

Rapport final - Avril 2024

SECURISER LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES EN MILIEU ORDINAIRE D'ELEVES DE LYCEES PROFESIONNELS EN SITUATION DE HANDICAP INTELLECTUEL ET PSYCHIQUE

LES ULIS PRO AU CŒUR DES DISPOSITIFS ET DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Sous la responsabilité scientifique de
Valérie Capdevielle et Florence Savournin

Emmanuelle Brossais
Émilie Chevallier-Rodrigues
Amélie Courtinat-Camps
Myriam de Leonardis
Léna Lespine

AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
CHAPITRE 1 - SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE.....	7
1.1 QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION.....	7
1.2 LA TRANSITION ÉCOLE-EMPLOI : ENTRE CONSENSUS ET CONTROVERSES.....	7
1.2.1 LA TRANSITION ÉCOLE-EMPLOI COÏNCIDE AVEC UNE ÉTAPE DÉVELOPPEMENTALE MAJEURE.....	7
1.2.2 TOUT CHANGEMENT N'EST PAS À L'ORIGINE D'UNE CRISE	9
1.2.3 TOUT CHANGEMENT NE FAIT PAS OBLIGATOIREMENT TRANSITION	9
1.2.4 ACCOMPAGNER LES TRANSITIONS NECESSITE DE TENIR COMPTE DE PROCESSUS ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX STRUCTURELS.....	10
1.2.5 VIVRE ET DIRE LA TRANSITION ENTRE L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL.....	13
CHAPITRE 2 - ÉPISTEMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	15
2.1 PRINCIPES ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES.....	15
2.2 DEUX LYCÉES PROFESSIONNELS PARTENAIRES DE LA RECHERCHE.....	15
2.3 UN PROTOCOLE DE RECHERCHE ORGANISÉ EN DEUX PHASES QUI ARTICULE DIFFÉRENTES DONNÉES QUALITATIVES	16
2.3.1 IDENTIFIER ET ANALYSER LES DISPOSITIFS ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT (PHASE 1).....	16
2.3.2 VALIDER DES RÉSULTATS ET CO-CONSTRUIRE DES SUPPORTS D'APPLICATION (PHASE 2).....	19
2.4 MODALITÉS DE TRAITEMENT DES DONNÉES	20
CHAPITRE 3 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	20
3.1. DES ADOLESCENTS EN LYCÉE PROFESSIONNEL : L'ÉPREUVE DE LA TRANSITION	21
3.1.1. L'ÉPREUVE DE L'ORIENTATION VERS LE LYCÉE PROFESSIONNEL	21
3.1.2. LA VIE AU LYCÉE PROFESSIONNEL, ENTRE CONTRAINTES ET LIBERTÉ.....	35
3.1.3 LE STAGE COMME ÉPREUVE	43
3.1.4 LA MUE : DE LA TRANSITION IDENTITAIRE DE LYCÉEN À TRAVAILLEUR, À UNE PROJECTION VERS UNE VIE D'ADULTE.....	48
3.1.5 S'INSCRIRE DANS LE LIEN SOCIAL : UN ENJEU DU PASSAGE ENTRE LA VIE LYCÉENNE ET LA VIE PROFESSIONNELLE	53
3.1.6 L'OBTENTION DU DIPLOME : ENTRE ABOUTISSEMENT D'UN PARCOURS SCOLAIRE ET PEUR DE L'APRÈS- LYCÉE.....	58
QUE RETENIR SUR L'ÉPREUVE DE LA TRANSITION ?	62
3.2. ACCOMPAGNER LES TRANSITIONS : DES PRATIQUES LIÉES À LA SCOLARISATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE.....	64
3.2.1 DES PRATIQUES DE SCOLARISATION PLEBISCITÉES	65
3.2.2. LE STAGE, L'AFFAIRE DE TOUS ET DE CHACUN.....	77
3.2.3. LES PRATIQUES DES TUTEURS EN ENTREPRISE	87
3.2.4 LE RÔLE SPÉCIFIQUE DU COORDONNATEUR DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES ENTRE LE MILIEU SCOLAIRE ET LE MILIEU PROFESSIONNEL	93
3.2.5 TRAVAILLER ENSEMBLE : UN ENJEU DE LA TRANSITION LYCÉE-EMPLOI DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE	102
QUE RETENIR SUR LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DES TRANSITIONS ENTRE SCOLARISATION ET INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE ?	108
3.3. NORMES SCOLAIRES, NORMES PROFESSIONNELLES ET RAPPORT AU HANDICAP	110
3.3.1. LYCÉE PROFESSIONNEL ET HANDICAP	110

3.3.2. LE LYCEE PROFESSIONNEL A L'ÉPREUVE DU HANDICAP	115
3.3.3. LE LYCEE PROFESSIONNEL : UN PASSAGE VERS LA « NORMALITE » ?	118
3.3.4. LE LYCEE PROFESSIONNEL : UNE PASSERELLE VERS LE MONDE DU TRAVAIL.....	122
3.3.5. HANDICAP ET TRAVAIL.....	125
QUE RETENIR A PROPOS DU RAPPORT AU HANDICAP QUI PREVAUT DANS LES LYCEES PROFESSIONNELS ET LES ENTREPRISES ?	136
3.4. LA FABRIQUE DE L'INCLUSION : (DES)EQUILIBRE FRAGILE ?	138
3.4.1. L'ÉCOLE INCLUSIVE : UNE SUCCESSION DE PRESCRIPTIONS	139
3.4.2. UNE NECESSAIRE APPROPRIATION DES PRESCRIPTIONS RELATIVES AU LYCEE PROFESSIONNEL INCLUSIF	141
3.4.3. TERRITOIRES ET CONTEXTES DE FORMATION : L'ÉCOLE INCLUSIVE AU PRISME DE SES DIFFERENCES..	148
3.4.4. LE COORDONNATEUR COMME OPERATEUR DE LA TRANSITION AU SEIN D'UN COLLECTIF D'ACTEURS..	149
QUE RETENIR SUR LA FABRIQUE DE L'INCLUSION ?	162

CHAPITRE 4 - RECOMMANDATIONS AU REGARD DES RESULTATS - SECURISER LE PARCOURS DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP VERS L'EMPLOI EN MILIEU ORDINAIRE : COCONSTRUIRE DES PRECONISATIONS

4.1 CONSOLIDER L'ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP : LE POINT DE VUE DES ACTEURS.....	165
4.1.1. LES JEUNES	165
4.1.2. LES TUTEURS	168
4.1.3. LES FAMILLES.....	168
4.1.4. LES CHEFS D'ETABLISSEMENT	170
4.1.5 LES COORDONNATEURS DU DISPOSITIF ULIS	172
4. 1.6. LES EQUIPES EDUCATIVES	173
4.2. LES LEVIERS D'INTERVENTIONS POUR REpondre AUX BESOINS IDENTIFIES	178
4.2.1 LA FORMATION DES PERSONNELS DE LYCEE PROFESSIONNEL ET DES TUTEURS D'ENTREPRISE : UNE NECESSITE IMPERATIVE.....	179
4. 2.2. CREER UN PARTENARIAT ENTRE LES ETABLISSEMENTS ET LES ENTREPRISES.	180
4.2.3. SOUTENIR LA MOBILISATION DES ELEVES ET LEUR FAMILLE EN LEUR PERMETTANT DE RENCONTRER DES INTERLOCUTEURS PRIVILEGES	181
4.2.4. FACILITER L'ACCES AUX DISPOSITIFS DE DROITS COMMUNS	182

CHAPITRE 5 - PRESENTATION DETAILLEE DES SUPPORTS D'APPLICATION DEVELOPPES AU REGARD DES RESULTATS ET DES RECOMMANDATIONS.....

5.1. SUPPORT D'APPLICATION 1 - LES ORGANISMES ET DISPOSITIFS DEDIES A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE : QU'EN DISENT LES ACTEURS DE LA RECHERCHE ?	186
5.1.1. DES ORGANISMES NATIONAUX DEDIES À L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	186
5.1.2 LES ORGANISMES GESTIONNAIRES	192
5.1.3. LES DISPOSITIFS DEDIES À L'INSERTION PROFESSIONNELLE	194
5.2. SUPPORT D'APPLICATION 2 : FILM DOCUMENTAIRE INTITULE : DE L'ÉCOLE INCLUSIVE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN MILIEU ORDINAIRE	203
5.3. SUPPORT D'APPLICATION 3 : INGENIERIES DE FORMATION	203
5.3.1 UNE INGENIERIE DE FORMATION DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE APPLIQUEE.....	204
5.3.2 PUBLICS VISES ET ORGANISMES DE FORMATION	205
5.3.3 PRESENTATION DES MODES DE FORMATION	211
5.3.4 PRESENTATION DES ACTIONS DE FORMATION.....	211

CONCLUSION	224
-------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	228
----------------------------	------------

ANNEXES	236
----------------------	------------

ANNEXE 1 – PRESENTATIONS AU COMITE DE PILOTAGE	236
---	------------

ANNEXE 2 – PRESENTATION DES RESTITUTIONS.....	237
--	------------

ANNEXE 3 – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	239
--	------------

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS.....	239
--	-----

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES CHEFS D’ETABLISSEMENT ET LES COORDONNATEURS D’ULIS	241
--	-----

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION A UNE RECHERCHE	243
---	-----

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES EQUIPES EDUCATIVES	245
--	-----

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES EQUIPES EDUCATIVES	247
--	-----

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES TUTEURS DE STAGE	249
--	-----

ANNEXE 4 - TABLEAU DE PRESENTATION DES ELEVES	252
--	------------

ANNEXE 5 – LISTE DES PUBLICATIONS PRODUITES DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE.....	253
---	------------

REMERCIEMENTS

Les porteuses de ce projet remercient très chaleureusement tous les partenaires ayant collaboré à la recherche, en particulier les professionnels de l'Éducation nationale, pour leur disponibilité et leur implication.

Ces remerciements s'adressent également aux membres du comité de pilotage pour leurs regards éclairants.

Un grand merci enfin à tous les élèves et jeunes adultes qui ont participé à l'étude, ainsi qu'à leurs parents et leurs référents de stage ; sans eux, ce projet n'aurait pas pu être mené à bien.

AVANT-PROPOS

Notre étude s'inscrit dans le paradigme des recherches collaboratives, à la fois qualitatives, compréhensives et d'obédience clinique qui sont largement orientées par l'élucidation du sens de l'activité mobilisée par les acteurs en contexte. Elles s'orientent vers deux directions : celle de la production de connaissances par l'analyse de processus et de leurs lois de fonctionnement et par les médiations qui s'établissent alors entre phénomènes subjectifs et contraintes sociales et celle d'une « transformation des actions et des pratiques des acteurs sociaux qui y participent » (Vinatier et Morissette, 2015, p. 161).

- **Une recherche avec une dimension participative fortement marquée**

La recherche dont nous rendons compte s'inscrit dans un paradigme compréhensif des transitions liées à l'éducation inclusive et à l'insertion socio-professionnelle en milieu ordinaire d'adolescents et de jeunes adultes en situation de handicap. Elle se fonde sur une démarche collaborative entre chercheurs, adolescents et jeunes adultes en situation de handicap (en SH), leurs familles et les professionnels qui les accompagnent. Faire de la recherche avec les acteurs (élèves, professionnels, parents) concernés par les dispositifs de l'École inclusive impose une temporalité propre à la mise en œuvre d'actions de coopération et propice aux transformations des pratiques (Savournin et Pelletier, à paraître).

1 - Le projet a mobilisé sept chercheurs, membres de deux laboratoires de l'université Toulouse Jean Jaurès : L'unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS) et le Laboratoire de Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT - EA 1697).

Les chercheuses mobilisées ont mis leurs expertises complémentaires au service du projet tant au niveau de leurs connaissances de la littérature scientifique que des approches méthodologiques. Elles ont procédé au recueil des données en réalisant de nombreux entretiens individuels et collectifs qu'ils ont ensuite analysé pour répondre aux questions de recherche.

2 - Des partenariats multiples et diversifiés ont été développés, avec des acteurs de terrain dans **deux Lycées Professionnels** de la région Occitanie et des acteurs institutionnels du **Rectorat de l'Académie de Toulouse** qui met en œuvre les politiques inclusives et des dispositifs dédiés et possède une expertise précieuse en matière de scolarisation des élèves en SH.

Les deux coordonnateurs des dispositifs Ulis sont enseignants spécialisés dans les lycées professionnels partenaires. Ils ont été très fortement impliqués et mobilisés à toutes les étapes de la recherche tant au niveau de la collecte des données de l'analyse et la diffusion des résultats que de la production des produits issus de la recherche.

Des adolescents scolarisés et des jeunes salariés en situation de handicap ont contribué, dans le cadre d'entretiens, à une analyse de leur expérience des transitions entre le lycée professionnel et le monde du travail. Ces espaces d'échanges, propices à une analyse de leur expérience leur a permis de prendre part aux pratiques d'accompagnement mises en œuvre. Depuis quelques années, des recherches se sont intéressées à la parole d'enfants en situation de handicap psychique et intellectuel bénéficiant de dispositifs d'accompagnement à la scolarisation dans le premier degré (Chevallier-Rodrigues, 2016 ; Chevallier-Rodrigues, Courtinat, de Léonardis, 2019 ; de Saint Martin, 2014 ; 2019). D'autres études se sont appuyées sur la parole d'adolescents et de jeunes adultes bénéficiant d'un dispositif de scolarisation

en collège et lycée professionnel (Picon, 2009 ; Lansade, 2017 ; Ployé, 2018 ; Meloni, 2020 ; Chevallier-Rodrigues, Courtinat, Savournin, Brossais et de Léonardis, 2021) pour étudier les conditions de scolarisation et d'insertion sociale et professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire. Ces différents travaux cherchent à comprendre la manière dont ces élèves vivent et parlent de leur expérience de l'École inclusive au regard de leur position d'élève accompagné par un dispositif spécifique et à croiser le point de vue des différents acteurs impliqués dans l'accompagnement.

Des membres des équipes pédagogiques et éducatives des deux établissements ont été sollicitées sous la forme d'entretiens collectifs (*focus group*) au sujet de leurs pratiques d'accompagnement des élèves en SH de lycée professionnel vers le milieu ordinaire.

Des parents d'élèves et de jeunes adultes en SH ont partagé au cours d'entretiens leur expérience relative à la situation de leur enfant. Ces entretiens ont pu revêtir pour certains parents un espace d'expression qui a permis de soutenir un processus de construction de sens comme par exemple pour la mère de Damien : « *Eh ben merci à vous, et puis continuez comme ça, ça aide beaucoup par exemple, une mère comme moi qui a un enfant en handicap et que peut-être, vous pouvez peut-être faire bouger les choses, c'est-à-dire surtout améliorer, et ben grand merci à vous et c'est super* ».

Des entreprises de la région Occitanie au travers des professionnels **tuteurs de stage en entreprise** et chefs d'entreprise ont participé à des entretiens individuels visant une réflexion sur les pratiques inclusives et d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

3 - Un COmité de PIlotage de la recherche (COPIL) a été constitué

Ce COPIL (constitué de 17 personnes) était composé :

- des six enseignantes-chercheuses impliquées dans la recherche et d'une ingénieure d'études,
- d'un réalisateur-ingénieur d'études en charge du web-documentaire,
- des deux coordonnateurs d'ULIS des établissements partenaires,
- de représentants de la société civile :
 - L'inspecteur de l'Éducation nationale, conseiller technique ASH
 - Le délégué régional du Conseil national Handicap & Emploi des Organismes de placement spécialisés (CHEOPS)
 - Une représentante du Groupement inter associatif scolarisation et handicap (GISH)
 - Une consultante entreprise RH
 - Un membre de l'Association Pénélope, père d'un jeune homme en situation de handicap
 - Un représentant de l'Association Régionale Spécialisée d'action sociale, d'Éducation et d'Animation (ARSEA) et du Centre de formation des apprentis spécialisé (CFAS)
 - Une représentante de l'association « AGir avec Amis, Parents et Professionnels pour les Personnes en situation de handicap » (AgaPei).

Ces partenaires, ont participé à la définition des objectifs détaillés du projet, au suivi de son déroulement jusqu'à l'évaluation et à la diffusion des résultats. Les missions de ce COPIL ont été de garantir le respect des principes éthiques requis en matière de droit des publics en situation de handicap, de co-construire des outils de recueil des données. Les membres du COPIL ont contribué à la validation et la valorisation des résultats et à la formalisation des produits de la recherche dont certains pourraient directement en bénéficier.

Six réunions du COPIL se sont déroulées entre mars 2021 et novembre 2023 (les 30 mars et 13 octobre 2021, les 24 mars et 16 novembre 2022, les 29 mars et 27 novembre 2023).

Les présentations réalisées au cours des réunions du COPIL sont répertoriées en Annexe 1 sous forme de diaporamas.

4 - Trois réunions de restitution des résultats ont été organisées

Les résultats de la recherche ont fait l'objet de présentations auprès de collectifs constitués par les partenaires de la recherche : les membres du COPIL et des membres des équipes éducatives ayant participé aux entretiens collectifs dans chacun des deux lycées. Chacun a pu alors réagir, commenter, proposer d'autres pistes d'interprétation voire de nouvelles analyses.

Les présentations réalisées au cours de ces réunions de restitution des résultats sous forme de diaporamas sont répertoriées en Annexe 2.

- **Une recherche avec une visée applicative affirmée**

La démarche de recherche développée a permis de mettre chacun des acteurs en position de faire valoir son point de vue et de promouvoir une reconnaissance des savoirs mis en œuvre. En ce sens, elle contribue à développer une forme d'émancipation de ces publics souvent « invisibilisés ».

La recherche fait l'objet d'une valorisation sociale à travers :

- **Un inventaire commenté des organismes dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap intitulé : *Les organismes de l'insertion sociale et professionnelle : qu'en disent les acteurs ?***

Rassemblant des informations relatives aux principaux organismes et dispositifs, cet inventaire n'est pas exhaustif. Il se focalise uniquement sur la présentation des organismes et dispositifs dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap tels qu'ils ont été évoqués et commentés par les acteurs de la recherche, au cours des entretiens que nous avons réalisés avec eux.

- **Un film documentaire intitulé : *De l'école inclusive à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire.***

Diffusé gratuitement en ligne, ce film documentaire propose une lecture non linéaire à travers des modes de découverte interactive de ressources audiovisuelles, multimédias et hypertextuelles d'informations, témoignages, données de recherche relatives à la sécurisation des transitions professionnelles des adolescents et jeunes adultes en SH. Composé de films vidéo, il pourra être utilisé pour l'information du grand public, des jeunes et leur famille ainsi que les professionnels du milieu de l'entreprise et les acteurs de l'accompagnement vers l'emploi (missions locales, Cap emploi, Pôle emploi, PAIP, psychologues scolaires, coordonnateurs d'Ulis, Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN)...).

Il s'agit en particulier de promouvoir les principes d'égalité des chances, d'accessibilité et de non-discrimination, de participation et d'inclusion pleines et effectives à la société, de respect de la différence et l'acceptation des personnes en SH comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité définis par la « *Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées* ».

- **Des actions de formations initiales et continues sur le LP inclusif et en direction des tuteurs**

La recherche a permis également la co-construction de dispositifs de formation soutenant les pratiques d'accompagnement à l'entrée dans la vie active des jeunes adultes en situation de handicap intellectuel et psychique. L'objectif de ces ingénieries de formation est de former, à partir des données de la recherche, des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE à la préparation à l'insertion professionnelle des ESH en LP.

Il s'agit de repérer les transitions vécues par les élèves de lycée professionnel pendant et après leur temps de stage en milieu professionnel mais aussi d'approfondir les pratiques d'accompagnement (gestes professionnels) en direction des jeunes lycéens et de proposer des ressources ajustées pour favoriser l'autonomie des jeunes adultes dans leur insertion professionnelle et sociale.

Les formations proposées concernent la formation initiale, la formation continue et la formation en alternance dans différents organismes et institutions

Le format de support est prévu en présentiel et hybride (diaporama, utilisation du film documentaire, articles de recherche, ouvrages). Il pourra être diffusé dans le cadre de la formation continue en établissements *via* le Programme Académique de Formation (PRAF), les Formations d'Initiative Locale (FIL) et les Modules d'Initiative Nationale MIN et au sein de la formation initiale des professionnels de l'éducation dans le cadre d'actions de formation.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Contexte et enjeux sociétaux de la recherche

Si la scolarisation des élèves en situation de handicap a connu d'importantes transformations depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005, la question de la transition école - vie adulte et vie professionnelle apparaît toujours comme une étape épineuse du parcours des adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap (Jacques, Bouchand et Benoît, 2013).

L'entrée dans le monde du travail des élèves en situation de handicap (en SH) constitue un enjeu majeur de société. En 2021-2022 en France, 25 040 élèves en SH ont été accueillis en lycée professionnel contre 15 560 en lycée général ou technologique (DEPP, 2023). L'enseignement professionnel prépare ainsi la majorité des élèves ESH à une insertion en milieu ordinaire. À l'intersection des systèmes éducatif et productif, il constitue un univers spécifique caractérisé par une dualité des contextes de formation (lycée et entreprise) et par l'importance des processus de relégation scolaire ou de discrimination qui touchent ses publics. De ce fait, la formation des élèves en situation de handicap se fonde sur un paradoxe : leur scolarisation en milieu ordinaire se fait dans le contexte profondément inégalitaire de l'enseignement professionnel. Doit-on alors considérer que leurs difficultés sont majorées par les spécificités du lycée professionnel ou qu'au contraire l'intervention des équipes éducatives est susceptible de faciliter leur scolarisation et leur entrée dans le monde du travail ? Comment dans ce contexte les élèves ESH psychique et intellectuel vivent-ils les étapes qui organisent les transitions entre l'École et le monde du travail (sortie du collège, entrée en stage et sortie de LP avec ou sans diplôme) ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement favorables à la sécurisation des parcours des jeunes adultes en SH mises en œuvre par les différents professionnels ?

Nous avons porté notre intérêt sur des parcours d'élèves accompagnés par une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) et préparant un CAP, depuis leur entrée en formation jusqu'à l'accès au premier emploi. La question de la continuité des parcours des personnes handicapées, de la scolarité à l'insertion socioprofessionnelle, est une priorité dans les préconisations des Agences Régionales de Santé (ARS) au regard du projet de vie mentionné dans l'article L114-1-1 de la loi du 11 février 2005 (Jacques, Bouchand et Benoit, 2013). Depuis la loi de février 2005, se sont développés des Organismes d'Insertion et de Placement (OIP) (Pôle emploi, Cap Emploi, missions locales...), qui ont pour mission d'aider la personne dans sa recherche d'emploi et de faciliter la mise en relation avec les employeurs. Au sein de ces organismes ont été créés des dispositifs dont nous avons souhaité interroger les missions, précisément lorsque leurs objectifs visent l'accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire. Il s'agit pour nous d'adopter une lecture en positif pour envisager le lien entre handicap et travail, non pas dans une perspective déficitaire mais en repérant plutôt ce qui rend possible pour les personnes ESH l'accès aux droits, à la citoyenneté et à l'autonomie.

Objectifs de la recherche

Trois objectifs principaux ont orienté la construction et l'organisation de la recherche :

- Identifier comment des équipes éducatives de lycée professionnel, des tuteurs de stage en entreprise et des professionnels de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP) accompagnent des élèves soutenus par un dispositif Ulis vers une insertion professionnelle en milieu ordinaire (notamment lors de la réalisation de stages et à la sortie du lycée professionnel).

- Comprendre comment des élèves soutenus par un dispositif Ulis et des jeunes salariés en milieu ordinaire accompagnés par la PAIP et leurs familles vivent les transitions entre l'École et le monde du travail et comment ils s'approprient de façon différenciée les accompagnements proposés ?
- Contribuer, en étroite collaboration avec l'ensemble des partenaires concernés (élèves, familles, équipes éducatives, professionnels de l'entreprise et de l'accompagnement) à la co-construction d'outils d'information et de formation relatifs à la sécurisation des transitions professionnelles des jeunes adultes en situation de handicap.

Présentation de l'économie d'ensemble du rapport

À partir de l'analyse des points de vue croisés d'élèves, de leurs parents, de professionnels de lycée professionnel et de l'entreprise, nous montrons comment des dispositifs et des pratiques d'accompagnement contribuent à sécuriser les transitions qui jalonnent le parcours de jeunes en SH et l'accès au droit à l'emploi.

- Dans un **premier chapitre** nous présentons **une synthèse de la revue de littérature** autour de la problématique de « la transition école-emploi : entre consensus et controverses ».
- Un **deuxième chapitre** développe **l'épistémologie et la méthodologie** mises en œuvre dans la recherche.
- **Les résultats et leur discussion** font l'objet d'un **troisième chapitre organisé en quatre sections** respectivement intitulées :
 - Des adolescents en lycée professionnel : l'épreuve de la transition.
 - Accompagner les transitions ; des pratiques liées à la scolarisation et l'insertion professionnelle.
 - Normes scolaires, normes professionnelles et rapport au handicap.
 - La fabrique de l'inclusion : (dés)équilibre fragile ?

Ces différentes sections sont conclues par un paragraphe de synthèse focalisé sur les éléments saillants à retenir.

- Dans un **quatrième chapitre**, un ensemble de **préconisations** sont formulées au regard des résultats.
- **Le cinquième chapitre** est dédié à la présentation détaillée des **supports d'application**
- **Une conclusion générale** reprend chacun des objectifs du projet et analyse en quoi et comment ils ont été atteints.
- **Cinq annexes** sont respectivement consacrées à la présentation :
 - des réunions avec le comité de pilotage,
 - des restitutions réalisées auprès des différents partenaires,
 - des formulaires de consentement,
 - du tableau des élèves,
 - de la liste des publications produites dans le cadre de la recherche.

CHAPITRE 1 - SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE

Étudier les transitions qui émaillent le parcours scolaire des élèves en situation de handicap ainsi que leur entrée dans le monde du travail suppose de clarifier précisément le concept même de transition.

1.1 Quelques éléments de définition

Le terme de transition trouve son origine dans le verbe d'action *transire* qui peut désigner « un déplacement, au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p.101). Dans une acception plus récente, la transition, alors synonyme d'entre deux, va plutôt désigner un intermédiaire entre deux états, deux situations. Dans le fondement même du concept, apparaissent donc, de façon imbriquée, les dimensions d'espace et de temps (op.cit.)

Balleux et Perez-Roux (2013) mettent l'accent sur deux approches controversées de la transition et distinguent une approche « objectiviste » centrée prioritairement sur des éléments extérieurs au sujet (comme par exemple le temps qui va de la recherche d'emploi jusqu'au recrutement), d'une approche « subjectiviste » s'intéressant aux processus internes vécus par le sujet, comme les remaniements identitaires et la construction de sens, caractéristiques de cette période. Ce mouvement de passage met en jeu à la fois des éléments de contexte, sociaux, économiques, culturels et des positions singulières intégrant représentations, valeurs, rôles et modes d'implication professionnelle (Perez-Roux, 2005).

Les transitions professionnelles désignent l'ensemble des processus psychosociaux d'élaboration des changements, de re-signification et de réorganisation des conduites et des identités dont les individus au travail font l'expérience tout au long de leur parcours professionnel (Dupuy, Megemont et Cazals, 2016). La transition apparaît alors comme un type d'activité particulier du sujet, à la fois dirigée vers lui-même, vers l'objet en transformation et vers les autres.

1.2 La transition école-emploi : entre consensus et controverses

Dans ce contexte, la transition école-emploi fait explicitement référence au passage qui s'opère entre le monde des études et celui du travail rémunéré, lorsqu'un sujet quitte le système scolaire pour s'engager dans la recherche, puis l'exercice d'un emploi. Nombre de chercheurs s'accordent à présenter cette transition comme l'étape inaugurale de toute trajectoire socioprofessionnelle.

L'analyse des enjeux soulevés par le passage de l'école au monde du travail nécessite alors de conjuguer des approches développementale et psychosociale permettant d'étudier la dialectique entre les processus sociaux et subjectifs qui participent de la construction de la trajectoire professionnelle.

1.2.1 La transition école-emploi coïncide avec une étape développementale majeure

Dans la littérature scientifique, la transition école-emploi est souvent présentée comme la première véritable transition professionnelle. Elle possède une dimension temporelle spécifique. Elle débute avec l'entrée dans le parcours scolaire de l'individu et se termine lorsque l'individu parvient à un maintien socioprofessionnel (Masdonati, Fournier, Lahrizi et Pinault, 2016). Elle implique de ce fait dans le même mouvement une prise en compte de l'histoire de vie et une « appropriation anticipatrice du processus d'insertion socioprofessionnelle » qui influencera nécessairement le devenir de la personne (Masdonati, 2007, p.18). Elle coïncide aussi avec ce temps particulier du développement

que constitue la fin de l'adolescence. Certains auteurs utilisent la notion d'adulte en émergence (Arnett, 2006) pour insister sur l'allongement et les particularités de cette période qu'il convient de différencier d'autres âges de la vie. Au cours de cette période, des processus spécifiques en lien avec la construction identitaire sont à l'œuvre et en particulier « l'exploration identitaire » qui fait référence à la recherche de diverses alternatives pour soi dans différents domaines de vie dont la profession fait éminemment partie (Masdonati, 2007 ; Lannegrand, 2012).

De nos jours, la transition école-emploi se complexifie et constitue une période qui, dans les pays occidentaux tend à s'allonger. Masdonati et Zittoun (2012) évoquent deux types de parcours possibles : des « parcours standard » où le passage de l'école au monde du travail se fait de façon directe et linéaire et des parcours moins linéaires dans lesquels les jeunes connaissent des interruptions de formations, des périodes d'attente ou de chômage, des passages par des formations non qualifiantes, des réorientations, des insertions professionnelles précaires, des situations de sous-emploi etc.). Le nombre de jeunes vivant des écueils dans leur insertion professionnelle pousse alors à considérer cette transition comme un processus plus complexe que celui d'un simple passage entre deux états relativement uniformes. Cette multiplication des périodes de transition engendrées par l'individualisation et la contractualisation des politiques publiques tend à surexposer les jeunes, notamment lorsqu'ils présentent un besoin éducatif particulier, aux risques de disqualification et de vulnérabilisation qui entourent le passage à l'âge adulte (Ebersold, 2013).

Par ailleurs, cette focalisation sur le passage de l'école au monde du travail crée le risque d'invisibiliser d'autres transitions en contexte scolaire, considérées uniquement au prisme de leur utilité pour l'insertion professionnelle. Or, ces dernières présentent plusieurs spécificités et sont de natures différentes (Jacques, 2016). Définies par des moments différents du parcours scolaire, elles concernent tous les élèves qui auront en commun d'avoir à se confronter à l'entrée à l'école maternelle, à l'école primaire, au collège, puis à partir de cette étape à la construction d'un choix d'orientation susceptible de les conduire vers des voies de formation différentes voire à sortir du système scolaire pour entrer dans le monde du travail *via* l'apprentissage. 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 institutionnel de l'évolution de la scolarité sont liées d'une part à l'âge et 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...) » (Jacques, 2016, p 12).

Pour les élèves en SH, les transitions sont souvent moins faciles à anticiper que pour les autres élèves (op.cit.) ; elles doivent en effet être mises en perspective non seulement avec les aléas de la vie de l'élève (par exemple l'accompagnement par des structures spécialisées liées au handicap), mais aussi avec certaines décisions institutionnelles (refus d'orienter vers tel cursus en raison d'un niveau scolaire insuffisant, manque de place susceptible de contraindre le champ des possibles en matière d'orientation). Ainsi, les élèves en SH sont confrontés à des transitions supplémentaires, de nature différente créées par les modalités d'accompagnement dont ils bénéficient : passage entre l'école et les institutions médico-sociales, sorties de la classe pour des aides pédagogiques ou pour des aides externes (orthophonie, suivi en Centre Médico Psychologique). L'organisation de leur vie quotidienne est également impactée (arrivée en taxi avant ou après l'heure de la classe), entrées et sorties du dispositif Ulis pour rejoindre une classe ordinaire de l'établissement au cours de la journée (ou l'inverse), interruption de certains apprentissages pour changer d'intervenant pendant que les autres

élèves poursuivent le travail (il arrive fréquemment que les professeurs titulaires de la classe ou du dispositif Ulis confient certaines tâches d'apprentissages ou d'enseignements aux AESH). Ces micro-situations sont à l'origine de nombreux imprévus susceptibles de se cumuler et peuvent « s'aggraver pour produire de fortes irréversibilités » (Jacques 2016).

La transition école - vie adulte apparaît toujours comme une étape épineuse du parcours de vie des adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap (Jacques et al. 2013). Les jeunes en SH affrontent souvent des circonstances de vie qui compliquent singulièrement la transition vers l'âge adulte et le développement de l'autonomie. Avec l'entrée dans le monde du travail, le sujet est confronté à un nouvel espace social impliquant notamment des déplacements géographiques, des perceptions corporelles et des gestes nouveaux (Jacques, 2013). Cet auteur distingue alors la transition institutionnelle (de l'école à l'emploi) de la transition identitaire (d'élève à travailleur) impliquant l'élaboration de nouvelles représentations de soi. Ainsi, les pratiques d'accompagnement des jeunes en situation de handicap psychique et intellectuel ne peuvent pas se penser indépendamment de la question de la transition identitaire.

1.2.2 Tout changement n'est pas à l'origine d'une crise

Le paradigme dit du « cours de la vie », promu par les travaux d'Elder (1994), est particulièrement emblématique de l'approche développementale des transitions. Ces dernières sont décrites comme des périodes de passage fondamentales, relativement ordonnées et prévisibles qui émaillent le cours de la vie. Elles comportent généralement des moments d'épreuve et de crise provoqués par des changements pensés comme extérieurs au sujet ou inscrits dans des étapes de développement connues à l'avance et identiques pour tous. Elles sont conçues comme des ruptures et sont envisagées à partir d'un point de vue adaptatif visant l'analyse des stratégies mises en œuvre par le sujet pour y faire face. Elles tendent à occulter le fait que, pour le sujet concerné, la transition peut être provoquée, « choisie, attendue, voire même constituer une occasion valorisée de rompre avec une dynamique non désirée » (Masdonati, 2017, p.13). Ce modèle développemental apparaît peu adapté à l'analyse des transitions professionnelles qui peuvent être de natures très différentes, s'inscrivent dans un cadre économique de plus en plus incertain et imprévisible et ne concernent pas de la même façon tous les individus.

Dans une perspective psychosociale, Dupuy et Le Blanc (2001) se démarquent de cette approche crisique de la transition en mettant l'accent non pas sur les transformations provoquées par la transition mais au contraire sur la stabilité des attitudes des sujets dans les interactions avec leur environnement en période de transition. Au-delà de leur potentielle dimension crisique, les transitions constituent surtout dans certains cas des phases de construction active de valeurs et de normes en lien avec la reconnaissance et la valorisation de soi et d'autrui (Dupuy, 1997). Définie en ces termes, la transition n'est pas déterminée de façon unidirectionnelle par le contexte socioéconomique et ne suit pas systématiquement des étapes de développement prévisibles et ordonnées (Masdonati, 2007). Ces auteurs, centrés sur l'étude des processus de personnalisation, vont alors privilégier l'analyse du sens que les sujets accordent aux situations de passage rencontrées notamment dans leur vie professionnelle.

1.2.3 Tout changement ne fait pas obligatoirement transition

Dans la littérature scientifique, la notion de transition se trouve associée à celle de changement. Ces deux notions peuvent parfois se recouvrir l'une l'autre, voire être comprises comme synonymes. On

observe alors le plus souvent un glissement d'une notion vers l'autre sans qu'elles soient nettement différenciées et que les rapports qu'elles entretiennent ne soient suffisamment explicités. Or, Dupuy, Mégemont et Cazals (2001) soulignent la nécessité de distinguer clairement la notion de transition de celle de changement qui renvoie davantage à des phénomènes externes au sujet qui peuvent relever d'une temporalité différente de celle du sujet. Selon, Balleux et Perez-Roux (2013), la transition entraîne souvent un changement mais ne peut en aucun cas s'y réduire : entre moments de déstabilisation et de relative stabilité, elle articule continuité et rupture, changement et résistance au changement, combinant de façon dynamique « logiques de scission, d'élimination et de conservation » (op. cit., p. 63). Dans cette perspective, la transition ne se réduit pas au changement, même si elle peut y conduire. Le changement s'appréhende davantage sur un versant objectif. Le processus transitionnel est à situer davantage en amont ou en aval du changement. Il consiste en une élaboration du changement, en un « travail subjectif d'initiation, d'anticipation ou de contrôle des processus de changement individuel et social » (Dupuy, 1998, p.53). Nous considérons alors que la transition mobilise essentiellement des processus intrapsychiques et peut de ce fait ne pas coïncider avec des moments objectifs de changement.

Nous repérons ici une controverse dans la manière de considérer la part de responsabilité qui revient au sujet et aux institutions dans la traversée des transitions qui participent de la définition et de la transformation des identités sociales et subjectives entre une conception adaptative et réactionnelle d'un sujet qui réagit au changement *versus* une conception plus dynamique d'un sujet acteur qui participe à la construction du changement voire le provoque (Dupuy et Le Blanc, 2001). Cette perspective nous paraît particulièrement intéressante pour envisager la situation des personnes en situation de handicap.

1.2.4 Accompagner les transitions nécessite de tenir compte de processus économiques et sociaux structurels

Nous considérons les transitions « comme des espace-temps de co-construction du changement individuel et social » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 74). Cette perspective offre l'opportunité d'envisager à la fois :

- la manière dont la personne en SH participe de façon active à la transformation de la situation dans laquelle elle se trouve à partir de la façon dont elle se saisit des contraintes et opportunités des contextes, fait des choix et s'engage dans des conduites de projet. Il s'agit de repérer comment la responsabilité du sujet est engagée dans ce processus ;
- le rôle « capacitant » joué par l'environnement éducatif et les conditions dans lesquelles la personne se trouve (Ebersold, 2013).

Cette perspective implique de considérer que « les parcours des personnes s'inscrivent dans une pluralité de réseaux et de cadres sociaux, dans un champ social et historique donné » (Masdonati et Zittoun, 2012, p. 231).

La problématique de la transition école-emploi ouvre la question de son accompagnement et se trouve ainsi associée à celle de l'orientation et de l'accompagnement de la carrière (Masdonati et Zittoun, 2012). Le champ de l'accompagnement professionnel est aujourd'hui dominé par une conception néolibérale de l'orientation apparue au début des années 2000. Elle vise à répondre aux transformations du monde du travail et implique de repenser la conception vocationnelle et linéaire de la carrière. Elle repose sur l'idée selon laquelle une orientation réussie doit permettre à chacun

d'exploiter tout son potentiel et de s'insérer professionnellement. Dans ce paradigme, l'individu doit se maintenir employable dans un contexte de plus en plus mouvant et incertain. Ainsi, l'orientation tout au long de la vie, accompagne le développement de la capacité de l'individu à gérer son parcours professionnel et son employabilité. Elle porte sur le développement des ressources individuelles pour la proactivité de l'individu. Reposant sur la centralité du travail, elle est organisée à partir de la relation entre des caractéristiques individuelles et des configurations du marché du travail. Avec l'orientation tout au long de la vie, il s'agit d'obtenir que les personnes développent des conduites adéquates pour rester adaptées et adaptables au marché du travail (Dupuy et al., 2016).

Ces perspectives imposent de considérer la transition comme attendue et prévisible dans le déroulement d'une trajectoire de vie et il peut être envisageable à ce titre de l'anticiper et de la maîtriser (Almudever, 1998). Cette conception de l'orientation et de l'accompagnement de la carrière va de pair avec une injonction à l'autonomie et à l'autodétermination qui sont devenues des valeurs centrales des politiques de la jeunesse et du handicap. Elle contribue à créer les conditions d'une médicalisation et une psychologisation de la situation des personnes en SH qui tend à occulter le rôle joué par de nombreux processus structurels qui ont été mis en évidence dans plusieurs champs de recherche :

- le premier de ces champs de recherche concerne la place de l'enseignement professionnel et des dispositifs d'accompagnement des élèves en SH au sein du monde scolaire. Les lycées professionnels offrent des conditions de scolarisation très spécifiques qui rendent impossible la comparaison avec les autres secteurs du système éducatif. Il importe de ne pas envisager la situation des élèves de la formation professionnelle, qui plus est celle des élèves en SH scolarisés en LP, uniquement en référence à l'enseignement général au risque d'adopter une lecture « péjorative » de leur expérience envisagée uniquement en « creux » par rapport aux lycéens du cycle général (Kergoat, Capdevielle-Mougnibas, Courtinat-Camps, Jarty et Saccomanno, 2017) ;
- le deuxième champ de recherche porte sur les transformations à l'œuvre dans un marché du travail segmenté entre un marché primaire et secondaire dans lesquels l'incertitude des contextes socio-professionnels est devenue une norme et un principe de réalité (Palmade, 2003). Les politiques visant à améliorer l'accès à l'emploi des jeunes « dans une économie compétitive basée sur le développement des connaissances » (Béduwé, 2019, p.9) reposent en partie sur la favorisation des poursuites d'études pour élever le niveau de formation ; elles tendent à exclure les jeunes SH qui rencontrent nombre d'obstacles pour accéder à l'enseignement supérieur et sont majoritairement accueillis dans l'enseignement professionnel. Les personnes en SH sont souvent moins qualifiées du fait d'une moindre accessibilité aux études. Elles rencontrent des difficultés concernant aussi bien l'accès que le maintien dans l'emploi. « Alors que l'accès et le maintien en emploi des personnes handicapées ont été promus en France depuis la première guerre mondiale, et plus nettement depuis les grandes lois sur le handicap de 1975 et 2005, leur place sur le marché du travail demeure marginale, avec un taux d'emploi de 35 % et un taux de chômage de 19 % » (Revillard, 2019, p.5). Pour les jeunes en situation de handicap, la réussite de la scolarité et l'obtention d'un diplôme ne garantit pas l'insertion dans le monde du travail. Le taux de chômage des personnes en situation de handicap reste deux fois plus élevé que dans le reste de la population (DARES, 2024). Sur ce plan, il convient de ne pas majorer le rôle des

limitations fonctionnelles au risque d'occulter les processus structurels liés aux attitudes discriminatoires à l'œuvre dans toutes les sphères de la société ;

- le troisième champ de recherche concerne le développement de l'inclusion dans les deux contextes précédents (celui de l'enseignement professionnel et celui du marché du travail) et appelle à une analyse des difficultés rencontrées par les publics concernés. Sur le plan historique, les différentes définitions qui se sont succédées ont conduit à envisager la question du travail pour les personnes en SH de manière très différentes. Il convient de différencier « le handicap comme inaptitude au travail qui crée un droit au non-travail permis par le versement d'une allocation ou d'une pension ; le travail comme réponse au handicap, propre à la dynamique de réadaptation initiée au XX^e siècle, qui offre une intégration à la marge du marché du travail à travers l'obligation d'emploi, les emplois réservés dans le secteur public et le secteur de travail protégé et adapté ; et enfin, plus récemment, le travail comme lieu d'affirmation de l'égalité qui s'appuie sur le droit à la non-discrimination et la notion d'aménagement raisonnable » (Jaffrès, 2019, p.56).

Ces travaux soulignent le rôle de processus socioéconomiques contribuant à la marginalisation des publics en SH. Ils montrent l'intérêt de développer une approche dialectique de l'accompagnement de ces personnes qui prenne en compte les conditions objectives liées au handicap et à la diversité des domaines de vie autant que leurs modalités d'appropriation subjective. Cette perspective psychosociale est aujourd'hui problématisée par des approches qui envisagent la situation des publics les plus vulnérables en interrogeant la part qu'ils prennent dans la dynamique des systèmes dans lesquels ils s'insèrent et la façon dont ils peuvent contribuer à les faire évoluer (Dupuy, 1997).

Il ne suffit pas d'envisager les conditions d'adaptation ou de réadaptation des individus à leurs environnements changeants pour rendre compte de la construction de la trajectoire. Selon nous, l'accompagnement professionnel des jeunes en SH ne peut être envisagé comme un simple problème à résoudre à partir d'un processus de décision. L'élaboration d'une trajectoire ou d'un projet de vie ne s'opère pas seulement selon une logique rationnelle, mais nécessite également la prise en compte d'une logique subjective. Ainsi, l'accompagnement ne peut se faire sans prendre en compte le sens que l'individu accorde à ses activités professionnelles au regard de ses autres domaines de vie. Une nouvelle conception de la question de la transition émerge et pose l'orientation tout au long de la vie comme une activité de construction de soi en contexte. Dans cette conception, il ne s'agit plus d'aider l'individu à réfléchir en fonction des normes actuelles du marché du travail mais de l'aider à définir ses propres normes, valeurs, à donner un sens à sa vie et à son orientation (Guichard et Huteau, 2007). Cette approche permet à l'individu de développer le rapport à soi par une démarche régulière réflexive sur soi et son environnement. Elle consiste en une approche holistique et systémique qui prend en compte les différents domaines et rôles de vie. Elle est aussi diachronique en ce qu'elle intègre les différentes périodes de la vie des individus.

Ainsi, les transitions mobilisent les ressources du sujet : ressources personnelles acquises lors de transitions vécues antérieurement, ressources sémiotiques (médias, internet...) mais surtout des ressources en personnes (réseau social informel pour trouver du travail), des dispositifs institutionnels d'accompagnement, les pairs qui vivent la même chose et les professionnels qui les accompagnent. Dans le cas des personnes en SH, le soutien de l'environnement et des professionnels de l'accompagnement apparaît crucial pour favoriser les transitions (Bourdon et al. 2022). Pour tout un chacun, les conduites de transition ne se construisent pas dans un « vide social » (Almudever, 1998),

indépendamment des relations que les sujets entretiennent avec autrui à savoir les personnes significatives de l'entourage (les personnes importantes dans les sphères familiale, amicale, professionnelle), mais aussi les sources plus formelles d'aide et de soutien (syndicats, associations, travailleurs sociaux).

Dans notre étude, nous nous sommes intéressées à plusieurs moments de changement majeurs dans la construction des parcours de formation (fin du collège, entrée en lycée professionnel, entrée dans l'emploi). Nous avons également identifié des temps de « micro-changement » (comme par exemple l'entrée en stage), moins pris en compte dans la littérature mais tout aussi importants dans la construction des parcours de formation des élèves.

1.2.5 Vivre et dire la transition entre l'École et le monde du travail

Au plan international, peu de travaux ont mis en évidence le point de vue des élèves en situation de handicap en tant que principaux acteurs de leur processus de transition (Pitt & Curtin, 2004 ; Agran & Hugues, 2008 ; Hetherington & al., 2010). Au Québec, Julien-Gauthier, Ruel et Moreau et Martin-Roy (2015), en s'appuyant sur une démarche qualitative d'accompagnement d'un groupe d'expérimentation de la transition (sur une durée de deux ans et demi), ont pu mettre en lumière la volonté de l'élève de participer socialement à la transition, tout en soulignant la complexité de ce processus. Dans la continuité, Martin-Roy (2019) souligne que l'analyse approfondie de la participation de jeunes adultes déficients à leur processus de transition et des moyens de la soutenir, en considérant leur point de vue et celui de leur entourage, nourrit la compréhension de leur participation sociale future, leur permettant de contribuer et d'exercer un rôle de citoyen à part entière au sein de la société. Ce que donnent à voir ces auteurs, c'est que la participation revêt le même sens pour les élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap, ce qui les distingue renvoie plutôt aux soutiens dont ils auraient besoin pour réaliser leurs aspirations.

Bayet (2020) s'est intéressée au parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap, en inscrivant son travail doctoral dans une approche qualitative inductive. À partir des récits de ces jeunes, son ambition a été de comprendre le sens personnel subjectif que chacun peut donner à son parcours et à sa propre vie, d'appréhender comment ils élaborent leur projet d'orientation professionnelle, comment ils peuvent devenir auteurs de leur formation et de leur insertion à travers l'expérience du handicap, pour certains dans les entraves du corps. Un travail d'analyse et de synthèse pour chacun des portraits avec une lecture s'appuyant sur les logiques sous-jacentes évoquées par les jeunes eux-mêmes, sur une conception d'un sujet-acteur mais aussi des notions telles que celles d'événements, de bifurcations et de transitions biographiques, l'ont conduite à proposer des formes de typologies de parcours.

Parmi elles, figurent celles-ci :

- s'accrocher et cheminer vers un avenir fait d'incertitudes, dans une dialectique du faire avec et contre son handicap ;
- modeler son parcours dans une anticipation réaliste avec une insouciance et spontanéité perdues ;
- vivre des chaos et des bifurcations dans une médiation familiale omniprésente ;
- se sentir enfermé, perdu, décalé selon les contextes vécus où décider où travailler est compliqué ;
- réaliser ses projets dans la recherche de solutions sans se mettre de limites ;

- vivre un parcours mouvementé dans le refus d'aides institutionnelles et une mise à l'écart dans l'invisibilité du handicap ;
- vivre un parcours choisi par d'autres et la mobilisation d'un « Je » par l'esquisse d'un projet professionnel ;
- faire l'épreuve d'un parcours préoccupant entre les répercussions d'un handicap invisible et des projections parentales inhibantes ;
- expérimenter et pouvoir s'orienter sur un projet dans une normativité retrouvée.

Dans une logique analogue, la démarche et le positionnement épistémologique adoptés nous ont conduit à se saisir de la parole donnée aux inclus (Lansade, 2016), c'est-à-dire à ne pas assujettir les élèves en situation de handicap au discours des autres mais à les ré-instituer comme sujets (Ployé, 2018). De plus, nous considérons que l'expérience de l'inclusion est une épreuve qu'il est nécessaire d'analyser pour saisir la part de subjectivation qu'elle met en jeu (Zaffran, 2015).

Le choix de s'appuyer sur la parole des élèves en situation de handicap pour révéler leurs identités telles qu'ils les vivent et les donnent à voir s'avère être un choix éthique, qui repose sur une certaine conception du sujet en situation de handicap, qui peut se penser et penser la situation qui est la sienne (Cabassut, 2005).

Nous ne considérons pas la situation de handicap des élèves comme empêchant, faisant obstacle mais plutôt comme un « extracteur » de subjectivité qu'il convient d'interroger (Ciccone, 2011). « Cela suppose de penser l'écart à la normalité comme source de créativité et d'innovation » (Scelles, 2009, p.129).

Les lycéens à qui nous avons donné la parole ont été accompagnés dans leur scolarité par un dispositif spécifique (Ulis) du fait d'une reconnaissance d'un handicap lié au diagnostic d'un trouble des fonctions cognitives ou mentales, du langage et des apprentissages ou encore du spectre de l'autisme. Le cadre collectif que nous avons privilégié pour mener les entretiens avec ces jeunes répondait au pari selon lequel il serait plus favorable à leur expression que celui d'un entretien individuel. Trouver les mots dans les propos d'un autre, s'appuyer sur la capacité d'élaboration des pairs pour pouvoir mettre des mots sur un éprouvé « inélaborable », la situation de groupe est une situation qui permet « d'appréhender la subjectivité des jeunes affectés d'une déficience intellectuelle et de mieux comprendre leur façon de se positionner dans les relations intersubjectives » (Picon, 2009, 310).

CHAPITRE 2 - ÉPISTEMOLOGIE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous présentons ici les conditions de mobilisation des chercheurs et des acteurs de terrain qui ont participé à la recherche, la méthode développée, ainsi que les modalités de mise en œuvre du traitement des résultats.

Afin d'identifier les pratiques d'accompagnement les plus favorables à la « sécurisation » des parcours, nous avons analysé les points de vue croisés d'élèves ou jeunes adultes ESH, de membres d'équipes éducatives, de professionnels de l'accompagnement, de tuteurs de stage et de parents sur les pratiques d'accompagnement vers le monde du travail en milieu ordinaire.

2.1 Principes éthiques et déontologiques

Le protocole de recherche a fait l'objet d'une déclaration de traitement des données auprès du délégué à la protection des données de l'université Toulouse-Jean Jaurès¹. Il a également obtenu un avis favorable du Comité d'Éthique pour les Recherches (CER) de l'université de Toulouse.

L'ensemble des participants a été recruté sur la base du volontariat (fiches de consentement Annexes 3). Le recrutement des élèves et des membres des équipes éducatives a été effectué au sein des deux lycées partenaires par les coordonnateurs des Ulis. De ce fait, les chercheurs n'ont pas eu accès aux données médicales et scolaires du dossier des élèves utilisées au sein de l'établissement.

Les passations ont été réalisées dans les établissements partenaires (salles de classe, bureaux de l'administration ou salles de réunions). Une autre partie du recueil des données a eu lieu directement au domicile des familles et au sein des entreprises, dans des locaux mis à disposition.

Les entretiens ont été enregistrés en audio à l'aide d'un dictaphone. Les audios ont été ensuite retranscrits. Ils ont été conservés pendant six mois après l'entretien (temps de la retranscription). La conservation des retranscriptions des entretiens a été fixée à cinq ans après la date de la dernière publication.

2.2 Deux lycées professionnels partenaires de la recherche

L'étude s'est déroulée au sein de deux lycées professionnels de la région Occitanie sélectionnés pour l'importance de leurs effectifs d'élèves soutenus par un dispositif Ulis et la nature de leur offre de formation permettant de tenir compte de la hiérarchie des filières au sein de l'enseignement professionnel.

Le premier lycée (G) est localisé dans une cité scolaire, dans une zone urbaine sensible où les habitants sont souvent en situation de précarité sociale. A la rentrée 2021 – 2022, le lycée général et technologique a accueilli 782 lycéens et le lycée professionnel 276. Ce lycée professionnel propose des filières organisées autour de deux familles de métiers : Métiers de la relation Clients (CAP Équipier Polyvalent du Commerce; Bac. Pro. Métiers du Commerce ; Bac. Pro. Métiers de la vente ; Bac. Pro. Métiers de l'accueil) et Métiers d'Arts (Bac. Pro. Marchandisage Visuel ; FCIL 2M Mix Merchandising).

Le second établissement (C), qui était antérieurement un lycée professionnel, est devenu un lycée polyvalent en 2018, par une structuration nouvelle des filières visant à mieux répartir les élèves entre les

¹ Cette recherche est enregistrée dans le registre de conformité RGPD sous le numéro R-202112101008.

deux établissements de la ville concernée. Il est situé dans une commune de 25 000 habitants. A la rentrée 2021 – 2022, 768 lycéens ont été accueillis dans les filières générales et technologiques et 298 dans les filières professionnelles. Au niveau des formations professionnelles, ce lycée propose quatre formations en bac pro et deux formations en CAP dans le secteur industriel.

2.3 Un protocole de recherche organisé en deux phases qui articule différentes données qualitatives

- La première phase de la recherche a consisté à identifier et à analyser les dispositifs et les pratiques d'accompagnement des élèves de lycée professionnel en SH soutenus par un dispositif Ulis.
- La seconde phase a permis d'une part de valider, avec partenaires de la recherche, les résultats issus de la première phase et de soutenir d'autre part la co-construction des supports d'application.

L'enquête dans sa globalité articule différents types de données qualitatives :

- **Des entretiens individuels** avec des chefs d'établissement, des coordonnateurs d'Ulis, des parents, des tuteurs de stages en entreprise, des professionnels de l'accompagnement afin d'identifier les obstacles et leviers dans l'accès au monde du travail tels qu'ils sont perçus par chacun de ces acteurs concernés.
- **Des focus group** avec des membres des équipes éducatives du lycée professionnel visant une réflexion sur le positionnement professionnel et les pratiques d'accompagnement vers l'emploi, à l'école et dans l'entreprise.
- **Des entretiens collectifs** avec des élèves et des jeunes adultes en SH pour aborder leur expérience scolaire, les étapes vécues et les ressources repérées par ces sujets pour les accompagner dans les changements qui jalonnent leur parcours.

2.3.1 Identifier et analyser les dispositifs et les pratiques d'accompagnement (Phase 1)

Dans chaque établissement, nous avons réalisé, avec l'ensemble des acteurs concernés (élèves, familles, coordonnateurs d'Ulis, enseignants, membres de l'équipe de direction, membres de la vie scolaire, tuteurs de stage en entreprise) des entretiens collectifs et individuels centrés sur l'analyse des principaux changements qui jalonnent le parcours des adolescents en SH vers l'insertion professionnelle en milieu ordinaire. Plus précisément, ces entretiens ont permis d'investiguer trois moments particuliers que sont : la sortie du collège et l'entrée en lycée professionnel, la première rencontre avec le monde du travail avec l'entrée en stage et la sortie de l'établissement avec l'entrée dans la vie active.

Les données recueillies au cours de la phase 1

- Une série de rencontres, sous forme d'entretiens individuels, se sont déroulées avec les chefs d'établissement et des membres des équipes pédagogiques (coordonnateurs d'Ulis des deux lycées professionnels partenaires de la recherche et coordonnateurs du Dispositif d'ACcompagnement (DAC)² du Lycée G.

² Le DAC est un dispositif spécifique à cet établissement, mis en place pour répondre à des épisodes de violence et qui concerne l'ensemble des élèves du lycée professionnel. Piloté par l'équipe éducative, en lien avec le Rectorat, il est plus concrètement animé par deux coordonnateurs enseignants. La mission du DAC est de contrer le décrochage scolaire ou plutôt pour faire de « l'accrochage scolaire » dans un objectif de prévention. Les trois objectifs principaux de ce dispositif sont de limiter les sorties sans qualification, de diminuer l'absentéisme et de réduire les sanctions. Le DAC propose un suivi et un accompagnement tout au long de l'année scolaire en particulier aux élèves qui présentent des difficultés scolaires ou extra-scolaires. La singularité du

- **Les deux entretiens menés respectivement avec le Proviseur du Lycée C et le Proviseur Adjoint du lycée G**, nous ont permis de leur présenter de façon précise les objectifs et les modalités de la recherche et de répondre aux questions suscitées par cette présentation.

Les chefs d'établissement sont les garants de l'application des prescriptions dans leur lycée. Outre les ressources existant dans leur établissement, ils ont été questionnés sur les difficultés rencontrées et les soutiens dont ils estiment disposer pour les surmonter. Nous avons également abordé la façon dont les élèves en SH, leurs familles et les équipes éducatives se confrontent à ce qui leur est proposé, les besoins potentiels (institutionnels, humains, etc.) et les outils possibles pour favoriser l'accompagnement de ces élèves vers le monde du travail.

- **Les deux entretiens menés avec les coordonnateurs des dispositifs Ulis** ont permis d'interroger les représentations de leur métier et la spécificité de leurs pratiques d'accompagnement. Nous avons également abordé leurs représentations des changements et des ruptures éventuelles qui émaillent les parcours de scolarisation des jeunes dont ils assurent le suivi.

- **Un entretien réalisé auprès des deux coordonnateurs DAC** du Lycée G nous a permis de reprendre des questions proches de celles abordées avec les chefs d'établissement. La différence réside dans le point de vue induit par les questions qui viennent interroger davantage leurs perceptions vis-à-vis des ressources à disposition des élèves et non celles de l'établissement. Nous avons également questionné la place du DAC dans l'entrée dans l'emploi des jeunes en situation de handicap du Lycée.

- Des membres des équipes éducatives des deux établissements partenaires ont été rencontrés, sur la base du volontariat, dans le cadre d'entretiens collectifs de type *focus group*.

- **Deux focus group ont été menés au sein du Lycée Professionnel C**, rassemblant 6 participants pour le premier et 4 participants pour le second.

- **Un focus group a été mené au sein du Lycée Professionnel G**, rassemblant 9 participants. Malgré les tentatives réitérées de la coordonnatrice du dispositif Ulis, la programmation d'un second *focus group* a n'a pas été possible en raison d'un refus des participants qui ont alors évoqué un manque de disponibilité. Cette difficulté est sans doute à mettre en perspective avec une demande de formation formulée par les participants à la fin du premier entretien collectif et qui traduit selon nous un malaise dans l'exercice de leur professionnalité.

Le choix du format *focus group* visait à soutenir une réflexion sur leur positionnement professionnel et leurs pratiques d'accompagnement inclusives (Savournin, à paraître). Les échanges au sein de ces *focus group* ont été orientés par quatre thématiques : les dispositifs et pratiques relatives à l'inclusion, l'expérience des professionnels avec des élèves en situation de handicap, leurs représentations du handicap et leur analyse de la réalité des élèves quant à leur scolarisation et les perspectives d'insertion professionnelle et sociale.

1. Les rencontres avec les élèves en SH se sont concrétisées par **onze entretiens menés** en petits groupes de deux à cinq élèves. Au cours de onze entretiens collectifs, **16 élèves au total ont été rencontrés** : sept au Lycée Professionnel C et neuf au Lycée Professionnel G.

L'entretien collectif est un dispositif méthodologique permettant de faciliter et de soutenir l'expression des élèves SH en s'appuyant sur un collectif de pairs pour lever d'éventuelles inhibitions liées à la situation duelle d'entretien avec le chercheur. Ces adolescents peuvent également avoir des difficultés à

dispositif repose sur la volonté d'aider ces élèves à trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent, qu'ils soient personnels ou liés à l'apprentissage, et ce, tant dans l'établissement scolaire qu'en milieu professionnel lors des stages.

s'exprimer et/ou à parler d'eux et rencontrer des obstacles dans leur capacité à symboliser leurs expériences et à leur donner du sens. De plus, ils se sont souvent trouvés assignés dans une identité immuable par le discours d'adultes qui parlent d'eux et à leur place. Il s'agit alors de donner la parole à ces élèves pour qu'ils disent quelque chose de leur situation et de la manière dont ils la vivent et leur permettre ainsi de s'émanciper d'un statut et d'une place dans lesquels ils sont trop souvent enfermés. Plusieurs auteurs (Picon, 2009 ; de Saint Martin, 2014 ; 2019 ; Ployé, 2018, Chevallier-Rodrigues, Courtinat, Savournin, Brossais et de Léonardis, 2021) mettent en évidence l'intérêt de la situation groupale pour favoriser la parole d'élèves en situation de handicap psychique et intellectuel. Le cadre collectif des entretiens permet en effet de soutenir et d'encourager la parole de chacun en maintenant une fonction d'étalement, d'entraînement et de libération de la parole. Grâce au collectif, apparaissent des mouvements de désinhibition, d'affirmation de soi et de différenciation.

Trois phases d'entretiens successifs ont été proposées aux élèves avec pour objectif général d'identifier et d'analyser les principaux moments de changement qui jalonnent leur parcours ainsi que les ressources repérées par les sujets pour les accompagner depuis l'entrée au lycée jusqu'à la sortie du système scolaire, vers l'insertion professionnelle en milieu ordinaire.

La participation initialement prévue de tous les élèves aux trois phases d'entretiens n'a pas été rendue possible, essentiellement pour des questions d'organisation et de disponibilité. Ainsi, sept élèves ont participé à la totalité des trois entretiens, six d'entre eux ont été présents à deux entretiens et trois n'ont participé qu'à un seul entretien (voir tableau détaillé de la participation des élèves en annexe 4).

Deux groupes d'élèves sont à distinguer, selon qu'ils ont été rencontrés pour la première fois au cours de leur première année ou de leur deuxième année de lycée.

Pour les élèves scolarisés en première année de CAP, un premier entretien, centré sur l'expérience scolaire, a permis d'aborder avec sept d'entre eux la rencontre avec l'établissement, les changements vécus par rapport au collège et la recherche de stage. Un deuxième entretien a eu lieu après le premier stage effectué par ces élèves. Cet entretien s'est alors focalisé sur leur première rencontre avec le monde du travail lors de la réalisation de ce stage.

Un troisième entretien a permis de retrouver l'année suivante 6 de ces élèves au cours de leur deuxième année de CAP. Outre le stage à réaliser, les questions abordées ont porté sur la passation du diplôme en fin d'année, la préparation à la sortie de l'établissement et l'entrée dans la vie active.

Pour les élèves rencontrés uniquement au cours de leur deuxième année de CAP, le premier entretien a permis d'aborder avec huit d'entre eux les thématiques centrées sur l'expérience scolaire à l'entrée en dernière année de lycée, la passation du diplôme en fin d'année, la préparation à la sortie de l'établissement et l'entrée dans la vie active. Une attention particulière a été portée sur les ressources repérées par les sujets pour les accompagner.

Au cours d'un deuxième entretien ont été abordées avec six élèves les questions relatives à la sortie du lycée, à l'entrée dans le monde du travail, aux expériences de stage passées et aux dispositifs d'accompagnement existants qui s'offrent à eux.

Un troisième entretien a réuni deux élèves à l'issue de leur deuxième année de CAP. Une de ces élèves était sortie du lycée et l'autre redoublait sa deuxième année. L'entretien a été centré sur leur façon d'envisager l'avenir, les personnes ressources rencontrées, les liens gardés avec des personnes du lycées et leur souhait à l'égard du travail.

Des entretiens individuels avec des parents et des tuteurs de stage en entreprise ont permis de recueillir des points de vue croisés avec ceux des élèves :

- dans **quatre entretiens individuels avec des parents** d'élèves rencontrés dans le cadre de la recherche, nous avons questionné trois mères et un père sur leur point de vue sur le parcours personnel et scolaire de leur enfant, sur leur expérience de l'accompagnement proposé, sur leurs projections au sujet de l'avenir professionnel et social de leur enfant et leur rapport au travail ;

- dans **neuf entretiens individuels avec des tuteurs de stage en entreprise** qui ont accompagné certains des élèves, nous avons interrogé leur expérience de l'accompagnement d'élèves de lycée professionnel, puis plus particulièrement d'élèves en situation de handicap. L'entretien a été centré sur leur expérience de suivi de stagiaires et leurs pratiques d'accompagnement, sur leurs attentes envers les stagiaires et sur la spécificité du handicap dans le monde professionnel.

2.3.2 Valider des résultats et co-construire des supports d'application (Phase 2)

Dans une logique participative, les résultats de la phase 1 ont été présentés à des collectifs constitués de partenaires de la recherche pour que chacun puisse réagir, commenter, proposer d'autres pistes d'interprétation voire de nouvelles analyses. Ce dispositif fondé sur des procédures de triangulation des sources d'information, des méthodes et pratiques interprétatives offre une garantie d'engagement prolongé de l'ensemble des participants à la recherche. Il favorise la connaissance approfondie du terrain et l'observation en profondeur des phénomènes étudiés. Il permet d'accroître la valeur de validité de la recherche en favorisant la prise en compte du point de vue des élèves en SH sur leur situation dans le respect de leurs droits à participer à la construction des dispositifs qui les concernent.

Après cette étape de validation des résultats, de nouveaux recueils de données ont été réalisés afin de construire des supports d'application.

Les données recueillies au cours de la phase 2

- **Deux focus group auprès de** coordonnateurs d'Ulis (cinq participants dans le premier et trois dans le second) ont été centrés sur la co-construction des supports d'application. Ils ont permis la prise en compte des acquis de la recherche en matière de sécurisation des parcours de formation et d'identifier des attentes de chacun des partenaires vis-à-vis des produits de la recherche pour asseoir leur pertinence et accessibilité.

- **Quatre entretiens individuels ont été menés avec des professionnels de l'accompagnement** à l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap :

Deux entretiens individuels avec deux membres de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP) de l'académie de Toulouse qui travaillent sur l'insertion vers le monde du travail de jeunes en situation de handicap à la sortie du système scolaire. Plus précisément, nous avons rencontré l'Inspecteur ASH, chargé de mission auprès du Rectorat de Toulouse sur l'école inclusive, intervenant au niveau institutionnel (également membre du COPIL) et le Coordinateur de la PAIP intervenant directement auprès du public concerné.

Nous avons recueilli l'expérience que ces professionnels ont, depuis leur place, des transitions professionnelles à l'œuvre chez les jeunes adultes en situation de handicap. Nous avons interrogé leurs pratiques d'accompagnement au niveau institutionnel, ainsi que leur propre rôle dans cet

accompagnement. Nous avons questionné leurs représentations des changements et des ruptures dans les parcours d'inclusion des jeunes qu'ils suivent.

La PAIP effectuant un travail de coordination entre les différents organismes de droit commun susceptibles d'intervenir dans l'accompagnement vers l'emploi, nous avons réalisé deux entretiens complémentaires avec :

- **Le délégué régional du Conseil national Handicap et Emploi des Organismes de placement spécialisés (CHEOPS)**³ qui représente les Cap Emploi auprès des pouvoirs publics et des partenaires, publics ou privés.
- **Un conseiller en insertion professionnelle de l'ASEI** (Agir Soigner Éduquer, Instruire)⁴, référent emploi accompagné et co-président d'un tiers-lieu inclusif.

Outre la prise en compte d'éléments institutionnels ayant abouti à la transformation de Pôle emploi en France Travail⁵ rassemblant tous les organismes d'insertion quel que soit les publics concernés, ces entretiens nous ont permis de saisir la nature du hiatus entre le monde de l'école et les dispositifs d'accompagnement à l'emploi avant même d'aborder l'entrée dans la vie professionnelle.

- **Deux entretiens collectifs avec pour l'un, des jeunes adultes en SH qui ont un emploi et pour l'autre, des jeunes qui ne sont pas en emploi** et qui vivent tous l'inclusion et l'insertion sociale à travers la fréquentation d'un tiers lieu.

2.4 Modalités de traitement des données

L'ensemble des données recueillies constitue un important corpus d'entretiens de plusieurs centaines de pages. Selon les critères en vigueur dans le champ de l'analyse qualitative (Garric & Capdevielle-Mougnibas, 2009), nous avons réalisé une série d'analyses de contenu thématiques croisées (logiciel NVivo, QSR International, 2020) à partir d'une méthode inter juge. L'analyse de ces données a été organisée en quatre chapitres dans la partie consacrée à la présentation des résultats. Dans chacun de ces chapitres sont précisés, les analyseurs et les types de croisements qui ont été mis en œuvre.

CHAPITRE 3 – PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats et leur discussion font l'objet de ce chapitre organisé en quatre sections respectivement intitulées :

- Des adolescents en lycée pro : l'épreuve de la transition

³ Grâce à un réseau regroupant 12 associations loi 1901 et les Cap Emploi de la région, l'objectif est de développer l'accès ou le retour à l'emploi des personnes en situation de handicap mais aussi sensibiliser et informer autour des enjeux liés à l'emploi et au handicap.

⁴ L'ASEI est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique qui gère plus de 80 établissements et services sanitaires et médico-sociaux. L'A.S.E.I a pour objet la prise en charge globale, l'accompagnement, l'éducation et l'insertion des personnes en situation de handicap et des personnes dépendantes et fragilisées.

⁵ <https://www.pole-emploi.fr/actualites/france-travail/pole-emploi-france-travail.html>

- Rapport au handicap
- Accompagner les transitions : des pratiques liées à la scolarisation et à l'insertion professionnelle
- Enjeux de la sécurisation des transitions

Ces différentes sections sont conclues par un paragraphe de synthèse focalisé sur les éléments saillants à retenir.

3.1. Des adolescents en lycée professionnel : l'épreuve de la transition

L'environnement éducatif dans lequel l'élève se trouve immergé peut avoir des effets capacitants ou au contraire invalidants quant à la construction de son parcours de vie (Ebersold, 2013). Aussi, la transition entre la vie de lycéen et la vie sociale et professionnelle, marquée par différentes étapes dans le parcours de formation en lycée professionnel, représente-t-elle une épreuve singulière pour les jeunes adultes. Jacquet & al. (2011) relèvent que l'étymologie amène à considérer le terme « éprouver » selon deux acceptions, la première du côté de la « mise à l'épreuve », la seconde du côté du ressenti. Ainsi, l'« épreuve » peut-elle s'entendre d'une part comme « l'action d'éprouver » et d'autre part comme l'« éprouvé » qui en résulte.

Chercher à comprendre la manière dont les élèves en situation de handicap psychique et intellectuel accompagnés par un dispositif vivent les étapes qui organisent les transitions entre l'École et le monde du travail, exige, de notre point de vue, de se mettre à l'écoute de la parole des adolescents et jeunes adultes eux-mêmes. En effet, il est essentiel de « penser l'inclusion par le sens que les personnes donnent aux situations vécues, et qui contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres » (Zaffran, 2015, 74) car nous ne pouvons rendre compte de ce processus uniquement de façon objective puisqu'il est éprouvé et signifié par les personnes concernées. Nous nous sommes intéressés à des moments clés dans le parcours des élèves en situation de handicap vers l'emploi en milieu ordinaire : l'orientation à la fin de la classe de troisième, et la vie au lycée professionnel jusqu'à l'obtention du diplôme et la réalisation des stages en entreprise.

3.1.1. L'épreuve de l'orientation vers le lycée professionnel

L'affirmation selon laquelle l'orientation vers le lycée professionnel consiste en un processus sélectif de relégation sociale voire de discrimination à l'égard notamment des élèves issus de l'immigration fait largement consensus (Palheta, 2012 ; Kergoat, 2022). Au sein du système éducatif français, l'enseignement professionnel constitue un ordre d'enseignement dominé qui joue un rôle décisif dans la reproduction des hiérarchies sociales. Il accueille massivement des élèves de milieux populaires dont les parcours apparaissent profondément marqués par les rapports de domination constitutifs de l'ordre social (Palheta, 2015). L'orientation vers l'enseignement professionnel consiste pour tous les élèves en une orientation contrainte qui laisse peu de place à la dimension du choix (Bell, 2021 ; Palheta, 2015). De ce fait, la formation des élèves en situation de handicap en Lycée Professionnel se fonde sur un paradoxe : la volonté de favoriser l'accès à l'emploi *via* une scolarisation en milieu ordinaire (Ebersold, Zander et Plaisance, 2016) s'inscrit dans un contexte profondément inégalitaire (Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2015). Sur ce plan, les élèves en situation de handicap n'échappent pas aux logiques qui résultent de l'interconstruction des différents déterminismes décrits dans la littérature (origine sociale, origine ethno-culturelle, genre...). Ainsi, l'appartenance des élèves en situation de handicap à des milieux sociaux défavorisés les expose encore davantage à un parcours

scolaire plus difficile (Laidier, Michaudon et Prouchandy, 2020 ; Caraglio, 2017). Pour un même trouble, les enfants d'origine sociale favorisée sont plus souvent scolarisés en classe ordinaire (66 % à 16 ans et 61 % à 14 ans contre 54 % à 16 ans et 48 % à 14 ans et pour les milieux défavorisés). Même si elles se réduisent considérablement au lycée, ces différences sociales existent aussi en ce qui concerne l'accès au dispositif ULIS. 9 % des élèves issus d'un milieu social très favorisé sont scolarisés via un dispositif ULIS à 16 ans (19 % à 14 ans) contre 11 % (29 % à 14 ans) des élèves défavorisés (MEN-DEPP, 2023)

Pour le chercheur soucieux d'éclairer la question des inégalités d'orientation à l'école, les données empiriques qui fondent ces constats ouvrent sur des problèmes théoriques d'envergure. Ils nécessitent de dépasser l'évidence d'une orientation résultant des aspirations et vœux des individus pour envisager la complexité des processus d'intersructuration des logiques sociales et individuelles qui président à la construction des trajectoires. Il s'agit « d'appréhender dans le même mouvement les déterminants sociaux de l'orientation et les rapports subjectif à l'orientation » (Palheta, 2015, 219). Cette perspective, centrée sur l'analyse des modalités d'appropriation subjectives des contraintes à l'œuvre, permet de dépasser le faux « dilemme » entre choix et non choix de l'orientation pour envisager la manière dont se croisent et s'articulent les logiques à l'œuvre. Elle permet de dépasser le caractère objectif de la sélection scolaire pour montrer comment aujourd'hui l'enseignement professionnel suscite de nouvelles formes d'adhésions (Kergoat, 2022) et ouvre des possibilités d'émancipation pour les jeunes et leurs familles (Jellab, 2014 ; Kergoat, 2022). Des travaux centrés sur la revalorisation symbolique du baccalauréat professionnel (Bernard et Troger, 2015), l'analyse du sens de l'orientation et de l'expérience des élèves (Capdevielle-Mognibas, 2015) et des pratiques pédagogiques des enseignants (Jarty et Kergoat, 2017) soulignent la manière dont les différents acteurs résistent aux formes de domination dont ils font l'objet.

Pour autant, peu de recherches se sont intéressées au sens de l'orientation des élèves en situation de handicap intellectuel et psychique en lycée professionnel (Bon, 2013 ; Jacques, 2013 ; Michelet 2015a ; Michelet, 2015b). Les travaux qui les concernent visent davantage les conditions de leur scolarisation. Dans cette étude, notre attention s'est portée sur le sens que les 16 élèves rencontrés donnent à leur orientation. Une question très large a été posée au cours du premier entretien : « Qu'est-ce qui a fait que vous êtes venu.e au lycée ? ». Elle nous a permis de nous intéresser au travail d'appropriation subjective d'une orientation contrainte en mettant l'accent sur le point de vue des élèves, que nous avons croisé avec celui des adultes en charge de leur formation.

3.1.1.1 Une offre de formation restreinte et des inégalités dans l'accès aux formations

En France, la formation professionnelle initiale s'organise à partir d'un ensemble de filières qui, outre la spécialité professionnelle, se différencient en fonction du mode de formation (scolarisé ou salarié) et du diplôme préparé (depuis 2008, année de disparition du BEP en tant que diplôme, le CAP ou le baccalauréat professionnel) (Palheta, 2012). Si les élèves en situation de handicap accèdent de plus en plus à une scolarité en milieu ordinaire, leur orientation dans l'enseignement secondaire s'effectue majoritairement en CAP. Au sein de la voie professionnelle, à la rentrée 2021, 24 % des élèves en situation de handicap préparaient un CAP, 17 % un baccalauréat professionnel (et 9 % étaient en apprentissage) (MEN-DEPP, 2023).

Pour autant, les élèves en situation de handicap ne peuvent pas tous accéder au diplôme et la filière souhaitée, faute de places disponibles. L'offre de formation et l'impossibilité d'accès à certains secteurs professionnels limitent le champ des possibles pour les élèves ESH et leurs familles. Plusieurs obstacles restreignent ainsi les possibilités de choix. Une première contrainte concerne la répartition territoriale des établissements pouvant accueillir des élèves en SH. Tous les établissements scolaires du second degré ne disposent pas d'un dispositif Ulis et le nombre de places au sein du dispositif peut varier d'un établissement à un autre (Michelet, 2015). Sur ce plan, Lansade (2021) évoque des tensions entre des parents qui souhaitent soutenir une orientation en lycée pour leur enfant et des coordonnateurs d'Ulis qui s'inscrivent dans des pratiques « d'inclusion différenciée » (op.cit., p.58). En effet, ces professionnels se retrouvent parfois contraints de proposer une orientation par défaut en milieu spécialisé pour éviter aux élèves de se confronter à la réalité du manque de places en lycée. En LP, le choix de la filière consiste en une orientation contrainte (Bell, 2021 ; Palheta, 2015) vers des diplômes et certaines familles de métier. Nos observations confirment ces résultats antérieurs.

« Je pense que ça se situe aussi au niveau de l'offre de formation. Les élèves qui sont en situation de handicap et qui sont en dispositif Ulis sont automatiquement orientés en CAP, sauf que l'offre en CAP métiers du tertiaire c'est quasiment que de la vente. Je crois qu'il y a pas d'autre... Si après y'a tout ce qui est autour de la petite enfance, le soin à la personne, mais après le reste des CAP c'est de l'artisanat, de l'industriel, etc. mais c'est pas... (CPE).

Y'a des normes de sécurité, utiliser des machines (Chef des travaux).

C'est pas adapté à la majorité de ces élèves-là, donc ils se retrouvent dans ces CAP, c'est l'offre de CAP qui est la plus importante et la plus prolifique, et dans le même temps y'a des besoins professionnels auxquels ils pourront pas répondre. Donc là nous y'a un vrai problème au niveau de l'institution » (CPE).

Les élèves, eux-mêmes, ne sont pas dupes de la disqualification du CAP sur le plan social et des perspectives limitées notamment en matière salariale qui en résultent.

- « Pour nous trois, ça nous fait plaisir de vous dire tout ça parce que si y'avait pas des gens comme vous, enfin je veux pas vous insulter, enfin y'a beaucoup de gens qui se disent : « Ouais c'est quoi CAP, mais c'est nul, mais t'as que deux ans d'études » (Damien).

- « C'est une prof ici. En fait elle a dit, après CAP, vous avez le droit de travailler où ? On a que 16 ans, vous voulez qu'on aille où ? Avec un CAP en plus (...) le CAP voilà, on sera payé que le SMIC, et encore on sera payé encore en bas. Ça c'est nul, ça » (Yanis).

Pour autant, l'espoir de se construire un avenir à partir de ce diplôme est bien présent.

« Beaucoup de gens se posent des questions mais quand y'a des personnes comme vous [les chercheurs] qui viennent poser des questions, c'est pas que des clichés. Quand on nous dit c'est quoi ? CAP, c'est nul. Ben oui mais non. C'est pas forcément nul le CAP, vous pouvez partir plus loin avec ça » (Damien).

Soulignons ici un paradoxe : alors que les élèves en situation de handicap avaient pu être considérés comme prioritaires à la sortie du collège pour accéder à certaines filières, ce n'est plus le cas, une fois leur CAP obtenu : *« Oui mais y'a aussi la loi qui a fait que maintenant les CAP ne peuvent plus automatiquement passer en bac pro hein, ils sont plus prioritaires, donc y'a ça aussi (Enseignante en Lettres et Histoire).* De ce fait, faute de places, puisqu'elles sont réservées aux sortants de collège, certains élèves ne peuvent entrer en bac pro alors qu'ils en auraient les compétences, parfois même dans l'établissement dans lequel ils sont scolarisés et qui peut avoir des places, au grand désarroi des coordonnateurs d'Ulis qui les accompagnent.

- « Et moi par contre, vraiment mon frein il est sur ces élèves qui sont pour la plupart en CAP, et donc en terminale CAP, et qui souhaiteraient continuer chez nous sur une filière 1ère professionnelle métiers du commerce ou métiers de la vente, et qui derrière on n'a pas de latitude, ça repasse par les rouages et les méandres de l'affectation, l'orientation, etc. Et on n'a pas de possibilités, nous, de dire : « On va garder une ou deux places ». Et c'est ça, et c'est nous dire peut-être, on parle des fois d'autonomie d'établissement, de dire peut-être de laisser un peu plus d'autonomie, parce que là y'aurait des élèves on pourrait encore, on dirait : « ces élèves-là, par le dispositif Ulis, ils peuvent être encore accompagnés en 1ère pro, avoir un Bac pro, et du coup ça laisse à la fois du temps et à la fois le temps aussi pour eux d'acquérir pour eux plus de compétences pour être insérés en voie professionnelle » (Proviseur).
- « Avec déjà le manque de places, parce que déjà on a nos secondes qui sont prioritaires et qui vont en première qui nous prennent la majorité des places (...). Je viens de la région parisienne, en région parisienne c'était pareil... Et ici aussi sur la région X et sur X même, c'est... un problème de place, un problème d'affectation. Donc dites-vous, on n'a plus de place pour pouvoir laisser de la place pour ces élèves-là » (Proviseur).
- « En plus c'est vrai que ce qu'il manque, il faudrait peut-être aussi réfléchir à un accompagnement qui se prolonge au-delà des deux ans. Alors, lorsqu'on parle des élèves Ulis bon, ils sont quand même assez concentrés en CAP. En CAP nous on les voit passer que deux ans. On les voit passer que deux ans, on sait aussi que, bon, la fluidité du parcours ça marche pas, parce qu'on a beaucoup d'élèves de CAP qui, normalement, devraient avoir la possibilité de poursuivre en Bac pro mais ne le font pas, ils disparaissent de nos radars. On ne sait pas ce qu'ils deviennent et finalement deux ans pour les accompagner c'est très court, c'est très court parce qu'après peut être que... voilà ils sont à la maison et ils font plus rien. Et ça c'est... je trouve ça assez dramatique » (Chef des travaux).

A l'appui de ce résultat, il est possible de souligner avec Bepmale (2019) que la disparition du BEP a créé une difficulté supplémentaire pour les élèves ESH dans la mesure où les seuls diplômes accessibles aux élèves soutenus par le dispositif Ulis sont les CAP et les Bac Pro, diplômes qui apparaissent, au sortir de la classe de troisième, moins accessibles à certains élèves en situation de handicap. Cette répartition en effet se différencie selon la nature du trouble envisagé : 31 % des lycéens professionnels présentant un trouble intellectuel ou cognitif préparent un CAP contre 24 % de l'ensemble des élèves en situation de handicap âgé de 16 ans. 9% préparent un baccalauréat professionnel contre 17% de la totalité des élèves concernés. Alors que le CAP était davantage perçu comme devant conduire à l'emploi, le BEP jouait souvent un rôle de sas d'orientation en permettant d'accéder à un autre cursus de même niveau, ou de passer d'une spécialité à une autre (Maillard, 2013). Sa disparition a ainsi réduit les possibilités de poursuites d'études pour les élèves après le CAP et rend plus difficile le travail d'accompagnement des équipes éducatives.

Parmi les raisons invoquées par les élèves pour expliquer les raisons de leur orientation, le motif le plus cité concerne la proximité géographique de l'établissement avec le domicile mais aussi la présence d'un dispositif ULIS : « Moi je suis venu ici parce que c'est plus près de chez moi » (Paul).

On repère ici comment le nombre d'établissements professionnels présents sur un territoire est susceptible de limiter les possibilités de choix qui s'offrent aux élèves. Ces possibilités peuvent être davantage déterminées par une proximité géographique qu'un éventuel intérêt pour la filière (Bell,

2015). Le choix des établissements, souvent géographiquement proches du domicile familial, peut aussi se faire dans une logique de protection des enfants souvent considérés comme insuffisamment matures (Bepmale, 2019). Leblanc (2013) et Joubert et Seknadje-Askénazi (2016) insistent sur les angoisses éprouvées par les parents face à l'autonomie de leur enfant et privilégient l'établissement de secteur avant le projet de formation.

A l'encontre de l'objectif affiché de considérer la capacité de l'élève en situation de handicap à opérer des choix de formation et de le rendre acteur de son orientation, les élèves ont 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* »).

Sur les seize élèves que nous avons rencontrés, cinq mentionnent cette réalité (Paul, Sophia, Lisa, Marion, Anthony) et deux d'entre eux la présentent comme un fait général :

- « *C'est... en fait c'est le collège qui m'ont obligée pour que je pars en CAP de vente (Sophia).*
- *Y'en a beaucoup qui sont dans cette situation (Lisa).*
- *Dans la classe ?*
- *Oui (Sophia et Lisa).*
- *Parce que du coup, par rapport à la présence de l'Ulis, on vous envoie du coup dans certains lycées.*
- *C'est ça, c'est bien ça » (Sophia).*

Certains jeunes sont donc inscrits dans des formations qu'ils n'ont pas choisies. Même si les lycées professionnels sont invités à fonctionner en réseau pour pallier l'absence du dispositif ULIS dans certains établissements, les décisions prises vont parfois à l'encontre du projet du jeune (Blouet, 2013). Ces inégalités territoriales conduisent à des orientations subies comme « une jeune qui veut faire cuisine et qui va se retrouver en services hôteliers ... ou qui va s'occuper de jeunes enfants » (Midelet, 2019, p. 83). Lansade (2021) pointe également les contraintes institutionnelles d'attribution des places qui permettent seulement à certains élèves de valider leur premier vœu d'orientation. Il identifie l'importance du rôle des chefs d'établissements qui ajoutent comme condition d'orientation au lycée la capacité de réussite au CAP. Ces derniers sont alors amenés à choisir s'ils vont soutenir le vœu d'orientation des élèves de SEGPA ou celui des élèves bénéficiant d'un dispositif Ulis.

Enfin, le statut social des parents peut être en outre difficile à dépasser pour certains jeunes pris dans un conflit de loyauté (Blouet, 2013). Le rôle joué par certains déterminismes sociaux sur l'orientation des publics en SH vers l'enseignement professionnel documente la manière dont des processus d'exclusion et de discrimination conduisent à l'éviction, dans notre système éducatif, des publics les plus vulnérables.

3.1.1.2 L'importance du stage de troisième dans la construction du projet d'orientation

Pour les élèves en situation de handicap, l'orientation donne lieu à une préparation spécifique dans le cadre du parcours Avenir (parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel). Trois axes de travail sont recommandés : apprendre à se connaître, apprendre à connaître les métiers et découvrir les itinéraires de formation (Jacques, 2013). Les actions envisagées dans ce cadre au fur et à mesure du parcours de l'élève sont définies dans le PPS et doivent faire l'objet d'un bilan lors des équipes de suivi de la scolarisation. Les élèves bénéficiant du dispositif Ulis peuvent s'appuyer sur les mêmes ressources de droit commun que les autres élèves avec l'appui

des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique, des psychologues de l'éducation ainsi que du médecin scolaire. Le parcours Avenir permet la découverte d'une large palette de métiers, en particulier via des stages susceptibles d'être organisés tout au long du parcours (Circulaire « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés », 2015). Dans cette perspective, conformément à la loi, tous les élèves ont fait un ou plusieurs stages de découverte et d'immersion en milieu professionnel au collège.

Tous les élèves rencontrés évoquent les stages qu'ils ont réalisés avant d'arriver au lycée. Ce stage souvent réalisé en troisième a consisté pour l'essentiel en un stage d'observation mais quelquefois a donné lieu à une initiation aux gestes professionnels du métier concerné : « *Moi en troisième j'avais un stage où je faisais... en fait c'était un stage qui était à... *nom d'une entreprise* c'était une boutique de meubles où ils faisaient même du sur-mesure et en même temps ils les vendaient, avec des objets des USA aussi. Du coup je coupais le métal, je ponçais le bois, ouais moi c'était pas un truc d'observation. C'était plutôt à mettre en pratique* » (Enzo).

Pour les élèves, ce stage a plusieurs fonctions :

-Il permet de découvrir l'établissement et ses filières : « *en 3^{ème} vous avez fait des stages ? (...) Après on est venus ici, genre on devait choisir un mini stage d'une demie journée pour voir dans quel lycée on devait aller. Moi je suis venu ici parce que c'est plus près de chez moi* » (Paul).

-Il crée les conditions d'une adhésion au projet d'orientation : « *Et du coup ben... j'ai apprécié ce métier, j'ai apprécié le stage en... électrique. Donc c'est pour ça que j'ai voulu faire 1^{ère} année de CAP ici* » (Damien) ; *Pourquoi la boulangerie ? Parce que l'année dernière j'ai fait un stage là-bas et j'ai beaucoup aimé. (...) Quand j'ai fait la caisse. (...) Quand je servais aux gens* (Inès).

Sur ce plan, l'intérêt de ce stage est confirmé par la mère de Damien qui souligne sa pertinence pour envisager une orientation possible déjà mentionnée par son fils.

« Je sollicite beaucoup et remercie beaucoup Madame P qui est la personne qui s'occupe des élèves d'ULIS spécialement, et qui essaie de trouver des chemins pour l'orienter parce que en 3^{ème} il était perdu, et du coup pour trouver un métier qui plaise c'est pas forcément facile parce que bon chaque étude ne sont pas tous pareils. Voilà et du coup il a réussi à trouver son orientation. Il a pu faire 2 stages, des découvertes plutôt, et aussi pour mon appui, j'ai essayé de trouver des mini stages pour qu'il découvre les métiers, et là ça y est il a fait son choix » (Mère de Damien).

- Ce stage permet aussi de se rendre compte de la réalité du secteur professionnel :

- « *Est-ce que ça s'est passé comme vous l'aviez imaginé ce stage ?*

- *Oui. Je m'attendais déjà à ça parce que j'ai déjà fait dans l'alimentaire. Je m'attendais déjà... À Carrefour city. A *nom du lieu*. C'était en troisième. (...) Et je sais que dans l'alimentaire faut être rapide, faut faire beaucoup de facing, faut destocker, faut ranger (...) Pour que les clients ils ont l'œil et qu'ils prennent vite. Pour pas qu'ils aillent le chercher au fond* » (Nour).

-Enfin, il permet de trouver une entreprise pour les stages à réaliser au lycée : « *Moi personnellement j'ai fait mon stage depuis la 3^{ème} chez le même maître de stage et le prof. m'a dit de changer* » (Rémi). Il n'est pas rare en effet que certains élèves retournent dans la même entreprise pour les stages à réaliser au lycée.

3.1.1.3 Des formes diversifiées de rapport à l'orientation

Lorsqu'ils ont l'occasion de s'exprimer sur leur orientation, les jeunes que nous avons écoutés évoquent des situations de choix imposées : « *Mais moi l'élec. c'est pas trop ce que je veux faire en fait* » (Enzo). Sofiane non plus n'a pas choisi de faire un CAP vente. Il aurait souhaité se diriger vers un CAP mécanique mais il n'y avait pas de place pour lui dans ces formations : « *CAP vente, c'était pas mon choix, mais c'était le choix du collège ... je voulais genre de faire le CAP mécanique... Tout ce qui est automobile, auto, moto et tout ça mais malheureusement ils m'ont dit qu'il y avait pas de place pour ce CAP* ». L'absence de place est associée par Sofiane à sa propre incapacité, qui lui est renvoyée par l'institution : « *...Ils m'ont dit malheureusement c'est pas votre niveau...* ».

Pour autant, le sens accordé à l'orientation ne se décline pas pour tous les élèves selon les mêmes modalités. Nous avons repéré trois formes de rapport à l'orientation différenciées selon que l'élève adhère ou non à son orientation et/ou qu'il fasse valoir ou pas un projet professionnel.

Tableau récapitulatif des formes de rapport à l'orientation

N = 16 élèves	Une orientation contrainte qui suscite l'adhésion de l'élève	Une orientation contrariée mais un désir qui persiste	Une orientation vécue sur un registre externalisé
Prénom de l'élève rencontré en début de 1 ^{ère} année CAP	Damien Nour Inès Rémi Yanis	Enzo	Paul Manu
Prénom de l'élève rencontré en début de 2 ^{ème} année CAP	Marion Anthony Anis Tom	Sofiane Rose Lisa Sophia	

3.1.1.3.1 Une orientation proposée qui suscite l'adhésion de l'élève

Six élèves font valoir qu'ils adhèrent à leur orientation en insistant sur le fait que le métier qu'ils préparent les intéresse et/ou qu'ils ont contribué à la prise de décision. Néanmoins, leurs réponses restent souvent ambivalentes par rapport à d'autres projets d'orientation ou d'insertion professionnelle dans des secteurs qui auraient pu les intéresser ou des types d'emploi qui ne correspondent pas pour l'instant au niveau de diplôme qu'ils préparent.

Ils mettent en avant plusieurs motifs permettant d'expliquer le choix de la filière dans laquelle ils réalisent leur CAP.

- Quatre élèves se disent attirés par le métier qu'ils sont en train d'apprendre.

- « *Depuis le...depuis le collège on avait beaucoup du mal à trouver des stages. Moi je savais pas quoi faire comme métier, je voulais faire comme mon beau père, aéronautique, mais avec le Covid, ça, les grèves, tout ça, ça c'est devenu trop... ça s'est aggravé, donc j'ai dit bon je vais faire un autre métier. Et puis que ma mère, elle m'a proposé électricien, je me suis dit bon ben*

ça peut être amusant mais faut assumer les choses, faut faire attention. Alors j'ai décidé de refaire ce stage parce que j'avais vraiment envie de faire ce métier » (Damien).

- « C'est mon secteur (...) C'est parce que la vente ça me plaît. Et... plus tard... j'ai envie de vendre des vêtements. Dans les prêt-à-porter et tout » (Marion).

- « Moi ben parce que j'habite à côté, et parce que j'aime bien le commerce et la vente » (Anthony).

-Et qu'est-ce qui fait que tu es venue dans ce lycée ?

- Parce que j'avais pas d'autre choix (...) J'avais choisi un autre, mais j'étais mineure (...) Chauffeur de bus. Parce que j'avais pas encore l'âge.

- Donc tu es venue dans ce lycée parce que tu ne pouvais pas aller dans l'autre pour faire chauffeuse, mais pourquoi le CAP vente ?

- Parce que j'aime bien la vente aussi (...) c'était mon deuxième choix. Parce que j'avais deux choix, et j'ai choisi la vente" (Inès)

-Deux élèves insistent sur les perspectives d'insertion professionnelle qui s'offrent à eux.

- « Pourquoi vous êtes venus dans ce lycée au début, vous vous souvenez ?

- Parce que j'habite à côté, c'était mon lycée du secteur, et... je savais pas trop ce que je voulais faire, du coup je me suis dit que... je fais un CAP Vente comme ça, ça me permet de travailler plus tard dans tout, y'a beaucoup de choses à faire dans ce travail, du coup ben j'ai choisi ça"(Sophia).

-"Déjà au niveau de la motivation. Au collège j'en avais pas beaucoup. Genre je venais mais j'en avais pas trop envie. Là aujourd'hui au Lycée, je me dis bon je vais me fixer ça comme objectif machin (...) parce que du coup bon avant c'était que des matières, des matières et des matières. Genre anglais, je faisais pas ça avant. Mais français, histoire-géo, et toutes les matières générales. Ça bon, vu que bon, depuis quelques années, on fait que répéter ça, je m'en souviens un tout petit peu. Vu que ben maintenant y'a des nouvelles matières au Lycée, ben ça me booste un petit peu plus parce que je me dis bon...un métier aussi que je vais pouvoir faire plus tard » (Tom).

-Quatre élèves insistent sur l'intérêt d'avoir un diplôme et poursuivre ses études notamment après le CAP.

*- « Et j'ai... quelque chose aussi à passer, des épreuves. Qui... qui vont m'aider pour certaines choses plus tard aussi. Qui vont pouvoir me faire évoluer aussi. Parce que bon, **si je peux réussir mon CAP, et passer mon Bac Pro par exemple** » (Tom).*

- « C'est qui qui a pris la décision du coup ?

- C'est moi-même. Ma mère elle voulait me faire arrêter les études. (...) C'est moi j'ai dit « non, je veux avancer (...) En fait c'est mes rêves qui me font avancer parce que... je veux pas décevoir mes parents, je veux pas... je veux pas qu'après ils disent « oui elle a jamais fait ses études... elle est pas partie jusqu'au bout..." (...) les parents, quoi » (Nour).

- « Moi personnellement dès que j'ai terminé mon CAP, si je l'ai réussi ; Si je l'ai pas réussi ben je recommence mais si j'ai réussi je vais faire un bac si j'ai le bac ben je continue et après le BTS je crois je vais faire le CAP Au moins j'aurais plus d'expérience au niveau du domaines des climats et d'électricien donc au moins je gagnerais un peu plus d'argent. (...) Si je peux faire un CAP informatique aussi ce serait pas mal » (Rémi).

- « **Moi je crois je vais aller en BTS moi.** Mais après... Parce qu'en fait moi j'ai un but c'est précis genre en fait, genre moi, je commence à travailler vraiment, chef ou sous-chef, ou manager, en tous cas pas employé. Dans un magasin de Carrefour. Parce que, imagine y'a un truc comme le covid et du coup tout ferme, ben nous on ferme pas parce que c'est la nourriture, faut quand même manger pour vivre. Par contre, si je suis employé, je travaillerai pas là-bas. Parce qu'en fait les managers ils font rien du tout, fin ils sont assis presque toute la journée (...) En fait si moi je suis employé, je travaille chez les habits et tout. Mais si moi je suis manager, moi je vais dans l'alimentation » (Yanis).

Même pour les élèves qui semblent adhérer à leur orientation, il paraît difficile de présenter leur projet comme un choix. Leur orientation résulte pour tous d'un compromis entre la nécessité d'organiser leurs conditions de scolarisation et leurs aspirations. Par exemple, Marion qui est inscrite dans un CAP Équipier polyvalent de commerce, filière qui renvoie à son projet professionnel : « *La vente ça me plaît et... plus tard... j'ai envie de vendre des vêtements... dans les prêt-à-porter et tout* », n'a pas pour autant renoncé à son projet initial. Elle se projette en tant que vendeuse dans l'esthétique, son domaine de prédilection. Pour se faire, elle souligne la nécessité d'un diplôme complémentaire et envisage de s'y engager : « *il faut un petit diplôme ou une formation esthétique, et ben en même temps quand je fais mon bac pro alternance commerce/vente, à côté je ferai des petites formations d'esthétique* ».

On repère ici le rôle important joué par les familles, soit parce qu'elles sont à l'origine de la proposition de la filière envisagée, soit parce que certains de leurs membres exercent le métier relatif à l'orientation choisie et qu'elles sont susceptibles de mobiliser leur réseau : « *Moi personnellement c'est vrai que le beau-père, il est maçon et moi je suis électricien donc on va travailler ensemble, avec ses collègues et peut être je vais intégrer son entreprise. Si j'arrive à finir mes études de qualité si on peut dire ça et peut être travailler dans son entreprise. Et travailler pour qu'il m'aide et que je l'aide pour l'électricité* » (Rémi).

Du côté des enseignants et des coordonnateurs d'Ulis, l'adhésion de l'élève au projet d'orientation est considérée comme fondamentale. Elle constitue un prérequis pour la réussite des élèves : « *Après, franchement, quels que soient les élèves, le plus grand handicap à la réussite, c'est la motivation* » (Enseignant professionnel).

Considérer que la motivation de l'élève constitue le principal vecteur de sa réussite est une affirmation très répandue dans le milieu enseignant. Elle peut être interprétée comme un mécanisme de défense consistant à rendre l'élève et/ou sa famille responsables de sa situation et permet de dédouaner l'enseignant de la question de ce que peut être son rôle. L'échec éventuel de l'élève est alors renvoyé à ses seules caractéristiques et/ou compétences. Le recours à la notion de motivation invisibilise l'importance des conditions de formation dans lesquelles sont placés les élèves pour leur réussite et plus particulièrement les enjeux des processus de reconnaissance sociale inhérents à la relation enseignant-élève. L'adhésion de l'élève à son projet d'orientation constitue une ressource qui peut aller jusqu'à permettre de surmonter/transcender les difficultés liées au handicap.

- *Y'a que l'année dernière... le premier échec qu'on a été un petit peu confronté, c'est un élève qui a refusé l'Ulis. Dès le départ. Donc il a quand même suivi la formation CAP, mais qui n'a pas adhéré du tout au projet. Après, lui, dès le départ, il voulait pas faire ça, il voulait pas faire l'électricité, donc c'était difficile de le faire adhérer au projet, même si on a essayé de travailler sur une orientation. C'est un gamin qui avait d'autres problématiques, y avait pas que la*

problématique du handicap, il y avait aussi des problématiques, je pense sociale etc., compliquées, familiales. Donc du coup c'était un peu particulier, parce que lui il additionnait les difficultés (...) Là effectivement on a vite compris qu'on avait plus la main sur ce garçon-là. Bon après ça a pas empêché de lui trouver une solution après derrière. Mais ça a été beaucoup plus difficile. Alors qu'il y en a d'autres effectivement, du moment où ils adhèrent au projet, on arrive à construire quelque chose derrière, que ce soit en termes de finalité l'examen, d'obtention d'examen, d'une partie de l'examen, voire de le faire en trois ans au lieu de deux en fonction des difficultés" (Enseignant professionnel).

- *"Parce que même pour certains, comme je disais, on les a orientés vers un bac pro., parfois avec quelque... je dirais prudence, parce que des fois on a une idée, il pourrait aller vers un échec, c'est pas l'objectif. Et puis avec de belles surprises derrière parce que des gamins qui se sont investis, je pense, à *nom d'élève 1*, qui aujourd'hui a un bac pro. je crois et qui fonctionne plutôt correctement, qui rentre dans un niveau convenable pour un bac pro" (Enseignant en technique et construction métallique).*
- *Alors, c'est pareil ça dépend des cas de figure, c'est-à-dire qu'il y a des élèves qui arrivent avec une orientation choisie, bien construite, ils veulent de la vente, les familles sont partie prenante du projet... Bon, j'ai envie de dire, si ça se passe bien pendant le CAP, ça roule, on est sur un projet qui a été pensé, qui se réalise quoi. On est dans quelque chose qui roule" (Coordinatrice ULIS).*

Le dialogue entre élèves-enseignants, primordial à cet âge de la vie, a en effet plusieurs fonctions. Il permet aux élèves de comprendre l'intérêt de ce qu'ils font et donne un sens à leur activité. Il ouvre un espace de sociabilité et favorise la construction d'un sentiment d'appartenance à la communauté que représente la classe et/ou l'établissement et facilite le processus d'apprentissage (Bell, 2021 ; Capdevielle, 2015). Ainsi, l'adhésion des élèves à leur projet d'orientation, loin de renvoyer à la pertinence de l'accompagnement à l'orientation réalisé au collège, témoigne avant tout de la manière dont ces élèves parviennent à s'appuyer sur des adultes qui les entourent pour se construire sur le plan identitaire. Tom et Anis témoignent de l'importance qu'à pour eux, depuis qu'ils sont au lycée, le fait d'être confrontés à de nouvelles matières, le sentiment qu'ils ont de s'être « améliorés » et d'avoir progressé.

« Est-ce que vous diriez que vous vous avez l'impression d'avoir changé (...) depuis que vous êtes dans le Lycée Pro ?

Oui moi je dirais en termes de... de réflexion. Voilà ma façon de faire les choses... la vitesse aussi pour exécuter les tâches. J'entends par là c'est des choses pour... le travail que je fais en cours. Aussi un peu plus motivé depuis que je suis ici (...) parce que... au collège, j'étais un peu... pas qu'un peu mais j'étais flemmard (rire). Enfin je le suis toujours mais... Je me suis amélioré quoi » (Anis).

Anis souligne le rôle de ses professeurs qui contribuent à leur permettre d'investir leur formation et à rester « motivés ».

- *« Il y a des gens qui ont joué un rôle pour vous dans votre motivation par exemple ?*
- *Moi je dirais certains de mes professeurs qui m'ont euh... parce qu'en fait moi, si vous voulez, pour que je comprenne un truc faut me crier dessus (rire) Faut tout le temps répéter plusieurs fois (...) du coup ben... à force ça rentre. Parce que vu que je suis assez lent et flemmard comme je vous ai dit, euh ça me... booste (...) certains de mes professeurs" (Anis).*

Le sens de l'expérience de chaque élève est largement tributaire des rapports dialectiques qu'il tisse avec les adultes en charge de sa formation dont la fonction de « passeur » soutient la prise de conscience de ses potentialités, de la portée et du sens de ses désirs, ainsi que de ses réussites.

3.1.1.3.2. Une orientation contrariée mais un désir persistant

Contrairement aux 9 élèves précédents, 5 élèves n'adhèrent pas à leur orientation. Ils mettent en avant le fait que l'orientation qui leur a été proposée n'est pas celle qu'ils auraient souhaitée. Ils expriment leur propre choix et la manière dont ils envisagent de le soutenir. Enzo insiste sur le fait qu'il aurait préféré aller en lycée général. : « *Mais moi l'élec, c'est pas trop ce que je veux faire en fait (...) En fait, moi mon orientation, ce que je voulais faire, enfin, ce que je vais faire...ou peut-être pas, enfin je sais pas. Du coup moi, je voulais pas... je voulais pas partir en professionnel. Je voulais partir en général. Mais comme j'étais en Ulis l'an dernier et que j'ai pas pu faire ce que je voulais, donc là j'essaie de me remettre à niveau. Donc après j'aimerais faire un Bac général, pour... faire mon orientation, pour aller à l'Université* ».

Inès, Sophian, Rose, Lisa, élèves de terminale CAP, évoquent leur intérêt pour un autre secteur professionnel. Leur orientation leur a été imposée.

- « *Comme viens de dire Lisa, moi aussi je suis suivi par MDPH. J'avais pas de possibilité de... Parce que moi au début je voulais partir en CAP mécanique au lycée X. Mais malheureusement (...) Parce que ce lycée, en fait y'avait 5 lycées qui étaient dans l'Ulis, pour s'inscrire. Y'avait ce lycée, lycée Y, lycée Z, et W. Et aussi 4 lycées qui m'ont refusé parce que y'avait pas de Ulis (...) Et heureusement dans ce lycée y'avait un Ulis, et ce lycée il m'a accepté. Moi je suis bien, ça me plaît, le lycée il est bien, les profs, tout le monde ils sont gentils* » (Sofian).
- « *Pourquoi vous êtes venus dans ce lycée ? Toi, c'était ton choix ou pas ?*
- *Non. (...) c'est le collège. Oui et je suis suivie par la MDPH.*
- « *D'accord. Et du coup, ça a été ici, t'as pas eu le choix d'aller ailleurs ?*
- *Non.*
- « *Y'a autre chose que tu voulais faire ?*
- « *Oui, soit la petite enfance, soit travailler dans l'informatique* » (Rose).
- « *C'est que en fait j'ai pas eu le choix. J'avais plusieurs possibilités, et en fait comme je suis suivie par la MDPH, ils m'ont pas trop laissé le choix et ils m'ont en quelque sorte obligée à faire de la vente. Parce que c'est la dernière possibilité* » (Lisa).

Tous ces élèves avaient un autre projet auquel ils ne souhaitent pas renoncer. Ils impressionnent par leur détermination à vouloir persister dans leur désir.

Rose, qui a obtenu son CAP vente l'année précédente, est très fière d'avoir répondu aux exigences requises pour l'obtenir ; pourtant, elle énonce au sujet de ce CAP : « *ça me plaît pas (...) c'est le collège qui avait décidé ça* ». Aujourd'hui, alors qu'elle a quitté le lycée, Rose cherche à faire des stages dans le domaine de la petite enfance, son choix initial, afin d'obtenir le CAP qui lui convient. Ainsi, l'obtention du diplôme, s'il marque la réussite d'un parcours, peut ne pas être synonyme d'adhésion à un projet professionnel, qui reste alors en extériorité.

Pour Lisa, inscrite en CAP Équipier polyvalent de commerce (EPC) : « *Ça se passe plutôt bien, ça se passe bien parce que les profs ils sont gentils. Je m'entends assez bien avec les autres et tout, mais après j'aime pas du tout le CAP que je fais* ». Car, Lisa veut « *devenir écrivaine et réalisatrice* ». Elle a

choisi de faire un stage « *dans une petite librairie* » très loin de son domicile et qui lui a procuré des satisfactions bien qu'il n'y ait « *pas grand-chose à faire* » : « *les patrons et les employés étaient supers, drôles, prenaient le temps de discuter avec nous (...) c'était super* ». Elle envisage, après sa sortie du lycée l'année suivante, de se « *poser un peu* » et de commencer à « *écrire un livre peut-être*, puis d'aller dans une « *fac de lettres* » : « *Oui. Parce que ma sœur, elle a eu un CAP et elle est quand même allée dans une fac. Même si y'en a qui disent que j'peux pas parce que je suis en CAP, moi je compte quand même aller dans une fac... En fait ce que je prévois c'est, l'année de mes 18 ans, me reposer un peu et être tranquille... Et vers 19 ou 20 ans, je compte essayer d'aller à la fac.* »

L'exemple de Lisa révèle l'interstructuration des liens entre des facteurs personnels, familiaux, le sens de l'expérience scolaire, le rapport à l'avenir et le sens de l'orientation. Il montre la dynamique et la complexité des processus d'intersignification construits par les sujets à partir d'une perspective diachronique et synchronique : orientée dans une filière qui ne lui plaît pas, Lisa a pu faire un stage dans une librairie, un lieu directement en lien avec son désir de devenir écrivaine. Comme tous les adolescents, ces élèves rêvent à un avenir plein de possibles : « *En fait je veux devenir écrivaine et réalisatrice (...) Donc rien à voir (rire)* ».

3.1.1.3.3 Une orientation subie

Se projeter dans l'avenir n'est pas possible pour tous. Pour deux élèves de première année de CAP, l'orientation a peu de sens. Elle est vécue sur un mode très externalisé.

- » *Après on est venus ici, genre on devait choisir un mini stage d'une demie journée pour voir dans quel lycée on devait aller. Moi je suis venu ici parce que c'est plus près de chez moi.*
- *Vous savez pas [vers quel métier vous vous projetez] encore ?*
- *Non. Ca veut dire là s'il faut je vais faire... là, là. Mais s'il faut je vais changer. (...) Faut que je fasse le stage pour voir si je suis bien... si c'est bien ça que j'ai envie de faire (...) Moi je tente de faire...de passer mon CAP et je sais qu'en CAP t'as pas beaucoup de choix, donc je vais essayer de passer mon Bac Pro*”(Paul).
- *Ben début de l'année ce que je faisais ça me plaisait pas, mais pas du tout. Et... là ça commence à me plaire, ça commence à venir. J'ai envie de continuer quoi.*
- *Du coup envie de continuer dans la même voie ?*
- *Ouais, ouais, mais bon (...) Moi pour l'instant je sais pas trop*” (Manu).

Même si Manu indique que comparativement au début de l'année, ils se sentent plus intéressés par sa formation, Paul n'est pas certain que ce qu'il fait lui convient. Tous les deux ne se projettent pas vraiment dans une insertion professionnelle à partir de la formation qu'ils viennent de démarrer. Poursuivre leurs études vers un autre diplôme qui n'est pas pour l'instant relié à une famille de métiers constitue un projet en soi.

3.1.1.3.4 Une orientation impossible ?

Pour certains élèves, l'orientation envisagée au collège peut se révéler dans certaines situations impossibles. Dans notre population, c'est le cas par exemple d'Anis, qui a changé de diplôme.

« *Moi c'est Anis, je suis élève ici depuis un an et un mois. En fait de base j'étais en Bac Pro. Bac Pro élec donc tout ce qui touche à l'électricité. Mais... en cours de route, j'ai changé de formation*

parce que le Bac Pro c'était un peu compliqué pour moi... du coup je suis passé en CAP. C'est plus ou moins la même chose mais avec un peu moins de théorie et un peu plus facile » (Anis).

Face à ces orientations impossibles, les enseignants rencontrés n'ont pas manqué de se remémorer les « victoires » qui ont été les leurs.

- « On a encore mieux... *nom d'élève 4* tu te souviens ? (Enseignant de matières professionnelles).
- Oui, il est en BTS cette année ? (AED)
- C'était un Ulis qu'on a récupéré en CAP, bac et qui est actuellement en BTS" (Enseignant de matières professionnelles).

L'entrée au lycée ne met donc pas un terme à la question de la construction du projet d'orientation. Pour certains élèves, elle suppose un accompagnement au sein de l'établissement qui semble pour l'essentiel réalisé par le coordonnateur du dispositif Ulis. Plusieurs cas de figure rendent ce travail nécessaire :

- Des difficultés rencontrées par les élèves qui, comme ceux que nous avons rencontrés, n'adhèrent pas à leur orientation :

« Y'a certains cas où le projet de la vente, il est pas construit, c'est pas le vœux de l'élève mais bon l'Ulis à laquelle il a été affecté c'est ici, on est un établissement tertiaire, donc bon il faut s'adapter. Donc il prend quand même les fondamentaux du CAP, après si y'a besoin on envisage une autre orientation pour faire juste la partie pro d'un autre CAP, on essaie de compléter la formation pour un projet à mûrir, on a trouvé une voie dans lequel le jeune pourrait se plaire" (Coordonnatrice ULIS).

-Des élèves pour lesquels le projet construit au collège se révèle irréaliste en raison de problèmes de sécurité.

*-» Et ça s'est fini que ce garçon, en atelier ben du coup il était très très dangereux avec les outils donc il a été dispensé de d'atelier. En prof. d'anglais avec, c'était avec *nom de collègue* où la contrariété, il s'est levé la chaise et l'a balancée, et cet élève a fini du coup, il a été dispensé de plus en plus de matières puisqu'il ne pouvait plus accéder, c'était trop dangereux par rapport à lui, aux professeurs et aux élèves. Et il avait fini en classe d'Ulis avec Monsieur S. (nom du coordo. D'Ulis) qui malheureusement, n'a pas pu poursuivre je crois sa scolarité, il a été remplacé ailleurs. C'était un seconde là. Avec une AVS hein. Il avait en plus une AVS avec lui. Et il mettait beaucoup de monde en danger et ça avait été arrêté" (AED).*

-Une autre situation renvoie à la nature des difficultés rencontrées par l'élève, quelques fois à l'encontre des représentations que peuvent avoir les familles :

« C'est-à-dire qu'il y a des élèves qui sont lourdement handicapés, je pense à une jeune fille cette année qui était lourdement handicapée, qui était pas faite pour la vente et la famille avait choisi... on savait, même au bout des trois ans, on savait qu'on allait pas faire une vendeuse, c'était clair pour la famille comme pour moi, le discours était clair dès le début, c'est un handicap physique et un handicap cognitif donc c'était difficile de se préparer pour la vente, mais par contre eux ils tenaient absolument au milieu ordinaire, à pouvoir lui amener des choses sur différents plans. Donc on est sur un projet qui est complètement différent. Donc en fait c'est accompagner chaque jeune selon son projet, et on rencontre les familles parce que... ben ils nous en disent d'abord beaucoup sur leur enfant » (Coordinatrice ULIS).

La réussite de cet accompagnement de l'orientation suppose un travail étroit avec les familles en particulier lorsqu'elles ont des « représentations irréalistes » des métiers accessibles à leur enfant (Blouet, 2013).

« Mais c'est vrai que l'idée d'un métier ou du choix d'un métier, on démystifie aussi un peu ça, parce que c'est vrai que des fois c'est : « Oh mais c'est une voie et on a choisi pour toujours », alors que non, y'a des façons d'évoluer, de changer de... Et puis tout ne s'arrête pas aux études, alors si c'est le CAP après l'obtention du CAP on peut passer en BAC en VAE, on peut passer en alternance, enfin voilà sur des façons de prolonger des parcours de formation, pas en initiale mais... Après voilà, on peut discuter de ça avec les familles, aussi sur l'univers professionnel, les rassurer, ou leur dire au contraire : « Non ça c'est pas possible » (Coordinatrice ULIS).

La situation des élèves est sur ce plan fortement dépendante de leur origine sociale.

« Et les familles là, elles sont aussi dans ce cadre-là, quelles représentations elles ont du travail, quelles représentations elles ont de la vente, à quel niveau elles estiment que leur enfant peut travailler, c'est-à-dire est-ce qu'après un CAP il faut poursuivre sur un bac, un BTS... Y'a des représentations des études et du travail qui sont différentes selon les familles, selon... les catégories socio-professionnelles j'ai envie de dire, elles-mêmes les références qu'elles ont, si les parents ont fait des études ou non, bon ça dépend selon les possibilités qu'ils voient pour le jeune » (Coordinatrice ULIS).

Ainsi, le coordinateur du dispositif ULIS qui est en lien avec les familles a un rôle crucial dans l'accompagnement du projet d'orientation en particulier lorsqu'il s'agit d'envisager le devenir du jeune après l'obtention du CAP et une éventuelle poursuite d'études.

« Pour les élèves en tous cas qu'on accueille, la plupart du temps c'est vrai que c'est plutôt les collègues enseignants et c'est surtout [la coordonnatrice ULIS] qui travaillent la question de l'orientation post CAP avec les familles. On a des jeunes qui vont effectivement vers un emploi adapté après le CAP, mais là c'est les parents qui se sont bougés, qui ont les connaissances ou le réseau... Voilà. Quand y'a un lien très fort avec l'institution qui prodigue les soins, où eux-mêmes ont des réseaux pour pouvoir placer les jeunes aussi après. Mais sinon nous nos jeunes c'est ce que je disais tout à l'heure, mais la plupart ils disparaissent des radars, pour peu que les familles soient pas totalement investies, ou à un moment donné manquent d'outils pour s'investir complètement pour l'après » (CPE).

On repère ici que toute décision d'orientation ouvre sur un pari dont il n'est sans doute pas possible de prévoir l'issue en particulier parce qu'il existe une tension entre le projet scolaire, la nature des difficultés de l'élève et la réalité du secteur professionnel dont la formation de l'élève relève.

« Même la première fois qu'on a affaire à un autiste, Asperger, mais c'était un Asperger particulier parce que vraiment il était très fermé au niveau social, il communiquait absolument pas, même au début on se posait la question : « Qu'est-ce qu'on... Comment on va procéder? ». C'était la première fois qu'on avait ce type de profil. C'est vrai que notre difficulté au départ, c'était de connaître la problématique de cette maladie et de savoir comment on pouvait aborder les différents apprentissages avec ce type de profil. Donc quand G. (prénom du coordo. Ulis) nous a parlé de ce garçon de la possibilité de faire un CAP élec., on s'est posé la question, on s'est dit : « Est-ce que vraiment on va y arriver, est-ce que vraiment on va pouvoir lui proposer quelque chose d'intéressant ? ». Et ce garçon finalement, au fil du temps, il s'est épanoui et au début, c'était effectivement au niveau communication assez fermé, puis petit à petit, il s'était... Le stage a été pour lui un déclencheur positif. Parce qu'il s'est rendu compte qu'il pouvait intégrer le

monde de l'entreprise. Et donc du coup, quand il est revenu de stage, c'est un garçon qui a eu un investissement tout autre. Et du coup, au départ, on avait dit on va faire le CAP en 3 ans, on s'était fixé ça comme objectif, voir pour certaines compétences même s'il n'a pas le CAP, parce qu'en plus, il s'approchait de ses 18 ans, donc, après pour insérer le monde professionnel. Finalement, on lui a fait passer le CAP en 2 ans, et il a profité de l'année qu'il aurait pu avoir supplémentaire pour travailler justement sur l'insertion professionnelle dans le monde de l'entreprise. Et c'est un garçon, au départ... et qui revenait après en terminale, il avait le sourire, enfin, il y avait quelque chose qui s'était passé quoi. Moi je trouve que c'est quand même une belle victoire pour nous, au niveau pédagogique, au niveau du process, de l'Ulis quoi. Et donc du coup effectivement, quand G. (prénom du coordo. Ulis) nous propose des jeunes dans le parcours CAP... ben oui, quoi » (Enseignant Matières Professionnelles).

Le constat fait par les équipes éducatives qu'il est possible d'accompagner un jeune du CAP au BTS contribue à donner confiance et conduit à accueillir les demandes du coordonnateur ULIS de manière plus positive. Pour autant, la question est toujours la même : « Comment va-t-on procéder ? ». Pour chaque élève, au cas par cas, il s'agit toujours, pour l'équipe, de mettre en œuvre un accompagnement qui demande de mobiliser des solutions et moyens qui n'existent pas toujours.

Pour les équipes, la réalité de ces orientations « impossibles » créent, pour juguler l'anxiété qu'elles suscitent, le risque d'aller vers une pratique objectivante et rationnelle qui pourrait réduire l'adolescent à son handicap. Elle pourrait donner l'illusion qu'il convient de mettre à distance l'objet handicap pour susciter des prescriptions, essayer de prédire ce qui pourrait se passer. *A contrario*, le récit des réussites montre l'intérêt d'une pratique de l'écoute forte d'un regard sur l'inédit permettant de soutenir la construction par l'adolescent de sa propre histoire (Bon, 2013).

3.1.2. La vie au Lycée Professionnel, entre contraintes et liberté

Le passage du collège au lycée est souvent considéré comme une transition spécifique en ce qu'elle condense des enjeux qui vont bien au-delà du choix d'un établissement, d'une filière ou d'un métier. Elle coïncide en effet avec une transition développementale fondamentale sur le plan identitaire, qui ouvre pour les adolescents concernés sur un questionnement des valeurs qui avaient été les leurs jusque-là, du sens du travail, de l'école, de la famille, des relations aux autres et de la vie en général. Aussi, pour étudier la manière dont l'accompagnement mis en œuvre au sein des lycées professionnels peut favoriser l'insertion professionnelle en milieu ordinaire, il paraît fondamental de documenter l'expérience des élèves et de lui donner une intelligibilité dans le contexte de l'établissement.

Nous avons souhaité, dans le cadre de cette étude, nous intéresser au rapport à l'école soit la « relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992, 29), à chacune des étapes de la scolarisation des 16 élèves en situation de handicap qui ont participé à la recherche.

3.1.2.1. Le lycée professionnel, c'est mieux que le collège

Aborder la sécurisation des parcours de formation sous l'angle des transitions ouvre la possibilité d'interroger les liens entre l'expérience scolaire et l'investissement de la scolarité. Nous avons dans le cadre de nos analyses, étudié cette question en tenant compte de l'année de scolarisation des élèves rencontrés. Qu'ils aient été rencontrés au début de la première année ou seconde année de CAP tous les élèves sont globalement satisfaits et font valoir une vision positive du LP. Quelques semaines après

leur entrée au lycée, ils expriment, à propos de leur expérience scolaire, un sentiment de bien-être : « *Ça se passe bien* ».

Si certaines réponses quelque peu laconiques ne permettent pas de repérer les motifs de cette évaluation positive pour tous les élèves, certains précisent d'emblée ce qui leur convient. A la question de savoir comment se passe l'année pour eux, trois élèves de première année soulignent que tout va bien :

-*"J'aime bien. C'est calme... J'aime bien, j'arrive à gérer ...Mon stress, mes angoisses. Je suis à l'aise en fait"*

-*"Ça se passe bien aussi. On va pas dire que je gère, mais ça va"*

-*"En vrai ça se passe bien. Bon, on est pas trop perdus, mais en vrai ça se passe"*

Ils ne se sentent pas débordés sur le plan subjectif. Ils sont à « l'aise », « pas perdus », arrivent à « gérer » et à « suivre ». Rémi le souligne, le rythme de travail lui convient mieux : « *Même les cours, c'est plus détendu au lycée (...) quand on était au collège vous voyez on faisait que travailler, alors que des fois au Lycée ils nous proposent des pauses, tout ça. Donc ça c'est assez bien* ».

Enzo met en avant, dans ses entretiens, l'importance qu'a pour lui de fait d'avoir de « bonnes notes ». Comme Rémi, il lie les relations amicales qu'il a nouées au sein du lycée à son sentiment de bien-être. Néanmoins, pour certains, dont Enzo, ce sentiment positif peut s'accompagner de l'expression d'affects plus complexes, voire ambivalents. Rémi souligne par exemple l'inquiétude créée par l'arrivée dans un établissement inconnu. La formation peut aussi être décrite comme ne correspondant pas aux souhaits d'orientation :

« *Moi ça se passe niquel, j'ai des bonnes notes. En fait moi mon orientation, ce que je voulais faire, enfin, ce que je vais faire...ou peut-être pas, enfin je sais pas...Du coup moi je voulais pas... je voulais pas partir en professionnel. Je voulais partir en général* ». (Enzo) ;

Le lycée peut également être vécu comme plus exigeant que le collège : « *Du coup moi ça se passe bien l'année. Bon après c'est assez stressant le lycée, parce que quand on arrive c'est pas le même que le collège... Faut être plus concentré, prendre ses responsabilités... Donc oui pour moi le lycée ça se passe bien, j'ai des copains, les cours se passent bien et... pour moi ça va* » (Rémi) ; demandant du travail, de la concentration, de prendre ses responsabilités : « *Pour être honnête, moi ça se passe très très bien. Après c'est pas la même chose que le collège. Après ça demande beaucoup de travail, ça demande beaucoup de maîtrise, parce que là on est en câble et électricité, et après ben c'est ça que je voulais faire depuis le début* » (Damien). Certaines matières peuvent aussi être perçues comme difficiles : « *Moi je sais que les matières que je fais, bon à part l'anglais, l'anglais c'est dur, mais après les autres matières ça se passe correctement* » (Paul).

Néanmoins, ces élèves indiquent parvenir à s'adapter (« J'arrive à gérer ») et à trouver les ressources pour investir leur scolarité et faire face aux changements auxquels ils sont confrontés. En ce qui concerne les sept élèves rencontrés au début de leur première année et revus au moment du passage entre la première et seconde année, cette étape est vécue selon une tonalité qui ne change pas. Elle reste positive.

Le point de vue des 9 élèves rencontrés au début de leur deuxième année de CAP vient confirmer cette vision très positive du LP. La plupart d'entre eux affirment éprouver un sentiment de bien-être. Les motifs invoqués sont les mêmes que les élèves de première année. Ils ont des bonnes notes : « *Y'a des bonnes nouvelles (...) Moi j'ai des bonnes notes aussi, mais pas ouf, et... après ça se passe bien, le stage* » (Marion), les relations aussi bien avec leurs pairs : « *Ça va très bien (...) Moi tout. La reprise ça*

s'est bien passée ... la classe, les profs, les cours... tout quoi... Tout ce qui est... l'école » (Yanis), qu'avec les professeurs, sont satisfaisantes : « Ça se passe plutôt bien, ça se passe bien parce que les profs ils sont gentils. Je m'entends assez bien avec les autres et tout, mais après j'aime pas du tout le CAP que je fais » (Lisa).

Trois d'entre eux insistent même sur le fait qu'ils se sentent mieux que l'année précédente.

- " Pour nous c'est bien ! (...) Et les profs nous préparent à l'examen. (...) L'année dernière c'était n'importe quoi...Y'avait que des problèmes (...) On a eu des conseils de classe. (...) Ils sont contents de nous, on s'est amélioré" (Anthony).

- "Pour moi, cette année je trouve que c'est moins difficile. Je... comment dire ? Comment expliquer ? Mais en fait pour cette année, je trouve que c'est mieux. J'attrape des choses mieux, je me concentre mieux que l'année dernière" (Sofian).

- "Ça se passe bien. On a que des bonnes nouvelles (...) On a des bonnes notes (...) La classe s'est améliorée par rapport à l'année dernière (...) Parce que... ils venaient du collège l'année dernière... Y'en a qui venaient du collège, du coup (...) ils étaient perdus un peu du coup ils faisaient beaucoup de bêtises dans notre classe et tout. Mais cette année ils travaillent mieux. Comparé à l'année dernière, ça s'est amélioré" (Sophia).

Sofian trouve que l'année est moins difficile, Anthony se sent soutenu par ses professeurs et Sophia a le sentiment que l'ambiance de sa classe est plus agréable. Seule Rose fait valoir un changement qu'elle juge négatif entre sa première et deuxième année de formation. Elle se sent moins bien que l'année précédente, plus anxieuse, en particulier parce qu'elle a peur de ne pas avoir son CAP : « Cette année, l'année dernière. (...) L'année dernière j'étais mieux, cette année non. (...) j'ai peur de pas avoir le CAP ».

Tous le soulignent : « le lycée, ce n'est pas le collège ». Ils s'y sentent mieux, moins « stressés », moins « angoissés ». Les principaux changements mis en avant concernent l'organisation et le règlement intérieur de l'établissement, qui laissent plus de liberté en permettant un accès plus autonome à la cafétéria (Enzo, Damien) ou encore de sortir de l'établissement (Paul, Enzo, Manu, Damien), d'avoir son téléphone pour communiquer avec sa famille (Damien, Rémi) :

« Genre quand on finissait les cours, genre à 14h, et qu'après on avait plus cours, au collège on pouvait pas sortir. Fallait... l'autorisation des parents et tout (...) On sort quand on veut en fait" (Manu).

"C'est qu'on peut avoir nos portables. Moi mon portable, ça fait un an que je l'ai, ça fait depuis cette rentrée là et du coup on peut jouer dans la cour. Au lieu de jouer avec nos potes, on peut jouer par exemple à des jeux vidéo, ou regarder des vidéos, ou par exemple aller dans le centre-ville de Muret... Il y a beaucoup de choses qui ont changé" (Enzo).

"Je vois pas trop de changement à part que t'as plus de liberté, que t'as une cafétéria et que là bas ben... tu peux pas sortir quand tu veux. Après... niveau cours, pour moi ça change rien parce que je faisais à peu près les mêmes trucs. Je finissais les mêmes heures, je commençais même heure. Bon sauf que l'Ulis là bas quand j'avais par exemple 1h de trou, je devais y aller quand même donc euh... y'a que ça qui change" (Paul).

"Voilà c'est ça, et le problème c'est qu'on considère ça pas... pas comme une prison, mais c'est beaucoup de pression. Alors que ici on peut... comment on pourrait dire ça...on est libéré, fin

quand on a fini les cours on peut sortir... on peut allumer nos téléphones pour donner des nouvelles à nos familles, ça ça fait plaisir. Mais au collège c'est... on voit pas la même chose au collège" (Damien).

D'autres soulignent la nouveauté de certaines matières notamment professionnelles (Inès, Enzo).

- *« C'est qu'au collège on a que des cours. Et qu'en professionnel on a... comment dire... on a des ateliers et on a plus beaucoup de cours. On a plus d'atelier que de cours" (Enzo).*
- *Je sais pas c'est pas... beaucoup pareil. On fait pas les mêmes cours... Y'a des matières ça change, y'a des matières que on a les mêmes" (Inès).*

La « pression » est moins importante et il devient possible d'investir un nouveau champ de possibles, en particulier sur le plan des relations amicales. Comme Enzo, Manu et Nour insistent sur la possibilité de se faire des amis :

"Ca se passait... ben j'avais pas d'amis là-bas... parce que j'avais changé de collège. Parce que avant y'avait pas d'atelier, dans l'ancien collège où j'étais, du coup j'ai dû changer de collège pour pouvoir faire des ateliers (...) Ouais j'en avais plein... Ici j'en ai plein aussi. (...) Parce que je suis à l'internat donc du coup ben... (...) c'est un plus quoi... ça fait des amis ».

« En fait je suis plus moi quand je suis au lycée.... quand j'étais au collège j'étais pas moi en fait. J'étais timide, j'arrivais pas à... m'entendre avec les autres (...) J'y arrive... J'y arrive. Ils savent mettre à l'aise les personnes.... Ma classe elle met beaucoup à l'aise. Parce qu'on est tous dans le même niveau en fait. Et quand on se trompe, fin, ils nous aident.... Oui les autres camarades ».

Leurs propos donnent à voir une image péjorative du collège qui, à l'image de beaucoup d'autres adolescents de leur âge, peut être décrit par certains comme une « prison » (Paul, Damien) un lieu où ils ont pu, contrairement au lycée « avoir peur » (Nour), ressentir énormément de « pression » (Damien, Nour, Paul) et où ils avaient des difficultés à entrer en relation avec les autres élèves (Nour).

- *"Quand j'étais au collège, je parlais pas trop au collège parce que j'avais peur... j'avais des angoisses, du stress, beaucoup de stress. J'avais beaucoup de profs à mon dos, ils me poussaient... j'y arrivais pas. Et depuis que je suis au lycée j'y arrive. (...) Mes notes. Elles ont augmenté. J'arrive à prendre la parole. J'arrive à lever le doigt. J'arrive à... à répondre. A me faire des amis aussi (Nour).*
- *En fait pour moi le lycée c'est plus, t'as plus de liberté mais voilà faut quand même respecter certaines règles. Qu'au collège c'est... on te laisse pas ... on est tout le temps derrière toi... Genre c'est comme si t'avais pas de vie.*
- *"Oui par rapport au collège vous savez c'est... c'est pas pareil. Moi quand j'étais au collège à chaque fois c'était la pression, à chaque fois je faisais que de m'ennuyer dans la cours de récréation, on pouvait pas sortir, on pouvait pas allumer nos téléphones, et là ben ça a complètement changé en fait j'ai plus du tout la même attitude. Pas attitude mais... enfin je me comporte pas comme au collège, là j'allume plusieurs fois mon téléphone pour donner des nouvelles à ma famille, regarder des vidéos, être libre. Et ça ça change tout en fait. Par rapport au collège" (Damien).*

Seul, Enzo fait valoir une image positive du collège pour justifier en particulier qu'il aurait été capable de poursuivre son parcours au lycée général : *« Moi clairement le collège ça m'a pas... fin y'a pas de... d'inconvénient. Parce que moi j'aime le travail. Moi j'aime bien travailler, les cours ça me pose pas de soucis, et prendre le rythme du général euh... clairement l'an dernier je suivais des cours en général, et*

comme en histoire-géo on faisait même pas une vingtaine de lignes pour un jour... Non moi ça me dérange pas de travailler" (Enzo).

3.1.2.2. Être en Lycée Professionnel, c'est découvrir de nouvelles exigences

Si la vie au lycée est présentée par les élèves selon une tonalité positive, entrer en LP les confrontent à de nouvelles exigences. En effet, comme tous les élèves de lycée professionnel, ces adolescents partagent leur temps entre le lycée et les périodes de stage en milieu professionnel. Dans ces deux espaces, ils sont confrontés à des difficultés qu'ils s'autorisent à dire lors des entretiens collectifs. A la question de savoir ce qui est pénible ou au contraire agréable pour eux en LP, les réponses font écho à celles mises en avant lorsque ces élèves expliquent pourquoi ils se sentent bien au lycée. Trois thématiques apparaissent plus particulièrement. La première concerne les relations à autrui, la deuxième les apprentissages et l'organisation de l'emploi du temps, et enfin le vécu des aménagements compensatoires.

En référence avec ce que les élèves disent de l'importance d'avoir des amis au sein de l'établissement, les relations avec les autres élèves de la classe peuvent être aussi source de mal-être :

« Les embrouilles. Entre les filles et tout. (...) y'a aussi des garçons, mais là où y'a le plus d'embrouilles c'est avec les filles. (...) Des garçons, de l'hypocrisie... Plein de trucs. Ou soit des insultes des fois... Plein de trucs » (Nour).

A 17-18 ans, ces lycéens portent aussi un regard plus critique sur l'asymétrie des positions entre professeurs et élèves ; ils sont en effet moins enclins à accepter les positions d'autorité des enseignants.

- "Et qu'est-ce qui est agréable aussi du coup, au lycée ?

- Certains profs (Yanis).

- Certains profs oui (Nour).

- C'est toujours les mêmes personnes (Inès).

- Ils peuvent soit nous descendre, soit nous faire monter. En fait y'en a certains ils sont très gentils, et y'en a ils sont très sévères (...) En vrai nous, cette année on a une nouvelle prof (...) Madame P. elle est vraiment très gentille (Yanis).

- Oui elle est grave gentille (Nour).

- Ouais tout le monde l'aime bien presque dans la classe. Parce qu'elle est sympa (Yanis).

- Oui elle est grave gentille avec nous. En gros elle est pas comme les profs, elle est pas comme les autres (...) Elle nous aide bien et tout. Et en gros, même si on a notre téléphone sur la table et tout, elle nous dit de le ranger tranquillement et tout. C'est pas comme les autres profs « ouais je vais te le reprendre et tout si je le revois, nia nia nia » (Nour).

- Elle s'intéresse à nous. Elle s'intéresse à nous... plein de trucs. Des fois aussi... elle connaît ses limites, parce que par exemple si un élève commence à prendre vraiment la confiance, elle sait genre comment elle le calme (Yanis).

- En fait elle arrive bien à nous gérer" (Inès).

- "Des fois y a des profs un peu... stricts hein . c'est toujours difficile ouais. Ils imposent trop leur loi les profs. Certains" (Anthony).

- "De se faire commander par quelqu'un et tout... Ça reste difficile. Ouais c'est toujours compliqué quand quelqu'un veut nous commander et tout euh... Ca plaît pas" (Sophia).

Les élèves repèrent des divergences entre les propos des enseignants, ce qui est « une chose assez terrible, qu'on a du mal à comprendre avec les collègues" (Rémi) : « Par exemple, on devait couper des

fiis, là ... et ils disaient non c'est pas la bonne longueur et l'autre prof il nous avait dit que c'était bon" (Enzo). Ils suggèrent ce que les enseignants devraient alors faire : *« communiquer entre eux, parce que nous les élèves on ne comprend rien du tout"* (Rémi). Les élèves donnent à voir, à nouveau, la prégnance de cette asymétrie lorsqu'ils se sentent peu entendus par les enseignants :

« ben le problème c'est que le prof, il veut pas accepter que... il veut qu'on fasse à sa manière, à sa sauce (Damien),

« il s'en fiche de ce qu'on pense. Il veut faire ce qu'on lui dit de faire (Enzo),

« et vu que c'est un adulte, ben on l'écoute" (Rémi).

Pour autant, plusieurs soulignent l'importance de la fonction de passeur de leurs enseignants qui, lorsqu'ils s'intéressent à eux et reconnaissent ce qui compte pour eux, les aident à prendre confiance et les soutiennent dans leurs apprentissages.

Comme tous les élèves, ils insistent sur le fait que certaines matières peuvent être difficiles : *« l'anglais, c'est dur »* (Paul). Tom se plaint des évaluations : *« Qu'est-ce qui est pénible (...) les évals »* et Anis de l'accès aux informations : *« Qu'est-ce que j'en pense de ce Lycée... c'est pas un Lycée mauvais... même si y'a beaucoup de défauts. Comme l'organisation par exemple. C'est-à-dire les informations qui passent de... de prof à élève par exemple. Ça je trouve que c'est mal fait »*. L'organisation de l'emploi du temps fait aussi l'objet de nombreuses plaintes qui concernent aussi bien le fait de terminer tard : *« Ce qui est pénible c'est finir très très tard »* (Damien), que l'absence d'alternance entre les différents types d'enseignement : *« Moi des fois ce qui me saoule c'est que des fois on a que de l'atelier. Donc on peut pas avoir des cours normaux. Moi c'est ça qui me gêne »* (Enzo), ou encore la longueur des temps de pause méridienne : *« Moi... qu'est-ce qui est pénible, oui, les enchaînements de cours (...) et puis comme mon collègue l'a dit plus tôt, une demie heure pour manger aussi (...) ça va un peu vite... ça va un peu vite... après on finit... alors, on a plus ou moins un bon emploi du temps* (Antony).

Sans aucun doute, cette préoccupation pour un emploi du temps qui impose un nombre d'heures important par jour et laisse peu de temps pour les pauses est liée au rythme et à la charge de travail qui en résulte :

- "Un peu la pression des travaux... les travaux quand je dis travail c'est quand y'a à chaque fois, ramener plein de manuels, et le sac lourd, ça c'est très difficile mais après voilà il faut s'habituer parce que... c'est comme ça" (Damien).

- "Enfin c'est trop speed dans la journée quoi. (...) Moi j'aime pas me... me speeder quoi donc ça me gêne. Après on s'y fait" (Tom).

Ils sont plusieurs à témoigner d'une fatigue intense qu'ils parviennent néanmoins à surmonter.

- "On a plus d'heures de travail. Et donc c'est égal à plus d'heure de fatigue si je puis dire. Donc personnellement je prends le bus, donc j'arrive chez moi à 18h et personnellement je préfère aller directement dormir que de goûter ou autre chose donc y'a plus de fatigue au niveau des heures de travail" (Rémi).

- "Surtout que... que moi avec mon handicap je me fatigue assez vite, donc c'est pour ça aussi que j'étais démotivée, parce que parfois je m'endormais un peu en classe, et je suis très fatiguée (Lisa).

- « A chaque fois qu'on vient le lundi au lycée c'est de 8h10 à 17h 25 en élec donc ça fait une journée et à force on est épuisé (...) Moi, ça ne me dérange pas mais ce qui me dérange c'est

que ce soit tout le temps de l'élec., donc à force on en a un peu marre, on est fatigué, on arrive plus trop à suivre car à force la tête... on arrive plus à réfléchir, donc voilà" (Enzo).

L'importance accordée par ses adolescents à l'organisation de leur emploi du temps, au rythme de travail qu'il impose, témoigne de la confrontation entre l'expérience de la temporalité propre au handicap et celle d'un temps communément partagé.

3.1.2.3 C'est vivre des aménagements compensatoires

L'organisation des transports pour venir au lycée constitue un aménagement essentiel pour faciliter la scolarisation des élèves ESH et beaucoup d'élèves en bénéficient. Venir au lycée par ses propres moyens constitue en effet un défi pour beaucoup de jeunes : *« Oui il y va en taxi parce que ça s'est très mal passé avec le bus. (...) J'ai dit bon, on va éviter *rire*, donnez-moi le taxi ! Et là bon, il est ravi, même si la honte que c'est le taxi Ulis. Mais bon voilà quoi. Il se gare un peu loin, ça va, ça passe »* (Mère de Manu).

Ainsi, venir au lycée par ses propres moyens devient un signe de normalité ostensible permettant d'échapper aux situations de stigmatisation qui résultent de la mise en place de ce dispositif indispensable pour beaucoup d'élèves.

De plus, selon les enseignants, la possibilité de se déplacer de manière autonome constitue même une condition d'accès aux stages en entreprises.

« Pour ceux qui sont pas autonomes dans les transports en effet, je pense qu'on a beaucoup de problèmes. Moi j'en ai un certain nombre qui sont pas dans les transports, qui venaient au lycée en taxi. Alors les taxis sont censés s'adapter pour les PFMP aux nouveaux horaires et aux nouvelles adresses. Mais dans les faits, ça peut être compliqué en effet, moi aussi je me suis retrouvée à appeler des taxis parce que la maman était en difficulté et à voir avec lui comment faire pour caler les horaires du taxi avec l'entreprise (...) Et au final, cette année, j'ai réussi à m'arranger mais ça aurait pu ne pas fonctionner. Dans ce cas, si pas fonctionné, j'aurais été en difficulté, enfin moi et l'équipe, pour trouver un stage en dernière minute parce que c'est en dernière minute ce que le taxi nous a dit que finalement dans sa tournée ça collait pas. Donc c'est vrai que quand on a des élèves qui sont autonomes en transport et en ville, ça pose moins de problème" (Enseignante en économie-gestion).

De la même manière, l'arrêt de cette aide aux déplacements à la fin du lycée constitue du point de vue des enseignants un véritable obstacle pour l'insertion professionnelle future :

« Après pour l'insertion professionnelle, où y'a plus les taxis (...) Là, c'est une autre histoire. Parce que pour moi, les taxis se sont adaptés aux lieux de PFMP, mais pour l'insertion professionnelle d'un jeune pas du tout autonome » (Enseignante en économie-gestion).

Cet évitement de tout ce qui renvoie au handicap déjà mis en évidence par Bodin et Kerviche (2015) est aussi perceptible dans le discours tenu sur l'Ulis par les élèves :

« C'est comme la classe Ulis voyez quoi. Enfin c'est quoi cette classe, qu'est ce qui y'a ? C'est des handicapés ? »

« Bon moi je vais juste reprendre la question de mon collègue qui a parlé de « c'est énervant l'Ulis". Alors moi c'était pareil parce qu'en fait ce que vous voulez en fait, ce que les élèves n'aiment pas en Ulis c'est juste qu'en fait quand vous êtes au collège ben en fait, comment dire, ils vous insultent d'handicapé quoi parce que (...) C'est pour ça. Sinon moi ce qui m'aide

au lycée, c'est ben euh la classe Ulis je sais que ça m'aide euh... le français, pour les maths, l'histoire-géo »

On repère ici toute l'ambivalence exprimée par ces jeunes. Le dispositif Ulis est à la fois reconnu comme soutenant au niveau des apprentissages mais aussi comme stigmatisant. Bénéficier de cet accompagnement rend visible les difficultés de chacun et ne permet pas d'échapper au regard d'autrui et au risque d'être réduit au handicap qui en résulte.

Cette ambivalence se repère également à propos de l'aide apportée par les AESH. Tout en reconnaissant l'intérêt d'être aidé pour accomplir certaines tâches, plusieurs élèves indiquent ressentir l'accompagnement des AESH comme une entrave.

« Après moi l'AVS, c'est pas trop mon truc. J'aime pas quand y'a quelqu'un derrière moi qui observe ce que je fais, qui... genre qui m'aide. A part, bon je sais que si je suis vraiment en difficulté, je vais demander de l'aide. Mais moi ce que j'aime en fait, c'est qu'on me laisse tranquille, qu'on me laisse dans mon travail, et que je sais que je peux apprendre si je comprends bien les trucs... je peux finir ça en quelques minutes. Je peux finir l'exercice qu'on me donne »

Le positionnement des professionnelles concernées, selon qu'elles se centrent exclusivement sur un élève ou qu'elles prennent l'initiative d'accompagner d'autres élèves peut produire des effets différents.

« On a quand même la chance d'avoir G., c'est une AVS qui est ici depuis combien, six ou sept ans maintenant, non ? ... et qui est vraiment fantastique. Elle vient à l'atelier parce qu'elle est en charge d'un gamin, mais en fait, elle s'occupe de tous les autres, ça se fait naturellement, quoi. Et donc, c'est vrai que son attitude c'est pas une AVS pour un élève pour lequel il pourrait éventuellement y avoir des moqueries. G. (Prénom AVS), elle est là, elle a bien sûr son gamin officiel mais après elle s'occupe de tous les autres, elle est enfin, elle est fantastique quoi. Heureusement qu'on a une personnalité comme ça, et elle est quand même un élément comment... je vais dire ? Son investissement fait que tout ça fait du bien à la classe, quoi. Ça apaise la classe quoi, voilà aussi" (Enseignant de matières professionnelles).

Cette dimension individuelle et collective de l'intervention de l'AESH est aussi repérée par les élèves.

« C'est une AVS collective. Genre elle peut aider tout le monde, elle est pas que sur un élève (..) Moi ça me dérange pas tellement. Moi je galère beaucoup dans les « travaux » donc ça me va. Elle vous aide aussi ?

Oui

Du coup quand vous avez du mal comme ça à comprendre un truc, elle est là pour ça ?

Elle est là pour ça ouais. Elle est là pour ça tout court en fait".

Ces résultats montrent que l'ensemble des dispositifs proposés aux élèves pour soutenir leur scolarisation doit être analysé comme une structure d'accompagnement des processus psychologiques de la transition. On repère ici l'importance des processus de socialisation qui apparaissent en définitive comme un préalable à la possibilité d'investir les apprentissages. Pour ces élèves, l'entrée au lycée marque une rupture avec la vie qui avait été la leur au collège. Ils s'adaptent à de nouvelles conditions qu'ils jugent plus exigeantes mais dont ils apprécient l'ouverture sur une autonomie possible. Cette période de bouleversements personnels est vécue selon une tonalité positive. Sans que cela soit pour autant facile, ils ne semblent pas éprouver de difficulté insurmontable.

En définitive, tous insistent sur la dimension personnalisante de l'entrée au lycée qui ouvre sur une forme de socialisation à la vie adulte. Ils se sentent soutenus et reconnus par les professeurs, plus autonomes et libres d'aller vers ce qui leur convient et/ou leur fait plaisir. L'entrée au lycée constitue pour eux en une véritable transition dont ils soulignent les effets de transformation sur le plan identitaire.

- "Oui. Je suis un peu plus mature aussi. Ça c'est normal, au lycée on est toujours un peu plus mature je pense" (Lisa).

- "En fait je suis plus moi quand je suis au lycée.... quand j'étais au collège j'étais pas moi en fait. J'étais timide, j'arrivais pas à... m'entendre avec les autres.

Et cette année ?

J'y arrive" (Nour).

- "Là on quitte complètement le monde des gens, enfin qui ne sont pas vraiment perdus mais en retard tout ça. Cette année c'est complètement autre chose, on arrive à suivre les camarades et à s'entendre" (Damien).

- "Oui quand je viens au lycée c'est comme une grande personne" (Inès).

- "Parce que je suis à l'internat donc du coup ben... (...) c'est un plus quoi... ça fait des amis, et moi ça me fait autonome et tout donc c'est bien" (Manu).

Néanmoins, le changement le plus important pour eux concerne la stigmatisation dont ils ont pu faire l'objet au collège. Le poids du regard de l'autre est, au lycée, moins disqualifiant. Comme nous le verrons plus loin, il devient possible de basculer vers la normalité et de tenir à distance l'étiquette du handicap. Leur demande vis-à-vis des adultes qui les entourent est complexe. Ils souhaitent à la fois être reconnus dans ce qui leur est propre et tout autant semblables aux autres. Elle implique une réponse qui suppose tout à la fois une prise en compte de la dimension du handicap comme donnée spécifique tout autant qu'une ouverture sur l'élaboration et à la symbolisation d'une réalité interne éloignée de toute visée adaptative.

3.1.3 Le stage comme épreuve

En lycée professionnel, les stages sont bien souvent l'occasion, pour les jeunes, d'une première expérience du monde du travail. Ainsi, le stage se présente comme une épreuve confrontant chaque adolescent à la réalité du travail dans toutes ses dimensions : physique, psychologique et sociale. Comme le souligne Jacques (2013), les premières expériences dans le milieu du travail affectent en retour les espaces qui structuraient la vie de l'adolescent jusque-là, en particulier ceux du lycée, devenus avec le temps des espaces familiers et sécurisants. S'appropriier l'espace de travail au sein d'une entreprise, son organisation sociale et fonctionnelle afin d'y trouver sa place participe de cette épreuve que les jeunes stagiaires doivent affronter.

Les proviseurs de LP soulignent les contraintes propres au milieu des entreprises qui reçoivent des stagiaires de leurs établissements ; ils sont conscients des exigences auxquelles vont devoir se confronter les élèves :

« (...) Bah déjà faut rechercher le stage, faut s'adapter immédiatement à l'entreprise, hein vous avez le tuteur, le patron qui dit : « Allez hop aujourd'hui on intervient sur tel chantier », faut suivre, on connaît pas l'équipe, on sait pas toujours faire... ça c'est compliqué pour eux quand même."

Pour certains adolescents, les attendus du stage peuvent constituer un frein : *« ça peut effectivement créer des réticences pour les élèves qui... peuvent se dire voilà : comment je vais aborder ma période de stage ? »* ; ou constituer un défi : *« est-ce que je vais être capable de faire ce qu'on va me demander, voilà. »* Le bon déroulement d'un stage est lié à la manière dont l'élève va s'y investir ainsi qu'à l'accompagnement qui lui est proposé, mais il est aussi dépendant du milieu de l'entreprise elle-même et de ses contraintes : *« On a besoin de bons maîtres de stage, on a besoin de bons tuteurs et parfois quand ça ne se passe pas bien (...). C'est pas forcément non plus toujours du fait du jeune qui s'est pas adapté. Voilà c'est pas simple, l'entreprise n'est pas simple et être en stage en entreprise c'est pas des vacances, c'est très exigeant, voilà. Faut le savoir. »* En réalité, pour des élèves qui ont bénéficié d'un accompagnement soutenu pendant toute leur scolarité, les premiers stages sont l'occasion de découvrir un nouvel environnement, différent et parfois moins protecteur : *« (...) Je reviens à ce qu'on disait tout à l'heure sur l'insertion et sur les moments de stage, où là, il se retrouve seul et il passe d'un lieu, d'un collège ou d'un lycée très accompagné et accompagnant, à un moment de trois à quatre semaines de stage, où là je suis seul avec mon tuteur en entreprise et... c'est parfois compliqué »*. A ces propos émanant de chefs d'établissement, font échos les paroles des adolescents eux-mêmes qui rendent compte de cette première expérience du monde du travail.

3.1.3.1 La réalité du travail

Les premiers stages sont une fenêtre qui s'ouvre sur le monde du travail et ses réalités. Comme le souligne Damien, la vie dans le milieu du travail n'est pas la même que celle du lycée :

« En fait le plus dur quand on est en stage, on est vraiment dans la vie active. On est vraiment avec des gens qui travaillent vraiment. Mais on n'a pas la même vie qu'un lycéen quand on était, ben quand on était quand même en stage pendant un mois. Ça a été autre chose, j'ai carrément oublié ce que je faisais au lycée. »

Le travail confronte Sophia à des exigences nouvelles : *« le travail c'est plus dur parce qu'on a toujours quelqu'un qui va nous dire de faire ça, ..., qui nous met la pression (...)*. Le rythme aussi, est astreignant : *« Beh ! Les pauses aussi c'est compliqué...les pauses genre c'est... t'as pas beaucoup de pauses, t'as qu'une heure pour manger, des fois t'as... t'as même pas une heure... »*

Pour les jeunes inscrits dans la filière électricité, la découverte de la réalité du travail renvoie à la pénibilité du métier et les adolescents s'accordent à dire que leur corps a été soumis à rude épreuve lors de leur stage :

« On m'a quand même fait porter des trucs lourds... J'ai eu à certains moments des coupures » ;

« Je me suis fait un peu mal...oui les mains arrachées... ça a été très très dur, mortel limite »

« Après ce qui était chiant aussi c'est que comme le matin il faisait froid, et comme le béton absorbe tout le froid, donc à force on a toute l'humidité devant nous et c'est horrible » (Enzo).

« Mais à ce moment-là quand il faisait froid, je vous dis même pas ça a été la galère, la boue tout ça... (Damien).

« C'est clair » (Enzo).

« Les pluies, tout ça, quand on prenait les cartons... » (Damien).

« Les mains qui gelaient » (Enzo)

« Ah ouais nous on avait les gants » (Paul).

Si les périodes de stage sont identifiées comme des temps propices aux apprentissages, elles confrontent aussi les jeunes aux risques du métier dans lequel ils se sont engagés :

« D'un côté c'est bien, on apprend à câbler, on apprend les tableaux, on apprend les fibres optiques, on apprend à rouler les câbles optiques, tout ça. Mais de l'autre côté c'est quand même dangereux ... (Damien).

Ils envisagent alors le métier sous l'angle d'une mise en danger car, comme le dit Enzo : *« être électricien c'est avant tout dangereux », « C'était... on peut se faire complètement électriser, et aussi le vertige faut faire attention avec ce métier » (Damien).*

Ces risques, certains se disent prêt à les braver alors que d'autres les redoutent ou les imaginent comme impossibles :

« Pour le danger de la hauteur ben pour moi c'est les risques du métier malheureusement, et on est faits pour ça hein. Faut qu'on serve à quelque chose, sinon si on a peur à chaque fois qu'il y a un danger, on sert à rien hein. Autant risquer sa vie hein » (Rémi).

« J'aurais dit non, je vais pas aller dans le toit, j'ai trop peur. En fait j'ai pas peur c'est une sensation c'est comme si je suis déjà... j'ai la phobie de ça » (Damien).

Les affects exprimés dans les échanges entre les lycéens : peur, angoisse, empêchement, inconfort sont associées à des conditions de travail qu'ils reconnaissent comme difficiles.

Le cadre proposé de trois temps d'entretiens collectifs qui se sont déroulés sur deux années scolaires a permis aux adolescents qui se sont saisis de cet espace, de donner du sens à leur expérience. Lorsque nous les rencontrons de nouveau l'année suivante alors qu'ils sont en terminale CAP, l'évolution des propos témoigne d'une prise de recul et d'une distanciation par rapport à ce qui est acceptable ou non dans une situation de stage. Ainsi, Damien a pu franchir un obstacle qui lui paraissait insurmontable : *Mon cœur il a fait BAM comme ça et là je fais « oh mon dieu y a... Je suis déjà au 8^{ème} étage ça va pas le faire »* et Rémi est à même de distinguer ce qui peut lui être demandé au regard de son statut de stagiaire par rapport à celui d'un salarié :

« Ah le vertige, c'est pas vraiment que j'ai peur mais mon maître de stage va pas m'envoyer en hauteur parce que je suis un enfant. Je suis juste un stagiaire, il ne va pas m'envoyer directement à la castagne donc c'est lui qui s'en occupe et moi je tiens juste l'échelle ».

Selon la filière et leurs lieux de stage, les jeunes se trouvent confrontés à différentes difficultés inhérentes au métier, à l'instar de Sophia et Lisa, qui préparent un CAP de commerce. Sophia évoque une situation conflictuelle à laquelle elle a été confrontée lors de son stage dans un magasin : *« après y a des fois le client il est énervé »*. Elle raconte un incident avec une cliente, auquel elle a dû faire face : *« elle a commencé à péter les plombs, elle voulait partir, elle était en train de courir »,* et la manière dont elle y a répondu, en appelant son responsable pour régler le problème. Lisa, de son côté, souligne la pénibilité liée à la station debout requise par son stage dans une librairie : *« Si, y a eu des moments où c'était désagréable, par exemple j'avais mal au dos parce qu'il fallait tout le temps rester debout, moi j'ai pas l'habitude (...) J'avais très mal, parce que rester 4 ou 5h... oui 5h debout c'était fatigant. Je ne suis pas habituée. En plus je ne fais pas beaucoup d'exercice ».*

Les premières expériences de stage amènent les adolescents à découvrir des réalités inhérentes au monde du travail. Ils peuvent à cette occasion faire l'épreuve des contraintes physiques ou des risques relatifs à certains métiers, ou encore entrevoir les exigences relationnelles et sociales des situations professionnelles. Les jeunes perçoivent ainsi l'écart entre l'univers scolaire et ses attentes, dont ils sont familiers et le milieu du travail et ses nouveautés à la fois inquiétantes mais aussi attirantes à certains égards.

3.1.3.2 Un cheminement hésitant vers l'insertion professionnelle

Les stages réalisés pendant leur scolarité sont perçus par les élèves et leurs parents comme des possibilités de découvrir un champ professionnel : « *Faut que je fasse le stage pour voir si je suis bien... si c'est bien ça que j'ai envie de faire* » (Paul).

Ils permettent aussi de connaître différents environnements de travail :

« *Euh oui parce qu'en fait l'autre c'était euh... un artisan du coup. Mais là c'est une vraie entreprise avec plusieurs employés. Et je voulais changer pour voir... pour découvrir... bah ce que ça fait d'être dans une entreprise avec plusieurs employés* (Anis).

« *Moi le stage que je vais faire c'est (...) ils font du froid et de l'électricité donc ... voilà. Mais après moi ce que j'aime pas c'est aller dans la même entreprise deux fois. C'est à dire que par exemple la première fois je vais dans une entreprise, j'aime pas être dans la même entreprise la seconde fois. C'est un peu comme si... je préfère découvrir d'autres entreprises, d'autres milieux (...)* » (Paul).

Pour certains adolescents, le chemin est sinueux et incertain, à l'instar de Manu dont la mère souligne qu'avant de se retrouver dans un CAP installateur de froid en conditionnement, son fils voulait être acteur, *youtuber*, puis s'est essayé à la vente, puis au dépannage poids lourds avant de réaliser un stage en plomberie qui, bien qu'exigeant sur le plan des horaires très matinaux, s'est plutôt bien passé. Mais ce métier ne lui plaît pas pour autant, bien qu'il présente quelques avantages *a priori* :

« *Je sais pas. Je sais pas du tout, après vu que ça lui plaît pas trop, voilà après le jour où il tombera sur quelque chose qui lui plaît, je pense qu'il aura un peu plus d'attention pourtant. Pourtant voilà motivé quand même, c'est quand même un métier où on est bien payé, machin, lui qui veut beaucoup d'argent hein, comme tout le monde bien sûr* ».

Le travail, cela peut aussi rimer avec répétition et ennui, comme dit l'avoir éprouvé Nour lors de son stage en boulangerie :

« *Trop nul. La boulangerie, moi j'ai fait mon stage là-bas, moi j'aime pas. J'ai fait un stage là-bas, tout ce que tu fais c'est mettre des chocolatinnes dans un sac, tu les mets en rayon, et après t'attends (...) Y'a rien à faire, le temps il passe pas vite. Moi je préfère travailler hein* ».

Certains adolescents perçoivent l'intérêt de réaliser plusieurs stages dans la même entreprise. En effet Damien a conscience que cette stratégie peut s'avérer efficace pour décrocher une embauche :

« *Après moi... bah vu que ça fait déjà deux fois que je fais ce stage ben déjà on m'a dit que t'as l'avantage c'est de se faire embaucher... Tu vas te faire embaucher, tu vas avoir un bon salaire tout ça, et c'est ça qui va me rendre confiance plus en soi. Enfin, c'est ça qui va me rendre fort, qui va me rendre la confiance de réussir et de continuer sur ce métier* ».

Mais les risques liés au métier d'électricien l'amènent à envisager pourtant une autre voie professionnelle : « *Sauf que le problème c'est que moi je compte pas continuer sur ça, je compte changer de filière et continuer sur autre chose* ». Damien est ainsi amené à s'interroger sur ses propres choix : « *Donc faudrait que je réfléchisse à ce que je veux faire* ».

3.1.3.3 S'approprier de nouveaux savoirs

Le stage apparaît aux adolescents comme un environnement favorable à l'appropriation de savoirs nouveaux, différents de ceux auxquels ils ont eu accès dans leur scolarité. Le travail au quotidien à côté de leur tuteur est le plus souvent une expérience inédite, qu'ils découvrent comme propice à certains apprentissages :

« Il m'expliquait, il prenait le temps, et chaque fois quand on finissait par exemple on va dire à 14h, on avait fini, on rangeait, et chaque outil qui trainait il allait me dire bah « comment ça s'appelle », et en vrai ça travaille aussi la mémoire » (Paul).

Sur le terrain, les erreurs leur apparaissent comme possibles et acceptables : *« le stage il est fait pour qu'on se trompe »* et l'apprentissage comme nécessairement progressif :

« Parce que je peux pas apprendre tout d'un coup non plus (Paul).

«Après, au début à la première semaine je comprenais rien, mais à la deuxième semaine par exemple on devait câbler les pieuvres, c'est on a un boîtier et on doit mettre des pieuvres partout. Et du coup à la deuxième semaine j'ai réussi à le faire » (Enzo).

Pour les lycéens, le stage permet de faire l'expérience des comportements ajustés ou non au contexte de travail. Des savoir-être sont identifiés, par exemple le respect dû au patron ou aux collègues :

« Moi je manquais pas de respect parce que comment dire, c'est que le patron il avait la même mentalité que moi donc je sais à quoi m'attendre, donc moi je lui manquais pas de respect ».

Les jeunes intègrent aussi un nouveau langage, adoptant par exemple des éléments de vocabulaire du métier : *« On fait le facing et tout » (Anthony).* La manière de s'exprimer apparaît comme un savoir être dont témoignent les échanges entre les adolescents qui distinguent clairement des expressions familières, valant dans les relations amicales, de propos adaptés à des relations professionnelles :

« Moi il me parlait comme si j'étais un ami donc on disait « wesh » et tout. Pas avec le patron, avec le patron c'est pas la même chose » (Paul).

« Après faut bien se retenir parce que moi si je sortais mon « wesh wesh » devant les patrons, à ben là je vous le dis, le stage il va un peu terminer quoi » (Damien).

« Il va dire « Prends la porte ! La porte est là ! » (Enzo).

3.1.3.4 Le stage, une expérience qui transforme

Des professionnels témoignent du fait que l'expérience des stages réalisés par les adolescents pendant leurs années de lycée participe à leur développement propre et au passage entre la vie d'élève et celle de travailleur : *« Globalement, on peut dire que les PFMP, ça fait ça fait grandir nos jeunes quand même oui, on peut dire ça ».* Certains élèves sont conscients de cette évolution : *« Ben parce que... moi... en fait je le sais tout seul, et des fois y'a des profs qui me le disent, que t'es beaucoup plus mature. » (Yanis).* D'autres le réalisent à l'occasion du regard porté sur eux par des adultes rencontrés au cours de leur stage. Sofian est par exemple surpris de s'entendre appeler « Monsieur » par un client du commerce dans lequel il est en stage :

« Une personne âgée. Qui est venue me voir (...) elle m'a dit « excusez-moi monsieur c'est où l'huile de tournesol ? ». Et moi après je me suis mis en mode euh... en mode un peu intéressé genre. « Mais pourquoi elle m'appelle monsieur ? » J'ai que 17 ans je me disais dans ma tête. »

Pour certains jeunes, l'expérience du stage peut même être décisive et constituer un tournant dans leur parcours de formation. Pour Anis, elle est l'occasion de faire des liens entre ce qu'il apprend au lycée au regard des besoins qu'il a éprouvé dans la pratique du stage :

« Euh... pendant mon stage après je me suis remis en question... même si y'a encore des défauts maintenant. Mais là je... je vais vraiment m'améliorer et... et j'ai appris les erreurs de tout mon stage. Toutes mes erreurs que j'ai fait durant mon stage et... j'essaie de plus les reproduire »

Les enseignants évoquent également la situation d'un de leurs élèves, dont ils doutaient qu'il poursuive son CAP et qu'ils ont vu se remobiliser de manière spectaculaire au retour de son stage :

« Vraiment... oui, il était en train de décrocher quoi. Il est revenu de stage et il a récupéré tout son retard, enfin c'était plus le même quoi, extraordinaire ».

Le rapport au travail d'un élève peut se trouver radicalement transformé par l'expérience du stage, ce qui permet à certains jeunes de donner du sens à leur projet professionnel : *« Ouais, et puis c'était plus le même garçon, bosser, bosser, enfin, il avait compris ce qu'il voulait faire et c'était fini. Enfin, c'était fini... ça commençait. »* A l'inverse, une expérience négative peut avoir un effet démobilisateur : *« ...le premier stage, il a fait un premier stage dans une entreprise, il était dégoûté... enfin, il était tombé au mauvais endroit ». Le rôle des professionnels qui accompagnent peut alors être déterminant quant à la remobilisation du jeune : « Et alors, du coup, sur le 2ème temps, on s'était arrangé pour trouver un lieu qui soit plus adapté et surtout vraiment dans la formation élec, et là il tombe sur un patron hyper génial. Il est revenu, et il est allé jusqu'au BTS ». Les enseignants utilisent des termes assez significatifs pour caractériser les mouvements de transformation qu'ils observent chez leurs élèves dans ce moment de passage entre leur identité de lycéen et celle de stagiaire découvrant la vie professionnelle : « ça déclenche quelque chose qui leur permet encore plus de... Parfois, ça les fait complètement changer (...); « oui, c'est plus les mêmes. »; « on a eu l'impression d'avoir deux garçons complètement différents. »; « Ouais, y'a eu un déclic, y a eu un déclic. »; « Ça a été le déclencheur ».*

3.1.4 La mue : de la transition identitaire de lycéen à travailleur, à une projection vers une vie d'adulte

S'intéresser aux transitions suppose, au-delà du changement institutionnel « école-emploi », de considérer les manières dont celles-ci modifient au quotidien l'existence du sujet et l'amène à déployer de nouvelles conduites en termes de rôles, de relations et de façons de penser (Jacques, 2013). La concrétisation des premières expériences professionnelles vécues par ces lycéens vient signifier leur place au sein de la société (ou de leur famille) et peut contribuer à une forme de valorisation personnelle (Auguin-Ferrère, Torossian-Plante et Morvan, 2013).

Il s'agit ici de nous focaliser sur cette transition identitaire, véritable mue d'élève à travailleur, qui opère lorsque le lycéen professionnel, en situation de handicap ou pas, est confronté à ses premières expériences de travail. Guichard et Huteau (2006) évoquent les « remaniements identitaires » qui adviennent lors de ces événements biographiques liés « aux charnières » d'un parcours. Les expériences vécues par les élèves en milieu de travail (stages immersifs, contacts avec d'autres adultes...) apparaissent fondamentales dans ce processus de transition identitaire. (...) *Ils changent de posture et ils se mettent plus en posture d'adulte et en posture de salarié. Ils réfléchissent différemment, à ce qu'ils peuvent avoir comme avantages, à ce que ça peut leur amener de quitter leur statut scolaire et leur statut d'enfant, enfin de jeune adulte, d'adolescent, et de passer dans la suite quoi. De faire la transition du lycéen professionnel au travailleur, au salarié.* (Coordonnateur Ulis).

3.1.4.1 Du lycéen au travailleur ...

La découverte du monde du travail amène les jeunes à relater leurs premières expériences dans leur champ professionnel. Comme évoqué précédemment, en ce qui concerne les premières expériences liées au stage, ils insistent sur la manière dont le travail peut éprouver corporellement, mais aussi comment il peut confronter à des affects de peur et d'angoisse qu'ils expriment ouvertement.

Damien : *« Oui, enfin porter des chemins de câbles et des grosses barres en fer pour aller en sous-sol, ça a été limite trop dur. Même prendre les équerres, les trucs en métal comme ça*

pour tenir le plafond et mettre le chemin de câbles. Ça a été le truc le plus dur mais quand je vous dit ça a été très très dur, mortel limite”.

Enzo : *« Être électricien c’est avant tout dangereux. C’est le métier le plus dangereux à mon avis. Pas le plus dangereux au monde mais le plus dangereux en CAP”.*

Au fil des entretiens, l’évolution des propos de certains jeunes témoigne du passage d’une position de stagiaire à celle de professionnel, rendant compte d’une élaboration progressive et du déploiement d’une nouvelle identité :

Damien : *« Je veux me considérer comme un futur électricien, et euh... un vrai employé. Parce que là c’est pas comme au collège où on faisait des stages de une semaine, là c’est vraiment... on vous considère comme un employé”.*

Rémi : *« Ouais... Comme un travailleur quoi” !*

Ils empruntent également des formules rapportées à propos du passage du statut de lycéen à travailleur : *« C’est ça, le métier ça rentre”* (Damien) ou des attentes vis-à-vis des adolescents : *« On a pris en maturité”* (Manu).

Le fait de réaliser des actions professionnelles - même modestes - peut être assimilé à une prise de responsabilités pour certains jeunes. En ce sens, les éventuelles gratifications pécuniaires reçues en fin de stage peuvent être perçues comme le *premier salaire*, rite concret de passage à l’âge adulte.

Rémi : *« ben moi, personnellement, mon stage s’est bien passé (...) on travaillait, il (le patron) était sympa et j’ai fini le stage il m’a donné de l’argent, donc, sympa... normalement, ils donnent pas d’argent ... c’est juste un stage...”.*

Enzo rapporte alors sa propre expérience, qui l’a amené à réaliser *« quelques bricoles”* sur un chantier et pour lesquelles il a été payé : *« et du coup, à la fin, j’ai gagné 200 euros”.*

Pour Rémi tout travail mérite salaire : *« Personnellement c’est logique, on travaille, on est là pour travailler, on est là pour apprendre après même si c’est qu’un stage. On a quand même travaillé. On le mérite un peu même si c’est que 10 euros ou 200 euros”.*

Damien, quant à lui, fait part d’une certaine déception dans le fait de ne pas avoir reçu de gratification financière : *« (...) Et quand j’ai appris plus tard quand c’était la fin du stage, zéro euro, j’étais dégoûté”.* Cette discussion les entraîne, au-delà des périodes de stage, à associer la fonction du travail et le fait de gagner sa vie : *« c’est bien parce que ça permet d’économiser pour le permis... franchement, c’est bien d’avoir de l’argent... parce qu’avec le monde de maintenant, pleins de choses coûtent cher donc vaut mieux avoir de l’argent que d’être pauvre”* (Enzo).

Au-delà de ce rite que peut constituer la gratification de fin de stage, une coordinatrice insiste sur l’existence de ce que nous pourrions qualifier de « micro-rites” institués tout aussi importants pour ces jeunes que sont l’obtention du code, du permis de conduire ou la journée d’appel à la défense, véritables marqueurs d’une entrée dans le monde adulte mais aussi d’une forme de normalité à laquelle les jeunes aspirent.

« Je vois qu’ils parlent du permis par exemple avec beaucoup de... ça a beaucoup d’importance pour eux, « je passe le code”, « je me suis inscrit au code”, voilà c’est quelque chose qui est vraiment très important. Parce que c’est aussi dans la normalité, et c’est un rite de passage pour chacun, pour tous. Donc ça ils y sont très sensibles. La journée d’appel à la défense aussi, on voit que c’est pour eux des passages vers l’âge adulte qui sont quand même... alors le permis, le code et le permis davantage, mais voilà (Coordonnateur Ulis).

Il est en effet remarquable que les jeunes rencontrés n’établissent pas de liens entre leur situation de handicap, reconnue en milieu scolaire, et ses effets dans leurs premières expériences professionnelles

ou dans leur vie sociale. Seule, une lycéenne aborde explicitement sa situation de handicap. Pour elle, envisager l'avenir, c'est d'abord s'interroger sur sa possible autonomie. Sa question autour d'une éventuelle « demande de mise sous tutelle » témoigne de ce questionnement et renvoie, plus largement, à la question de l'indépendance propre à la sortie de l'adolescence et aux responsabilités associées au statut d'adulte.

3.1.4.2 Devenir un adulte

Un des coordonnateurs de dispositif Ulis décrit ce processus plus ou moins long d'adoption d'une posture adulte pour ces jeunes, en lien avec l'acquisition progressive d'une certaine maturité mais aussi avec des changements à opérer au niveau des modalités relationnelles notamment, entre celles acceptées au lycée et celles qui se déploient dans le monde de l'entreprise :

Comment on s'organise pour chercher un emploi, de passer d'une posture d'élève avec des choses qui sont acceptées, tolérées au lycée et les relations qu'on a nous, et les relations qu'ils vont pouvoir avoir en entreprise, voir dans quel cadre ils vont se mettre à devenir des adultes plus autonomes. Y'en a certains pour lesquels ça se fait au fur et à mesure de la scolarité et au fur et à mesure de la prise de maturité avec l'âge et tout ça, et d'autres pour qui c'est... des paliers... ça ne bouge pas pendant un long moment et tout d'un coup, y'a une étape qui est franchie et ils sont plus autonomes, ils osent davantage téléphoner, parler aux adultes, voilà. Avoir une posture d'adulte et être affirmé quoi » (coordonnateur Ulis).

Les expériences de stage constituent précisément des occasions d'expérimenter ces nouvelles formes de relations avec des adultes, différentes de celles jusqu'ici opérantes au lycée. Néanmoins, ce passage entre le monde de l'école et le monde professionnel représente une étape délicate. Des dilemmes émergent dans les propos des lycéens rencontrés mais aussi dans le discours des adultes, à l'endroit de ce passage où la question de l'autonomie est au premier plan.

Aborder ce passage entre le lycée et la vie professionnelle et sociale suscite l'expression de sentiments mitigés, entre craintes et désir d'indépendance associés à la séparation et au passage vers la vie d'adulte.

« C'est encore un enfant. Voilà, c'est juste la transition entre le monde de l'école où tout est pris en charge, et le monde adulte. Et ça pour l'instant... c'est compliqué pour lui » (Tuteur de stage)

L'avenir, c'est aussi la question de l'autonomie et de l'indépendance vis-à-vis du cocon familial, même si les liens avec la famille continuent d'être présents.

Ainsi pour Enzo, la sortie du lycée est synonyme de nouvelles possibilités et d'une forme de liberté :

« Et après, la roue libre. Ça veut dire qu'on peut faire plus de choses que de rester avec des parents et qu'on est tout le temps strict. Enfin les parents sont censés donc on peut pas faire grand-chose. Mais quand je dis un peu libre, c'est avoir notre appartement, avoir un petit salaire quand même, avoir notre diplôme, et avoir aussi un travail. Ça, c'est le plus important. »

Damien, lui, s'interroge sur les responsabilités afférentes à cette liberté : « Ça va faire bizarre sans avoir papa maman, de s'occuper du gaz, de l'électricité et de l'eau ». La question de l'autonomie est également abordée par Lisa qui s'interroge sur son futur statut, en mettant en tension autonomie et dépendance : « Je voulais dire aussi l'année prochaine, je ne sais pas si je vais demander à être sous tutelle ou pas. Parce que je suis pas encore très autonome ». Il est en réalité question ici de prendre sa place, dans la société ou au sein de sa famille. Le rôle de grand frère de Sofian l'assigne à une place qui semble reléguer ses études au second plan : « Alors actuellement c'est difficile, d'accord, puisque

j'ai quatre sœurs et je suis seulement grand frère.... que ce n'est pas possible de faire les devoirs, les révisions et tout." D'autres se projettent sur un métier en s'identifiant à leur père : *« Moi ce que j'aimerais bien c'est faire comme mon père"(Damien).*

Des parents témoignent eux aussi d'une forme d'angoisse éprouvée par leur enfant à l'idée d'entrer dans l'âge adulte :

« Oui beaucoup, même beaucoup, ça l'angoisse, beaucoup. C'est pour ça je pense qu'il veut rester dans les études et puis que maman soit derrière, voilà ça lui plaît. Il est encore... il est pas du tout mature » (Mère de Rémi).

Certains parents témoignent de leur inquiétude au sujet de la préparation de leur enfant à cette transition. Il s'agit d'une phase qui se révèle exigeante également pour eux, car ils peuvent être tiraillés entre un désir de soutenir l'autonomie de leur enfant et des réticences à encourager leur indépendance car ils perçoivent leurs difficultés et veulent le protéger.

« (...) Si par exemple, où ils sont arrivés à un certain stade de haut niveau, s'il faut partir très loin du cocon familial, ils vont... ils vont se sentir justement délaissés et là ils savent pas comment... ils vont perdre les pédales et là ils vont lâcher" (Mère de Damien).

D'autres parents expriment aussi différentes appréhensions au sujet de l'accès au travail, en raison de l'âge de leur enfant ou parfois de son acceptation dans le milieu de travail :

« Oui, lui il veut travailler. Bon mais c'est problème, c'est que voilà, il sera jeune, ça va être compliqué. Pas de permis. Alors ça va être un peu compliqué. Il va faire 17 ans là dans un mois" (Mère de Manu).

» Ben le problème, là pour trouver du boulot, c'est un peu compliqué. Voilà, sachant que certains disent qu'il est mineur. Donc voilà comme il est mineur c'est... voilà. Il y a pas... Voilà comme il est mineur ils veulent pas le prendre" (Père Anthony).

Même si les expériences de stage peuvent être largement bénéfiques en termes d'apprentissage à l'autonomie chez ces jeunes en situation de handicap (émancipation de la famille, autonomie dans les déplacements, mobilisation de certains acquis ...), il n'en reste pas moins que, lorsqu'elle est posée comme une injonction et une condition d'employabilité, notamment par certains tuteurs d'entreprise, elle devient alors un obstacle à leur insertion professionnelle :

« C'est pareil, ça dépend quel métier, quel handicap. Je peux pas vous dire, moi, dans mon contexte, je pense pas, les embaucher non, je pourrais pas le laisser seul mais nous on a besoin qu'ils travaillent seul, qu'ils anticipent, qu'ils réfléchissent d'eux-mêmes. C'est ça qu'on cherche en tant que patron, il faut que ça avance. Moi je peux pas être derrière tout le temps, c'est... je pense que c'est un frein (...) Voilà, le manque d'autonomie » (Tuteur de Manu).

Ces résultats rejoignent ceux de Midelet (2019) qui montrent l'existence d'un décalage entre les compétences acquises par les élèves dans le cadre de leur formation et celles attendues par les employeurs. Au-delà des savoir-faire à mobiliser en entreprise, ce sont les savoir-être des élèves dans le monde professionnel qui semblent être en décalage avec les attentes des tuteurs de stages et des chefs d'entreprise (Bepmale, 2019).

3.1.4.3 La Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) : un dilemme pour les jeunes et leurs parents

De manière générale, les MDPH considèrent que le jeune élève suivi par un dispositif de l'Ulis relève de la RQTH. La RQTH permet d'obtenir une reconnaissance administrative du handicap et de bénéficier

de certains droits. Chacun est libre de demander ou non une RQTH. Dans l'académie de Toulouse, via la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP), le travail d'orientation et de préparation à la sortie des lycées professionnels intègre la présentation de la RQTH.

Il est important de souligner, à l'endroit de ce point de bascule entre monde du lycée et monde du travail, que se joue aussi quelque chose d'une volonté pour certains jeunes et leurs familles, de s'extraire, après avoir bénéficié du dispositif Ulis au collège et au lycée, de l'étiquette du « handicap ». Ils veulent s'émanciper et échapper à ce statut de « personne handicapée » et dès leur sortie du lycée professionnel, la demande de la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé peut alors cristalliser des tensions et des contradictions, contribuant à faire penser que le handicap relèverait d'une affaire scolaire. La RQTH, dans un grand nombre de cas, est d'abord appréhendée au regard des effets de stigmatisation qu'elle produit. La fin du lycée signe aussi, assez souvent, la fin de l'accompagnement des services de soins (Sessad) et les jeunes voient dans cet arrêt la possibilité de mettre un terme aux multiples rendez-vous qui alourdissent leur emploi du temps de jeune adulte (18/20 ans) (Bepmale, 2019). C'est le point d'orgue du parcours spécialisé où l'élève et sa famille pensent que la fin de la sortie du lycée professionnel et du dispositif Ulis correspond à la fin de la situation de handicap du jeune adulte. Ajouté à cela que la relation à la MDPH, pour un certain nombre d'entre eux, est également empreinte de ce long parcours de soins.

Dans ce cadre, le travail d'accompagnement vers l'emploi va alors impliquer, pour les coordonnateurs Ulis notamment, de lever des craintes au regard de la RQTH et d'explicitier les « bénéfices » de cette reconnaissance.

Un des coordonnateurs Ulis insiste justement sur le fait qu'à la sortie du lycée et du dispositif Ulis-pro, ces jeunes et/ou leurs familles ne souhaitent pas faire cette demande, tandis que d'autres jeunes peuvent y voir un atout ou effectuer la démarche par « intérêt stratégique » :

« Enfin, de dire vraiment que des fois le nom des fois ou l'étiquette peut faire peur pour les familles et les élèves quand même mais que ça peut être un gros avantage » (Coordo. Ulis).

« (...) mais des fois ils ont aussi une vision un peu plus stratégique, c'est-à-dire qu'ils acceptent l'idée d'un atout... voilà. Et ils le font... par intérêt stratégique. Même si l'idée d'être un travailleur en situation de handicap ça leur parle pas, ils acceptent la démarche pour les avantages que ça peut procurer. Y'en a qui jouent ce jeu-là, ou qui écoutent ce qu'on leur dit, mais sans pour autant savoir se présenter et parler de leur handicap, et dire... » (Coordo. Ulis).

D'autres - des parents le plus souvent - associent cette reconnaissance à une nouvelle forme d'étiquetage, hors des murs de l'école, une nouvelle modalité d'assignation sociale à un statut qui continue d'enfermer le jeune sorti du lycée dans le monde du handicap et ne favorise pas son acceptation sociale.

« Oui, il est pas en fauteuil roulant entre guillemets, il a ses deux bras, deux jambes, il s'exprime bien et voilà, on peut ne pas le voir qu'il a des difficultés et du coup justement là ça m... ça me trotte un peu le jour où il va vraiment trouver un travail parce que c'est pas très accepté dans le monde réel » (Mère de Damien).

Les coordonnateurs Ulis insistent sur le travail qu'il convient de réaliser à cet endroit-là, pour lever ces points de résistance du côté des familles et leur faire comprendre que cela peut constituer un frein pour l'insertion sociale et professionnelle de leur enfant :

« (...) dans les derniers temps on essaie surtout de faire la transition avec la Plateforme d'Accompagnement à l'Insertion Professionnelle, ou la transition où moi je travaille dès le

début sur la demande de RQTH avec les familles, la reconnaissance de la qualité de travailleur en situation de handicap et ça parfois ça pose des gros problèmes au départ”.

« (...) quand ça pose problème d’avoir l’étiquette RQTH

parfois c’est pas évident. Donc notre travail c’est de dire que c’est une carte qu’ils peuvent avoir dans la manche, que c’est quelque chose qui peut les aider, qu’ils peuvent avoir accès à des emplois un peu réservés, que dans des entreprises ça peut aider d’avoir la RQTH, ils ne sont pas obligés mais ça peut aider pour des aménagements de postes, mais surtout c’est important aussi pour l’accès à la PAIP. Voilà, et à pôle emploi ils peuvent aussi avoir accès à cap emploi et à des formations particulières...”

3.1.5 S’inscrire dans le lien social : un enjeu du passage entre la vie lycéenne et la vie professionnelle

3.1.5.1 Le lycée professionnel vecteur de relations sociales

Le lycée est le lieu d’un vivre ensemble autour d’activités partagées qui génèrent un sentiment de bien-être et de plaisir.

« Est-ce que vous pouvez me raconter une journée au lycée ?

Bien. Rigolades. Enfin, on rigole bien.

Avec qui vous rigolez ?

Avec la classe !

Et du coup, quand vous arrivez le matin, par exemple ?

Je suis à l’aise, j’suis bien.

Et... entre midi et deux ?

Pareil des fois on sort tous ensemble manger. Entre nous. Et des fois on part chez nous et on se retrouve devant le lycée.

D’accord. Et une journée au lycée alors, si vous deviez la raconter, qu’est-ce que vous auriez envie de dire ? Comment ça se passe ? C’est quoi une journée au lycée pour Nour ?

Sans angoisse, sans stress. Être à l’aise. Parler librement. Et c’est tout » (Nour).

Pour plusieurs élèves, le lycée est un lieu de sociabilité à l’origine de relations amicales importantes :

« Parce que le lycée il m’a appris beaucoup de choses. Comment dire ? Les profs de maths, les profs de professionnel, français, tout. En plus j’ai plein d’amis au lycée j’ai pas envie de quitter, genre d’être séparés. Mais en dehors du lycée je les vois » (Sofian).

Les amitiés privilégiées sont souvent nées au collège et remises en question en fonction de l’orientation et de l’affection des élèves après la troisième :

« Après moi j’ai un pote depuis le collège, depuis la 6^{ème}. On s’adresse la parole, on s’appelle et tous et qu’avant quand on était au collège, j’avais pas de téléphone, je vivais en foyer. Enfin je vis encore en foyer, c’était un peu compliqué mais même si on se disputait même si on se tapait dessus, on ne s’est jamais quitté » (Enzo).

Cette possibilité de nouer de nouvelles relations sociales n’existe cependant pas pour tous les élèves. Certains témoignent de moments de solitude : *« Mais là, cette année y’a des moments où je suis très, très, très seul. Y’a des moments où c’est rare que je parle à des gens » (Damien).* D’autres soulignent que ces relations ne sont pas très approfondies et/ou ne sont pas maintenues à l’extérieur de l’établissement :

« Votre vie sociale ça se passe comment en dehors du travail et des stages ?

Je vois les gens de ma classe, et c'est... et des fois je vois des gens du lycée, mais loin. Que je connais pas, mais que je vois de vue (Marion).

« Moi quand... quand y'a la fête foraine ou quoi je vois des personnes de ma classe, quand y'a la fête foraine je vois du monde (Anthony).

« Tu les croises, mais est-ce que c'est des gens avec qui... c'est des amis, c'est des gens avec qui tu fais d'autres activités...?

Non, non (Anthony).

Est-ce que tu sors avec eux ? (Sophia).

Non, je les vois comme ça. Comme elles, voilà (...) En dehors personne non. Si y'en a deux mais voilà, sans plus. (Anthony).

Ok. Et toi ?

Non moi je vois personne » (Sophia).

Cette solitude peut être source de souffrance mais aussi être évoquée comme ne posant pas problème : *« Voilà, bon même si je serais tout seul, ben pas grave ils font ce qu'ils veulent, au moins je ne suis pas un suiveur. Moi je suis là pour mes études »* (Rémi). Pour beaucoup d'élèves en SH, une fois l'établissement quitté, entretenir une vie sociale avec des jeunes de leur âge peut ne pas aller de soi :

« Rose, vous êtes sortie du lycée et je me demandais si vous aviez gardé des contacts avec vos copains, vos copines du lycée ?

Oui.

C'est vrai ? Donc, est-ce que vous avez... vous faites des choses avec certaines personnes avec qui vous étiez amis au lycée ?

Non pas trop.

Vous les voyez ?

Non.

Vous vous appelez ?

Oui on se contacte des fois.

Par les réseaux ?

Oui (...) Instagram, Snapchat... Le plus, je sors avec mes cousins cousines (...) le plus, c'est, c'est la famille (...) J'ai gardé que deux (...) Le reste, c'est que la famille"

Compte tenu des difficultés rencontrées par ces élèves pour construire une véritable vie sociale, la classe devient un lieu privilégié où se noue les amitiés et se construit une solidarité entre élèves mais aussi avec les professeurs. Pour Lisa, *« l'ambiance, elle est assez bonne »*, et Sofian abonde dans son sens :

« Je dirais la même chose, comme Lisa elle vient de le dire que la classe elle est ambiance... les profs ils sont là pour l'écoute, quand y a un problème, ou quelque chose qu'on n'arrive pas à comprendre, une consigne... J'suis bien d'accord avec Lisa et... comment dire, pour moi les stages c'est un petit peu... c'est un peu compliqué en fait ».

Ces nouvelles relations aussi bien avec les professeurs qu'avec les autres élèves pas uniquement accompagné par le dispositif Ulis, sont précieuses et soutenantes pour les élèves. Elles constituent une véritable ressource pour la réussite de leur parcours et témoignent de la manière dont l'inclusion devient effective au lycée professionnel. Elle dépend pour une part de l'organisation de

l'établissement et s'organise en particulier à partir de la fréquentation partagée de lieux emblématiques comme par exemple la cantine souvent évoquée comme un lieu agréable et présentée par certains enseignants comme emblématique de l'insertion sociale des élèves au sein de l'établissement.

« C'est pour ça que tout à l'heure sur la question de l'insertion sociale, (...) ils sont tous... voilà, ils mangent tous à la même cantine, ils font tous la queue à la cantine comme les autres, et enfin voilà, mais des choses assez basiques mais ma foi, ils sont traités comme... tout le monde est traité de la même façon, ils se croisent dans les couloirs et puis et puis voilà, la cafèt' elle est pour tout le monde et puis de toute façon ils se baladent pas avec une étiquette Ulis quoi dessus (...) Y'a pas de question qui se pose, c'est tout le monde utilise les mêmes espaces et c'est pas les belles salles pour le lycée général technologique et les salles moins belle » (Enseignant).

Certains professionnels considèrent que partager les espaces du lycée et être inscrit dans un groupe classe suffit pour que l'insertion sociale des élèves en situation de handicap soit effective.

« L'insertion sociale, ils l'ont en intégrant une classe déjà, en intégrant une scolarité au sein d'un groupe parce qu'y a ce qu'ils font à l'atelier, ce qu'ils apprennent en classe. Il y a tout ce qui se passe autour quand ils sont en récréation. Quand ils vont manger à midi, quand ils vont jusqu'au bus, etc., tout ça, pour moi, c'est de l'insertion sociale » (enseignant technique).

Pour d'autres au contraire, cette inclusion ne va pas de soi et nécessite une intervention des enseignants pour s'assurer de la construction d'un lien social entre élèves.

« On fait un gros travail sur l'ambiance de la classe [...] qui est fondamental avec le recul, sur les savoir être, sur la guerre contre les noms d'oiseaux, sur la manière de se tenir à l'atelier. Enfin, un gros travail en début d'année où on impose des règles de vie... un peu strictes quand même au début » (Enseignant d'atelier).

« Ça fait deux fois que je remarque qu'il [un élève ESH] mange seul. Donc j'ai commencé à aller gratter le sujet. Donc, alors c'est peut-être pas forcément méchant parce qu'ils sont, je pense qu'il y a un groupe qui était déjà formé aussi. J'ai commencé à leur en parler en disant « les gars, prenez-le avec vous. C'est pas possible autrement ». Ou est-ce que c'est lui qui le fait exprès ? Je sais pas. [...] t'y joue à la relation sociale des élèves toi aussi. T'y contribue » (Enseignant en matières professionnelles).

Néanmoins, pour tous, le lycée professionnel constitue un lieu où il est possible de se construire au travers des relations qui s'y nouent et d'éprouver la possibilité d'une vie sociale partagée : (...) puis je pense que pour eux ça leur montre aussi que c'est possible d'être au travers de tout le monde, peut-être qu'ils n'ont pas eu cette expérience avant, je sais pas trop (Enseignant en matières professionnelles).

3.1.5.2 Le stage, l'occasion de découvrir de nouvelles relations avec des adultes

La situation de stage est pour les jeunes l'occasion de découvrir un nouveau type de relations avec des adultes, différent de celui qu'ils connaissent au lycée, qu'il s'agisse du travail d'équipe avec des collègues ou du rapport hiérarchique avec un patron.

Lisa a apprécié l'ambiance et les relations de travail dans la petite librairie dans laquelle elle était en stage : *« les patrons et les employés étaient supers, drôles, prenaient le temps de discuter avec nous (...) c'était super ».*

Mais les relations peuvent aussi être tendues et le stagiaire se trouver en situation difficile : Lors d'une mise en rayon dans le supermarché dans lequel elle est en stage, Nour fait tomber un article :

« Ben y'avait l'employé il commençait à me crier dessus un peu (...) oui tu vas devoir repayer et tout, il fallait faire attention, si t'as pas de force faut pas ramasser (...) Après il m'a dit d'aller voir le patron, je suis allée voir le patron, le patron il m'a rien dit. J'avais les larmes aux yeux en fait, j'avais une boule ici (...) Et après j'ai toqué au patron il m'a dit c'est rien, tu le ramasses et c'est bon, ça arrive à tout le monde ».

Les relations dans le travail ne sont pas les mêmes que celles dont les lycéens ont l'habitude en milieu scolaire :

« Beh le travail c'est plus dur parce qu'on a toujours quelqu'un qui va nous dire de faire ça, si, ça, qui nous met la pression, pas trop la pression, mais en gros genre on est pas... on a toujours des trucs à faire. Les pauses aussi c'est compliqué... » (Sophia).

Les stagiaires découvrent donc aussi une nouvelle figure d'autorité, celle du patron :

« Moi ce que j'ai remarqué dans mon stage c'est que on voit une fois le patron, genre le patron nous donne ce qu'on a à faire, après ben ça dépend des fois s'il va venir vérifier tout ce qui est bon, et après on le voit plus » (Paul).

Le regard du patron sur le comportement du stagiaire ou l'évaluation de son travail est un aspect important que soulignent les jeunes :

« ...parce qu'aussi y'avait le patron justement ! On était dans l'entrepôt, il peut voir comment ça se passe. Et du coup je me suis dit il va me voir, je reste tranquille, je reste calme et je vais me concentrer sur le travail qui est demandé. Et voilà, c'est ça » (Damien).

Pour Yanis, si l'autorité du patron est reconnue, celle de l'employé qui le remplace parfois est contestable :

« Et en fait le matin ça s'est passé nickel vraiment avec le... Et dès que mon chef partait... ça s'est très mal passé. Il donnait des ordres... en fait des ordres pour rien en fait. On fait un truc il dit « ouais fais le vite, arrête de parler... », enfin des trucs comme ça. »

Pour sa part, Paul apprécie l'attention que lui accorde son patron :

« Le matin il me demandait si j'avais mangé, si j'avais petit-déjeuné, et vu que j'ai pas le temps il me ramenait un croissant, un petit café, c'était bien. J'avais une bonne relation avec lui. »

Le milieu du travail, c'est aussi une expérience à la fois sérieuse et appréciable du collectif et de l'équipe, comme le soulignent Damien et Paul :

« Après c'était... il ne faut vraiment pas rigoler, il faut rester sérieux, comme de la concentration, parce que déjà on n'était pas, je n'étais pas seul, y'avait toute l'équipe, parce que la moitié de toute l'équipe, on était entourés, on parlait on disait « ouais qu'est-ce qu'on va faire, on ne va pas rigoler »

« Ben quand il faut monter par exemple sur le toit, faire des trucs des fois ben vu que mon tuteur il n'est pas trop à l'aise on va dire sur les toits qui sont à deux mètres, trois mètres, ben il a appelé un ami à lui qui termine son travail et qui venait nous aider. Y'a une relation d'équipe quand même en dehors, c'était agréable »

« Ben c'est un peu comme un match de foot quoi. Quand vous êtes mal organisés on perd 1-0, 2-0, ben faut s'organiser comme il l'a dit. Par exemple si vous ne vous organisez pas, on ne pourra pas avancer ensemble ».

3.1.5.3 Quitter le lycée : un saut dans l'inconnu

L'inclusion s'apparente à une épreuve identitaire dans la mesure où elle astreint le sujet en situation de handicap à faire sa place parmi les autres ou à occuper une place qu'on veut bien lui octroyer dans

l'espace scolaire ou professionnel (Zaffran, 2015). Pour cet auteur, l'inclusion est un processus qui dépend de la façon dont le sujet en situation de handicap « fait partie » des autres. L'expérience de l'inclusion scolaire et professionnelle, résulte d'interactions avec d'autres personnes mais aussi de manières d'agir et de réagir envers autrui (op.cit., 2015).

Nos résultats montrent que les adolescents rencontrés sont parvenus à faire leur place parmi les autres et à occuper une place au sein du lycée professionnel. Alors, pour eux, quitter le lycée peut s'apparenter à un saut dans l'inconnu. C'est également vrai pour les élèves ayant été accompagnés par un dispositif Ulis depuis le début de leur scolarité.

Interviewé lors de son année de terminale à propos de l'examen du CAP, Sofian exprime son anxiété au regard du passage lié à l'obtention du CAP :

« ...le CAP pour moi, comment vous dire, c'est que ça me fait stresser pour l'année prochaine. On sait pas il va se passer quoi en dehors du lycée en fait »

Lieu d'apprentissage, le lycée est également un espace dans lequel se nouent des relations avec des adultes et avec les pairs. Le départ du lycée après l'obtention d'un diplôme signe, pour Sofian, la fin de la scolarité et la séparation d'avec un espace privilégié d'apprentissage et de socialisation :

« Moi le problème c'est que... en fait ça va me faire genre... je vais être triste que je vais quitter le lycée en fait (...) Parce que le lycée il m'a appris beaucoup de choses. Comment dire ? Les profs de maths, les profs de professionnel, français, tout tout tout. En plus j'ai plein d'amis au lycée j'ai pas envie de quitter, genre d'être séparés.»

Ce point de vue est partagé par Rose et Lisa, même si l'arrêt de la scolarité est aussi perçu par Lisa comme une pause nécessaire dans son parcours, liée à une importante fatigabilité :

« Euh je suis triste de quitter » (...) Ben moi aussi je suis un peu triste mais en même temps je me... ça va me permettre de me poser un peu.

Lorsqu'on le revoit l'année suivante, alors qu'il redouble sa dernière année de CAP, Sofian livre, dans cet espace collectif, ce qui se joue alors pour lui :

« Ben quand je sors du lycée je n'ai pas de contacts malheureusement ... je suis tout seul actuel en lycée mais je garde pas les contacts, ça ne m'intéresse pas. Au niveau réseaux sociaux et tout ça pour mes études c'est compliqué (...) j'utilise pas trop Instagram, Snapchat ou Viber, WhatsApp, j'utilise pas beaucoup ».

Le lycée apparaît ici comme la seule instance de socialisation de ce jeune, qui se trouve finalement assez isolé du point de vue des relations amicales lorsqu'il est au dehors.

Le sentiment d'isolement est également exprimé par Damien :

« Mais là, cette année y'a des moments où je suis très très très seul. Y'a des moments où c'est rare que je parle à des gens.» Cet adolescent identifie ce qu'il doit mettre en œuvre pour engager et maintenir des relations sociales, mais cette démarche lui paraît coûteuse : *« c'est que moi ça fait longtemps, enfin je ne sors pas beaucoup. Je sors juste rarement avec des amis, enfin quand on ne me le propose pas... faut pas s'incruster ... enfin l'année dernière j'avais dû faire ça ... ça fait du mal de faire ça. ... comme on dit chacun sa route, chacun son chemin ».*

Ce « saut dans l'inconnu » après le lycée ne concerne pas seulement les élèves. Il concerne également les professionnels qui les accompagnent.

En effet, une CPE souligne que pour les élèves accompagnés par des institutions qui prodiguent des soins (Impro par exemple), des choses sont travaillées à l'aide de réseaux de partenaires pour accompagner les jeunes une fois sortis de l'institution et sécuriser leur transition vers le monde professionnel. Dans ce cadre, il n'y a pas vraiment de rupture et un lien est maintenu avec ces jeunes.

« Quand y'a un lien très fort avec l'institution qui prodigue les soins, où eux-mêmes ont des réseaux pour pouvoir placer les jeunes aussi après ».

A l'inverse, pour les lycéens professionnels (qui dépendent de l'Éducation nationale), *« pour peu que les familles ne soient pas totalement investies ou à un moment donné manquent d'outils pour s'investir complètement pour l'après... »* (CPE), *« ils disparaissent des radars »* (CPE) et *« on sait pas ce qu'ils deviennent ! »* (Chef de travaux). Certains professionnels s'étonnent même de ne pas les retrouver en apprentissage qui, pourtant, constitue une *« continuité du CAP »*. Ils mentionnent l'existence *« d'un référent handicap au sein du CFA académique »*, mais notent que très peu d'élèves en situation de handicap poursuivent effectivement en apprentissage. Enfin, pour ces professionnels, développer des collaborations plus étroites avec des Centres de Formation des Apprentis Spécialisés (CFA S) pourrait faciliter l'orientation de ces jeunes vers des formations adaptées à leurs besoins :

« Il existe un CFA spécialisé hein le CFAS, je crois, c'est ça. On n'a peu de liens avec le CFAS par exemple, pour voir qu'est-ce qu'on pourrait imaginer après, travailler une orientation vers eux à la fin du Cap chez nous... Enfin ça c'est pas... c'est plutôt quelque chose à développer ».

Ainsi, tout comme les jeunes rencontrés, les professionnels soulignent le « vide » qui caractérise la sortie du Lycée Professionnel et le hiatus qui existe dans l'accompagnement des élèves entre ceux qui relèvent plutôt du secteur médico-social et ceux qui dépendent de l'Éducation nationale.

3.1.6 L'obtention du diplôme : entre aboutissement d'un parcours scolaire et peur de l'après-lycée

Depuis la circulaire de 2010, le dispositif Ulis est envisagé comme un lieu de construction et d'organisation du projet professionnel et de la formation des élèves reconnus en situation de handicap (Bourdon, 2020). La circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 relative à *la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap* en précise les attentes notamment en termes d'insertion professionnelle.

Obtenir une certification ou un diplôme est - au regard de cet objectif - considéré comme un prérequis indispensable.

« (...) Quand arrive la terminale, ce rythme-là qu'on leur a accordé, bah y a le fameux diplôme qui pose un cadre de timing par rapport à une situation professionnelle » (enseignant de matières professionnelles).

Néanmoins, la réalité de terrain est tout autre et bien plus complexe qu'elle n'y paraît et le diplôme est loin de constituer un sésame en matière d'accès à l'emploi. Même si le Lycée Professionnel crée les conditions d'une inclusion scolaire et sociale pour les élèves, notamment au travers de la réalisation des stages en entreprise, la question de l'accès à l'emploi semble beaucoup plus délicate. En effet, après une inscription en milieu ordinaire tout au long de leur parcours scolaire, les jeunes adultes et leurs parents envisagent logiquement une continuité dans le milieu du travail. L'obtention du diplôme est alors considérée comme une condition d'entrée dans le monde du travail en milieu ordinaire (Savournin, Brossais et Chevallier-Rodrigues, 2024). Or, leur employabilité n'est pas garantie au regard des exigences des entreprises et des compétences développées par ces jeunes, qui apparaissent en décalage.

« Mais oui mais parce que les attentes en milieu professionnel, elles sont beaucoup trop élevées pour ces élèves » (CPE).

Leblanc (2013) dénonce ce paradoxe de l'absence d'employabilité pour une personne en situation de handicap psychique ou cognitif ayant obtenu un diplôme qui ne lui permet pas pour autant d'être embauchée.

Par ailleurs, l'organisation institutionnelle du parcours d'orientation de ces élèves ne garantit pas une insertion professionnelle en milieu ordinaire. Elle ne tient pas suffisamment compte de la valeur des diplômes sur le marché de l'emploi. Sur ce plan, les professionnels soulignent les difficultés liées à la valeur et à la disqualification des diplômes dans certains secteurs professionnels. Ainsi, les logiques qui consistent à les affecter prioritairement dans certaines filières et niveaux de formation constituent en soi des obstacles lorsqu'ils concernent des diplômes dévalorisés. Cette hiérarchie des filières et des diplômes semble majorer les difficultés des élèves en situation de handicap.

« Là, on ne fait que valider des périodes. Voilà au mieux elle aura son CAP tout le monde sera content, mais faut pas se leurrer, elle ne fera jamais un métier » (enseignante en économie-gestion).

« Dans le commerce, non, ça va être très compliqué » (autre enseignante en économie-gestion).

Pour autant, les enseignants ont le sentiment de contribuer à fabriquer une inclusion qui ne se réduit pas à l'insertion professionnelle et à l'accès à l'emploi. Ils œuvrent aussi pour la réduction des inégalités et en faveur de la participation sociale qui, face aux obstacles rencontrés, est ici interprétée comme l'objectif principal à atteindre (de Saint Martin, 2019).

« En fait, on est peut-être aussi à l'avant-garde, alors c'est super dur parce qu'on nous donne pas les moyens et qu'on est dans plein de contraintes, c'est-à-dire qu'on nous impose un examen, on leur impose de faire passer des... de les amener à un niveau alors qu'on sait très bien que... on sait pas, on peut pas. Voilà donc c'est un peu maltraitant aussi pour nous quoi, mais, voilà, malgré tout, je pense qu'on (...) on a cette fonction de les rendre visibles et de montrer qu'on peut vivre tous ensemble » (Enseignant en math-sciences).

Un coordinateur d'ULIS-Pro fait part de ses interrogations concernant le devenir de ces élèves à la sortie du lycée professionnel.

« On se rend compte que ce n'est pas forcément le diplôme qu'ils ont obtenu la plupart du temps, qui les fait bosser. Ou certains bossent pas, c'est une vraie problématique. Enfin... moi l'assistant d'archi là il va être diplômé, mais il sera employé nulle part par exemple là, en septembre. Il risque d'aller sur Auch faire un deuxième bac, pour se spécialiser un peu plus, etc., j'espère qu'il y sera pris, mais là il serait pas embauché, notamment dans ce secteur là et certains c'est ça, fin » (coordonnateur Ulis).

Certains des enseignants rencontrés sont conscients de ces contradictions et paradoxes inhérents à l'inclusion et concèdent qu'ils font un travail où « les dés sont pipés » et où la réussite au diplôme constitue un leurre pour certains de ces élèves.

« Oui mais la loi elle a fait aussi que le CAP, notamment dans les métiers du commerce, c'est plus un diplôme d'insertion professionnelle. On ne peut plus s'insérer sur le marché du travail avec le CAP. Alors bon, les métiers du bâtiment c'est différent, on peut. Les plombiers, électriciens, etc., mais dans le tertiaire non. Ça veut dire qu'ils ont un diplôme mais ce n'est pas un diplôme qui leur permet de s'insérer sur le marché de l'emploi » (Chef des travaux).

Concernant les élèves, dix ont exprimé le souhait de poursuivre leurs études après le CAP et quatre indiquent vouloir entrer dans le monde du travail. Ils sont une majorité à envisager de rester dans le secteur professionnel dans lequel ils sont inscrits.

N = 16/16 élèves	Poursuivre ses études				Entrer dans le monde du travail		Faire une pause	Ne sais pas
	En bac pro et BTS		Dans un autre CAP		Même secteur	Autre domaine		
	Même secteur	Autre domaine	Même secteur	Autre domaine				
Élèves début 1 ^{ère} année	Nour Paul Rémi Yanis	Enzo			Inès	Damien		Manu
Élèves début 2 ^{ème} année	Marion (aller en CFA) Anis Tom			Rose Sophia (aller en CFA)	Anthony Sofian		Lisa (puis aller à la fac)	

Manu, en lien avec son rapport externalisé à son orientation, ne se projette pas vers un avenir précis.

Lisa souhaite faire une pause avant d'envisager de reprendre des études à l'université.

Les élèves semblent s'être appropriés le discours des adultes en reprenant parfois à leur compte ce qu'ils ont pu entendre concernant le diplôme et les difficultés d'insertion afférentes.

Ils se font l'écho des propos répétés qui les exhortent à fournir des efforts pour rechercher des stages mais aussi pour obtenir leur diplôme :

Enzo : « Dès le mois de novembre ou décembre faut commencer à s'y mettre. Parce que sinon jamais on n'aura le diplôme »

Lisa : « Ben... j'essaie de faire des efforts, parce que j'ai quand même des bonnes notes malgré tout. Même si cette année j'ai un peu perdu la motivation, j'essaie de me ressaisir un peu, ce trimestre »

Damien : « Là cette année faut bouger ses fesses quoi, enfin pour trouver des stages »

Cette question de l'obtention du diplôme peut susciter une certaine angoisse chez eux : *Euh... le CAP pour moi, (...) c'est que ça me fait stresser pour l'année prochaine. On sait pas ce qu'il va se passer (...) en dehors du lycée en fait* (Sofian) ; tout en impliquant pour d'autres, une fois obtenu, de la fierté : « *C'est une meilleure année* » ; (...) *j'ai eu mon CAP* (Rose).

Pour autant, même si le diplôme ne leur garantit pas une insertion professionnelle immédiate, ils s'investissent et souhaitent l'obtenir. Certains témoignent même d'une volonté de poursuivre leurs études après le CAP, en s'inscrivant par exemple en bac pro ou en projetant d'aller en BTS.

« *Moi je préfère me recentrer sur mon CAP parce que comme vous le constatez, enfin c'est, ça fait perdre tout, vous oubliez tout enfin c'est mieux de se concentrer sur les études et après voilà, enfin vous faites ce que vous voulez quoi* » (Damien).

« *En vrai si j'ai envie de faire un bac pro* » (Nour).

« *Moi j'ai cru que j'allais aller en BTS moi* » (Yanis).

« *Peut-être je vais continuer, quand j'aurais mon CAP euh... peut-être faire un bac pro ou directement en entreprise* » (Paul).

« Ben moi c'est pareil hein, si je peux faire un bac pro et bien je le ferai » (Rémi).

Quelques-uns justifient cette volonté de poursuivre leurs études par un souhait de gagner davantage d'argent :

« Ouais le CAP voilà, on sera payé que le SMIC, et encore on sera payé encore en bas. Ça c'est nul, ça » (Yanis).

« Et je préfère poursuivre mes études comme ça j'aurais un bon salaire après » (Enzo).

Pour d'autres, il peut s'agir également d'occuper une place plus élevée dans la hiérarchie professionnelle.

« Parce qu'en fait moi j'ai un but c'est précis genre en fait, genre moi, je commence à travailler vraiment, chef ou sous-chef, ou manager, en tous cas pas employé » (Yanis).

Enfin, pour certains, la poursuite de leurs études représenterait également un moyen d'acquérir davantage d'expérience :

« Moi personnellement dès que j'ai terminé mon CAP, si je l'ai réussi ; si je l'ai pas réussi ben je recommence mais si j'ai réussi je vais faire un bac si j'ai le bac ben je continue et après le BTS je crois je vais faire le CAP X. Au moins j'aurais plus d'expérience au niveau du domaine des climats et d'électricien donc au moins je gagnerais un peu plus d'argent. Si je peux faire un CAP informatique aussi ce serait pas mal » (Rémi).

Pour celles et ceux dont l'orientation a été contrariée et pour laquelle ils n'ont pas toujours eu le choix, une fois leur CAP obtenu, poursuivre avec une autre formation ou s'inscrire dans un nouveau CAP constituent des options envisagées pour réaliser leurs projets. Il s'agit parfois de renouer avec leurs premières amours, à la lumière d'un désir insistant et persistant, sans se mettre de limites.

Chercheur : *« Mais tu n'aimes pas la vente, c'est ça, le stage était bien mais la vente c'est pas ce qui te plaît ? Du coup l'année prochaine tu te vois plutôt faire une autre formation ? »*

Rose : (...) *j'ai eu mon CAP en commerce. « Oui, dans ce que j'ai dit, la petite enfance (...) en CAP petite enfance ».*

Damien : *« Moi ce que j'envisage après mon CAP c'est de travailler dans l'aéronautique ou dans l'informatique par exemple chez Samsung ou chez Apple. Parce que moi je veux vivre à l'étranger et je veux travailler à l'étranger. J'hésite entre la Corée et le Japon parce que là-bas ils sont très très spécialisés dans les technologies. Et franchement c'est un truc où je suis très spécialisé. Moi je ne m'attendais pas à devenir électricien. Je m'attendais à travailler sur tout ce qui est technologie sur des matériaux, sur les téléphones, enfin je veux vraiment faire ça ».*

Certains des parents rencontrés insistent sur l'intérêt pour leur enfant d'obtenir plusieurs diplômes comme un levier pouvant favoriser leur insertion professionnelle :

Père d'Anthony : *« ça m'a embêté un petit peu, parce que j'aurais préféré qu'il continue, qu'il ait un peu plus de diplômes, parce que je lui avais dit que le diplôme peut le valoriser, tout ça, et en fin de compte bon, ça m'a embêté un petit peu. Après voilà, (...) « le but, c'est que moi je suis là pour toi », et qu'il essaie de trouver un emploi pour pas qu'il reste toujours enfermé à la maison (...) Voilà pour bouger comme on dit ».*

Mère de Rémi : *« Donc c'est pour ça que d'un côté tant mieux (...) Qu'il ait deux diplômes, je lui ai dit, « tu peux avoir deux CAP, y a pas de souci Rémi hein, si tu arrives pas à aller en bac pro, y a aucun problème hein ». Donc on verra ce qu'il en ressort (...) ».*

Malgré le discours de quelques enseignants qui évoquent la réussite au diplôme comme pouvant parfois être un leurre, les élèves rencontrés souhaitent poursuivre leurs études avec l'idée que cela permet « *d'ouvrir plus de portes* » (Tom) ; « *voilà, plus de diplômes, mieux c'est* » (Anis), « *ça permet de faire plus d'expérience* » (Damien).

Enchaîner les formations rend aussi possible le fait de rester dans le lycée professionnel et repousse d'autant plus le moment d'entrée dans le monde du travail. Dans ce cadre, l'obtention du diplôme marque aussi pour ces jeunes l'aboutissement d'un parcours scolaire, la fin d'une période où l'après-lycée peut être vécu comme un « saut dans l'inconnu ». Ce passage ne se fait pas sans appréhension, que ce soit du côté des jeunes eux-mêmes ou de leurs parents.

Lors des entretiens collectifs, plusieurs jeunes s'interrogent sur leur avenir, certains sur leur poursuite d'étude, d'autres sur leur insertion professionnelle :

« *Une fac de lettres c'est combien de temps ?* » (Lisa) ;

« *Franchement, l'année prochaine, me retrouver à travailler à l'âge de 16 ans, ça sert à quoi ?* » (Yanis).

D'autres lycéens se projettent dans l'avenir avec le souhait de travailler : « *Moi j'veux faire mon permis. J'ai envie de travailler* » (Inès envisage d'être conductrice de bus et il lui faut attendre d'avoir 24 ans pour passer son permis, c'est la raison pour laquelle elle est au lycée professionnel), tandis que d'autres énoncent clairement qu'ils n'en ont pas envie pour l'instant :

Enzo : « *Parce que j'ai envie (rire) je sais pas pourquoi. Parce que je préfère ne pas aller directement dans la vie active* ».

Anis : « *Et aussi c'est que j'ai pas envie de... d'entrer dans le monde du travail maintenant, vraiment pas* » ; « *quitte à faire plusieurs années d'études encore, et être... sous un toit, si je peux dire ça comme ça, euh... je préfère ça. Voilà. Après il faut travailler pour avoir de l'expérience, tout ça. Mais... Pour l'instant je préfère (inaudible), c'est mieux* ».

Réfléchir à la transition entre lycée professionnel et monde du travail amènent les jeunes mais aussi les adultes qui les accompagnent à évoquer ce qui les préoccupe quand ils se projettent dans une vie adulte. La transition ne concerne pas seulement l'insertion professionnelle mais « *le cheminement progressif vers une autonomie affective, un statut d'adulte responsable de sa vie, une insertion sociale à travers un logement indépendant, une gestion responsable de son temps libre, une vie affective ...* » (Leblanc, 2013, p. 134).

Que retenir sur l'épreuve de la transition ?

- ◇ L'orientation des élèves en situation de handicap est une orientation très contrainte. Elle dépend avant tout de l'affectation de l'élève dans un établissement doté d'un dispositif Ulis plus ou moins proche de son domicile. Elle s'effectue majoritairement en CAP dans des formations considérées comme accessibles au regard de la nature du handicap de l'élève.
- ◇ Du côté des élèves et de leurs familles, l'orientation suscite des formes d'adhésion diversifiées, souvent ambivalentes, très dépendantes de la manière dont les élèves se sentent soutenus par les équipes éducatives au sein du lycée professionnel. De fait, la sécurisation du parcours des élèves en SH suppose de poursuivre l'accompagnement du projet d'orientation au sein du lycée professionnel. Le coordonnateur du dispositif Ulis joue un rôle majeur en la

matière. Il s'agit non seulement de créer les conditions d'une mobilisation de l'élève sur le projet qui a été défini au collège mais aussi parfois de l'accompagner dans la construction d'un nouveau projet lorsque le niveau de diplôme ou la filière envisagée initialement se révèle trop difficile ou dangereuse au regard de sa situation de handicap.

- ◇ La construction du projet d'orientation tout au long du parcours en lycée professionnel constitue un outil d'accompagnement important. La situation de handicap nécessite de respecter un rythme et un temps long. Organiser la formation en trois ans ou définir un projet de poursuite d'études au sein de l'établissement ou vers l'apprentissage est parfois nécessaire pour favoriser et sécuriser l'insertion professionnelle des élèves.
- ◇ Au sein du lycée professionnel, l'arrivée au lycée, l'entrée en stage, le retour au lycée après le stage, l'entrée en deuxième année et la sortie du lycée constituent en eux-mêmes des moments de transition. Ces étapes soutiennent de manière différente la construction identitaire des élèves, notamment sur le plan professionnel. Au fur et à mesure, les jeunes témoignent du passage d'une position d'élève à celle de stagiaire puis de professionnel qui les confronte notamment à des affects de peur et d'angoisse, de sentiments mitigés, entre craintes et désir d'indépendance associés. Cependant, tous soulignent la dimension personnalisante de la vie au lycée professionnel et en entreprise qui va de pair avec le sentiment d'être davantage inclus qu'au collège. Sur ce plan, le lycée professionnel constitue un réel vecteur d'émancipation pour ces lycéens « institutionnellement » reconnus en situation de handicap.
- ◇ Tous les élèves sont globalement satisfaits et font valoir une vision positive du LP. Ils s'y sentent mieux qu'au collège. Le rythme de travail n'est pas trop difficile. Ils éprouvent un sentiment de liberté et apprécient les relations qui sont les leurs aussi bien avec leurs enseignants qu'avec les autres élèves. Pour autant, leur parcours est loin d'être facile. Ils ont conscience des exigences inhérentes à l'apprentissage de leur futur métier et ont à cœur de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent. Le présent de ces jeunes semble traversé par une mise en tensions entre des aspirations, qui ont pu être contrariées très tôt dans leur trajectoire et des contraintes dans l'accès au stage et à l'emploi.
- ◇ L'absence d'autonomie dans les transports constitue un obstacle majeur aussi bien en ce qui concerne l'orientation lorsque l'offre de formation du territoire ne permet pas accéder à la filière envisagée parce qu'elle est trop éloignée du domicile et la recherche et l'accès au stage et à l'emploi lorsque les entreprises sont difficilement accessibles.
- ◇ Les aménagements compensatoires dont ils bénéficient sont souvent vécus selon une modalité très ambivalente par les élèves. Ils donnent à voir la situation de handicap et peuvent être perçus comme stigmatisant. Pour les équipes, favoriser la mobilisation des élèves suppose de tenir compte du désir de normalité qui est le leur et de les accompagner au plus près de la complexité du processus adolescent.
- ◇ Pour les lycéens professionnels, le stage se présente comme une première expérience du monde du travail qui les confronte à la réalité du travail dans toutes ses dimensions : physique, psychologique et sociale. Le stage est vécu comme une épreuve qui les amène à identifier l'écart entre l'univers scolaire dont ils sont familiers et le milieu du travail et ses nouveautés

à la fois inquiétantes et attirantes. Le stage est l'occasion de découvrir de nouvelles relations avec des adultes qui ne sont ni leurs parents ni leurs professeurs. Sur ce plan, le lycée professionnel est un vecteur de nouvelles relations sociales.

- ◇ L'obtention du diplôme et/ou la sortie du lycée constitue un motif d'inquiétude important pour les jeunes, leur famille mais aussi les équipes éducatives qui les accompagnent. Tous ont conscience des obstacles à venir. Dans un contexte de tensions sur le marché du travail, l'obtention d'un diplôme de niveau 3 est loin de garantir une insertion professionnelle. Se projeter dans une vie hors du lycée constitue un saut dans l'inconnu. Peu d'élèves envisagent d'entrer dans le monde du travail. Beaucoup souhaitent poursuivre leurs études soit pour continuer en baccalauréat professionnel soit pour essayer de concrétiser un projet d'orientation différent.
- ◇ Sur le plan social, la fin de la scolarisation demande une attention particulière. Cette transition de l'école vers le monde du travail est un moment entre deux où certains jeunes, face aux obstacles qu'ils rencontrent dans leur recherche d'emploi, se retrouvent soudainement à leur domicile. Elle crée en effet le risque d'une rupture des liens au point « d'annuler » tout le travail d'accompagnement vers l'insertion réalisé jusque-là. Les jeunes peuvent alors éprouver un sentiment de solitude et d'isolement. Tous les acteurs témoignent de l'importance de maintenir un accompagnement susceptible de faciliter l'accès des jeunes aux dispositifs de droit commun et de soutenir leur accès à l'emploi et/ou à des espaces de vie sociale.

3.2. Accompagner les transitions : des pratiques liées à la scolarisation et l'insertion professionnelle

Alors que les lycées professionnels jusque dans les années 1970 avaient pour vocation de former la future élite ouvrière, ils ont aujourd'hui une fonction de remédiation de la difficulté scolaire (Palheta, 2012). Les lycéens de LP sont souvent considérés comme des élèves « difficiles », orientés « par défaut » vers l'enseignement professionnel (Jarty et Kergoat, 2017).

La particularité du lycée professionnel est de réunir des enseignants de disciplines générales et des enseignants d'une spécialité professionnelle. Certains ont déjà eu une expérience professionnelle hors Éducation nationale et sont devenus enseignants après une reconversion professionnelle. Le lycée professionnel se situe dans cette interface du monde scolaire et professionnel. Une recension menée sur l'enseignement professionnel (Bart et Sido, 2017) permet d'identifier les principaux axes de recherche développés : histoire de l'enseignement professionnel ; analyse des programmes de cette filière ; relations formation-emploi ; rapports aux savoirs et rapports de genre des élèves ; pratiques pédagogiques des enseignants aux prises avec les formes spécifiques de rapport aux études des lycéens d'établissements professionnels.

L'originalité de ce chapitre est d'étudier les transitions entre milieu scolaire et milieu du travail et les manières dont les professionnels les accompagnent. Les pratiques professionnelles analysées sont issues de focus group d'équipes éducatives dans les deux lycées de l'enquête (enseignants, personnels de vie scolaire, personnels de direction), de focus group menés avec des coordonnateurs d'Ulis dans deux territoires contrastés et des entretiens individuels réalisés avec des tuteurs de stage et des

parents de lycéens). Comment les pratiques de scolarisation rendent-elles possible la mise en accessibilité des savoirs professionnels ? En quoi le rôle du coordonnateur du dispositif Ulis est-il spécifique dans l'accompagnement de cette transition lycée-emploi dans la voie professionnelle ? Comment les tuteurs en entreprise sécurisent le parcours des élèves et leurs conditions de travail lors des stages ? Quelles sont les pratiques qui permettent de rendre possible les stages pour les élèves ?

3.2.1 Des pratiques de scolarisation plébiscitées

3.2.1.1 Individualiser les pratiques professionnelles pour s'ajuster au rythme des élèves

Des équipes éducatives et pédagogiques, confrontées à une hétérogénéité importante des publics, ont construit des pratiques professionnelles individualisées au sein de leur classe :

« La pédagogie qui a été mise en place en CAP élec c'est une pédagogie, comment dire ? Individualisée. C'est une pédagogie qui s'est mise petit à petit avec l'expérience face à au public CAP au sens large du terme, mais qui s'est parfaitement adaptée aux jeunes que [Coordo Ulis] nous a envoyé, aux Ulis ».

3.2.1.1.1. Ne pas considérer les élèves en SH comme différent des autres

Il s'agirait alors pour des enseignants de ne pas considérer ces élèves comme différents par rapport aux autres, *« Pour moi, il n'y a pas d'élèves en situation de handicap dans ma classe, je prends les élèves comme ils sont »* notamment puisque *« en CAP certains pourraient dépendre de l'Ulis mais n'y sont pas. Donc finalement tout ce qu'on a mis en place permet d'intégrer tout le groupe et de fonctionner avec un groupe classe après ».*

Cette démarche pédagogique s'applique donc à tous les élèves :

« Vous adaptez à chaque gamin ... Même s'il était pas handicapé, vous êtes en mesure de vous adapter à chaque gamin pour leur confier des tâches différentes ou de leur présenter différemment... ».

Une telle démarche est alors identifiée comme un facteur de compréhension du processus de production de handicap (Fougeyrollas, 2009).

Ainsi, c'est la situation d'apprentissage proposée qui peut faire *« Que le gamin sera handicapé ou pas ».*

3.2.1.1.2. Ajuster le rythme de travail à chacun

La mise en œuvre d'une pédagogie individualisée semble compatible avec l'enseignement proposé en ateliers professionnels, constitués de faibles effectifs d'élèves : *« on pourrait pas faire le travail à 30, c'est pas possible, ça c'est sûr. 15 c'est pas qu'une question de confort, c'est une question de nécessité pour ces gamins-là ».* L'enseignant de discipline professionnelle fait référence à la diversité des élèves scolarisés en lycée professionnel. Rendre accessibles les savoirs de leurs disciplines, en ateliers notamment, implique pour eux d'ajuster le rythme de travail à chacun des élèves : *« Si on était à 30, on pourrait pas adapter le rythme de travail comme on le fait ».*

Leurs pratiques pédagogiques individualisées s'appuient sur un cadre temporel flexible et se distinguent d'un temps de construction des apprentissages identique pour tous : *« chaque élève avance à son rythme, de manière globale. Bon (...) y a pas de groupe unique pour la classe ».* Cette démarche d'individualisation est soulignée par des professionnels du pôle éducatif des établissements comme un espace sécurisant et étayant. Ainsi, une assistante d'éducation met l'accent sur le rythme

: « vous récupérez des élèves effectivement qui étaient dans des classes de 30 ou ils sont que 15, où c'est beaucoup plus cocooning et vous avancez à leur rythme ».

3.2.1.1.3. Dépasser les obstacles situés à partir d'une démarche de mise en accessibilité

Cette individualisation ne s'apparente pas à une pratique discriminante qui serait associée à certains élèves uniquement, notamment ceux en situation de handicap. Au contraire, elle est envisagée comme un allant de soi pour chaque élève. Les pratiques d'individualisation sont, le plus souvent, considérées comme compensatoires (Benoit, 2019a) lorsqu'elles consistent à pallier les difficultés particulières de l'élève. Cette perspective considère que l'élève doit tirer profit de ces adaptations pour s'adapter au système. Les principes et valeurs associés au modèle actuel de l'école inclusive s'opposent à cette vision, et considèrent que c'est aux établissements scolaires d'endosser la responsabilité de prendre en compte la diversité des élèves. Il s'agit alors d'analyser les obstacles relatifs à la participation sociale et à l'accès aux savoirs de tous les élèves présents dans un contexte d'apprentissage donné, comme le mentionne une enseignante d'arts appliqués » *[s'appuie] sur le profil de l'élève, sa façon de travailler, de réagir en groupe aussi* ». Dépasser ces obstacles situés permet de répondre aux enjeux d'inclusivité en s'inscrivant dans une démarche de mise en accessibilité.

Pour autant, les pratiques pédagogiques individualisées sont évoquées dans nos données comme une démarche universelle qui permet à tous les élèves d'accéder aux savoirs dont l'apprentissage est visé. D'ailleurs, ces enseignants ont aussi recours à des modalités pédagogiques dans lesquelles on peut reconnaître des moyens mobilisés pour viser l'accessibilité universelle :

« Il y a plein de modes d'apprentissage, que ce soit par la partie visuelle, pratique, enfin, c'est ça qui fait qu'en passant par tous ces modes d'apprentissage, on englobe toutes les difficultés de chacun et un moment donné, il y en a un qui va trouver l'outil qui va lui permettre d'avancer et de passer une difficulté ».

Ils peuvent aussi proposer aux élèves d'utiliser les outils à disposition pour dépasser certaines difficultés, notamment dans le passage à l'écrit : « *Aujourd'hui, ils ont tous leur ordinateur en entrant en seconde, donc ça, ça donne un outil supplémentaire pour ceux qui ont des difficultés, notamment à l'écrit, une chose comme ça* ».

3.2.1.1.4. Laisser du temps

Cette alternance entre individualisation et pédagogie universelle leur permet de proposer un enseignement ajusté aux élèves, et à leur rythme : « *Ils vont mettre plus de temps, on leur consacre plus de temps* ». Pour des enseignants, laisser du temps n'est pas un frein mais plutôt un enjeu de la formation, valable pour tous, quels que soient l'âge. Cela ne peut pas être envisagé comme une lacune :

« C'est pas un handicap de prendre plus de temps, même nous en tant que personne, y a des choses qu'on va faire très facilement très vite, y'en a d'autres où il nous faut beaucoup plus de temps parce que le temps de l'assimiler ».

Leur laisser le temps de l'appropriation de techniques, d'outils, de mode de faire en situation pratique est un enjeu majeur. Ainsi, pour un enseignant de génie électrique : « *le temps de l'apprentissage par*

le faire, ce qui est important parce que l'apprentissage c'est par le faire". Cette reconnaissance du besoin de temps, comme le souligne la mère d'un élève peut sembler évidente et indispensable :

« c'est pas forcément on va vite que le travail est bon...même si il prend le plus de temps et que le résultat est là, moi je préfère mieux qu'il prenne plus de temps et qu'il y arrive".

Pour autant, cela n'est pas toujours facile à mettre en œuvre au regard des impératifs calendaires des formations. Transformer l'institution, et ne plus laisser à la charge de l'élève l'ajustement aux attentes normées du système scolaire, comme le prévoyait le paradigme intégratif, peut amener à trouver des arrangements : *« on essaye disons, comme on peut, on essaie d'adapter plutôt le programme à l'élève que le contraire*".

Prendre en compte la temporalité de chaque élève et les situations dans lesquelles il évolue est un enjeu de cette pratique individualisée : *« la pédagogie qu'on a décidé d'adopter, c'est celle qui permet à chacun de trouver sa place, son rythme dans ce qu'ils vont avoir face à eux »* . Cette pratique vise à les réassurer : *« l'objectif, c'est pas les mettre en difficulté mais c'est d'arriver à les... toucher la notion de réussite pour avancer quoi. Il doit faire prendre confiance*". À l'inverse, des élèves peuvent éprouver des difficultés importantes lorsqu'ils ressentent une forte pression, par exemple lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche délicate dans un temps imparti et qui a trait à la sécurité des autres. Ainsi, une mère de lycéen repère qu'*« il y a un professeur qui est à l'atelier, qui met la pression à Damien, voilà, par rapport à « ouais il faut aller vite, il faut aller vite », ... Damien a un souci tellement eu à la pression par rapport à la personne*".

Permettre à chacun de trouver sa place, en respectant son rythme d'acquisition, sans pour autant renoncer aux exigences d'apprentissage relèvent du principe d'accessibilité universelle :

« C'est pas forcément baisser le niveau, c'est des techniques d'apprentissage différentes... Mais pour arriver au même objectif ».

3.2.1.1.5. Évaluer pour accompagner

La question sensible de l'évaluation est abordée. Elle est envisagée comme une pratique d'accompagnement de leur parcours de formation par des enseignants :

« À notre niveau, ce qu'on peut faire, c'est essayer de valider au plus près les compétences et les non compétences du gamin. Je pense que c'est ça. En prenant un soin particulier avec ces jeunes-là, pas les lâcher dans...".

Il s'agit alors d'avoir des points de vigilance sur celles qui peuvent être validées et celles qui ne le peuvent pas, le critère pouvant alors être sécuritaire : *« faut vraiment être très précis sur les compétences qu'on valide chez ce gamin, et celles qu'on ne veut pas valider, notamment en ce qui concerne la sécurité électrique*".

3.2.1.1.6. Ne pas rester isolé dans sa pratique

Si pour certains enseignants cette démarche pédagogique s'applique pour tous les élèves, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales, pour d'autres l'enseignement ne peut être le même pour tous les élèves, et notamment pour les élèves en situation de handicap : *« On savait qu'ils étaient en inclusion ULIS, mais on n'avait pas toutes... ben toutes les informations sur le handicap. Et là c'était beaucoup plus difficile ben pour gérer... pour les gérer*". Ainsi, ne pas avoir d'information sur le handicap peut être un frein et une solution possible serait alors d'être formé sur la prise en compte de la diversité des élèves et précisément des besoins particuliers :

« je trouve que ça c'est de plus en plus difficile parce qu'on a de plus en plus d'élèves qui ont des besoins, et moi je suis pas forcément en capacité d'y répondre parce que j'ai pas été formée à ces besoins là ».

À défaut d'être formés, des pratiques d'auto-formation peuvent se développer chez des enseignants: *« faut qu'on aille se former nous-mêmes à ces questions-là »*. Lorsqu'un dispositif spécialisé est implanté dans un établissement et qu'il est coordonné par un enseignant spécialisé, des ressources sont alors présentes et permettent de se sentir moins isolé dans sa pratique :

« C'est vrai que la création du dispositif et l'arrivée de la coordonnatrice ça nous a beaucoup aidé, puis ça permet vraiment l'accueil de ces élèves en situation de handicap en établissement scolaire ordinaire ».

Les conditions d'accueil, qui rendent véritablement possible leur scolarisation, sont alors soumises à conditions. Il peut alors s'agir d'avoir une personne ressource sur laquelle s'appuyer, voire se reposer afin que la diversité des élèves soit prise en compte (Leroy & Midelet, 2021). Les conseils formulés par l'enseignant spécialisé, personne ressource de l'établissement, peuvent alors produire des effets de formation. Aussi, la tentation de déléguer l'accompagnement de ces élèves en dehors de la classe de référence, via le dispositif, peut être envisagée. Le flou définitionnel autour des missions de personne ressource de l'enseignant spécialisé peut contribuer à alimenter ces difficultés de positionnement (Ferré & Bedoin, 2021). Même si des enseignants dits ordinaires peuvent adhérer aux valeurs de l'école inclusive, dans les faits et à l'épreuve du quotidien (manque de moyens et de formation notamment sur la prise en compte de la diversité), le fait d'envisager que la scolarisation ordinaire de ces élèves relève d'abord de l'enseignant ordinaire n'est pas toujours un allant de soi. La posture et les gestes de l'enseignant mis en œuvre pour prendre en compte cette diversité peuvent alors être pensés comme *« une manière spécifique de s'adresser à certains élèves et non comme une manière possible d'enseigner de façon ordinaire »* (Benoit & Feuilladié, 2017, 36), qui s'adresserait à tous, dans une visée d'accessibilité universelle (Ebersold, 2017).

3.2.1.2 Travailler les compétences orales

Rendre accessible les savoirs disciplinaires et professionnels conduit des enseignants à repenser diverses modalités de travail :

« La façon dont on aborde les thèmes, beaucoup d'oral, on passe par l'écrit, mais pas tout le temps parce qu'on sait que l'écrit est une difficulté majeure pour ces jeunes-là »

Pour autant, en s'appuyant sur leurs observations, ils repèrent que certains élèves sont en difficulté :

« Ils ont du mal avec la partie orale parce qu'ils sont... certains sont tétanisés, ils arrivent pas à trouver leurs mots...ils sont pas à l'aise avec la relation verbale, la relation orale ».

Cette nécessité de penser des modalités d'enseignement plus explicite de l'oral prend appui sur les retours qui proviennent du terrain :

« Dis donc j'ai des gars de chez toi là, ils cherchent un stage, ils ouvrent la porte, ils mettent un pied dans l'agence et ils disent, « est-ce que vous avez un stage ? » Et ça à la Secrétaire, voilà. Donc là on s'était dit, bon, faut peut-être faire quelque chose quand même »

Une réflexion est menée sur la manière de rendre plus accessible cette modalité d'expression aux élèves (Sales-Hitier, Chevallier-Rodrigues, Savournin, Dupont, à paraître). Les difficultés persistent malgré la mise en œuvre de supports soutenant cette pratique :

« Même si on leur donne une trame préparatoire avec des axes pour les aider vraiment... ils font même des répétitions en co-intervention avec la collègue de français et le collègue d'atelier ».

Des enseignants se sentent démunis par rapport à cet enseignement : *« on forme pas assez ... on n'est pas bon sur ça »*. Ils l'associent à leur propre parcours de formation :

« Et même nous, les enseignants, on n'est pas formé. Enfin, être en capacité de former les élèves à ça et nous-mêmes... je suis sûr que moi, si on me filme en train de faire un cours, j'ai plein de défauts ».

Ces difficultés d'expression orales ne sont pas associées à une situation de handicap, mais à des enjeux sociaux et culturels : *« je crois que c'est la génération jeux vidéo là, je suis pas sûr qu'ils aient les codes pour communiquer, non »*. Ils repèrent chez eux un manque de confiance dans la prise de parole alors que *« quand ils sont en confiance, ils peuvent faire quelque chose d'excellent, donc je pense à tous ces aspects-là qu'on travaille pas assez à mon sens »*.

Si le manque de formations des enseignants est identifié comme une explication possible de leurs difficultés à enseigner plus explicitement le genre oral, ils *« arrivent toujours à trouver des contournements avec notamment des parties pratiques et manuelles »*. Faire preuve de créativité et d'invention est alors un enjeu majeur de leur métier afin de rendre accessible les savoir aux élèves (Brossais, Savournin & Chevallier-Rodrigues, 2022). Des opportunités de s'exercer à l'oral sont créées au cours des temps de pratique en atelier : *« on utilise des supports techniques que moi j'utilise à l'atelier comme prétexte pour faire de l'oral en fait »*. Il peut s'agir par exemple d'inciter les élèves à décrocher le téléphone lorsque celui-ci sonne dans l'atelier d'électricité :

« Je dis, « tu réponds. Tu te présentes, tu réponds »... Déjà, c'est... bon, c'est pas évident quoi... tu dis ton nom, ta section, et qui demandez-vous ? ». Bon voilà, c'est rigolo, et ça leur fait du bien ».

Si certaines situations sont identifiées comme des prétextes à ce travail, d'autres situations sont d'emblée annoncées comme visant ce travail :

« Ils avaient fait des petites pièces de théâtre sur des situations professionnelles, donc du coup ils ont joué des situations professionnelles où ils devaient travailler l'oral mais avec un côté un peu théâtral et ludique aussi... Un peu d'humour aussi... et là effectivement la posture, l'élocution, et il faut jouer un rôle quoi »

Ces propositions de mise en scène de l'exercice de l'oral répondent à des enjeux soulevés par les élèves qui ne se sentent pas à l'aise, notamment dans la prise de contact par téléphone, comme le rapporte une coordonnatrice d'Ulis :

« Pour ceux qui disent « bon, moi je suis tout à fait incapable d'appeler, je ne sais pas comment me présenter, je ne sais pas quoi dire, j'ai peur de demander ».

La démarche proposée peut aussi relever d'une forme de guidage :

« Ben alors là on le fait avec eux ». Il peut s'agir aussi d'une forme de démonstration : « d'abord ils nous observent... On fait, nous, le speech, donc au bout de deux ou trois coups de fil - parce qu'on ne trouve pas forcément l'entreprise tout de suite - peu à peu, c'est le jeune qui va prendre l'habitude de lui-même de s'entretenir au téléphone ».

Des coordonnateurs reconnaissent la nécessité de mettre en situation les élèves pour les former spécifiquement à cet exercice : *« Mais tout ça, ça fait partie d'une formation parce que tout le monde n'est pas capable, dès le départ, de décrocher le téléphone pour appeler, d'aller se présenter »*. Les

modalités de formation proposées reposent alors sur un temps de préparation suffisant et sécurisant pour envisager en suivant une mise en situation réelle : « *On fait semblant d'appeler, avant qu'ils appellent eux... s'entraîner plusieurs fois et après bon, ils appellent* ». Ils ont recours à un étayage permettant de rendre accessible cet exercice particulier : « *Avec au tableau par exemple, les éléments clés, les dates du stage, où je suis...* ».

Penser une pédagogie individualisée, observer finement les obstacles rencontrés en situation de formation et écouter ce que l'élève a à en dire sont alors des enjeux essentiels pour rendre accessible les savoirs de la formation. Au cours des échanges, les professionnels identifient aussi un autre atout majeur pour permettre un accompagnement du parcours des élèves. Ils énoncent alors un acteur essentiel de la scolarisation : l'accompagnant des élèves en situation de handicap.

3.2.1.3 Collaborer entre AESH et enseignants

Le rôle joué par les AESH revient à plusieurs reprises dans les propos des professionnels. Si les enseignants témoignent de pratiques qui peuvent leur permettre de s'ajuster à la diversité des élèves, diversité inhérente aux profils des élèves de lycée professionnels, ils reconnaissent que cela est étroitement lié à la présence des AESH. Leur présence n'est pas envisagée comme une condition « suspensive » (Toullec-Théry, 2021, 65) pour scolariser les élèves mais comme un facilitateur : « *les AVS qui quelque part nous font gagner du temps aussi* ». Certains AESH peuvent aussi se déplacer sur « *sur tout le département pour suivre les élèves, pour des reprises de formation...* ».

3.2.1.3.1. Pour repérer les difficultés et être libre de certaines contraintes

L'AESH est envisagée comme un « *réel atout sur l'accompagnement, sur la liaison avec les familles ça fait quand même beaucoup* ». La présence de nombreux adultes dans une même classe, qui est de plus en plus une réalité de terrain, qui selon un membre de l'équipe de direction : « *permet aux élèves de progresser et... encore plus ces élèves* ». Ces différents adultes tendent à invisibiliser l'existence de différences entre les élèves :

« *Quand il y a d'autres AVS qui arrivent dans la classe, ça apaise aussi, je dirais, le fait qu'il y ait d'autres AVS dans la classe et donc ça stigmatise beaucoup moins les autres élèves qui ont droit à une AVS* ».

L'AESH, avec qui des enseignants travaillent, est identifiée comme une ressource importante. Elle semble identifier les enjeux des obstacles rencontrés dans les situations pédagogiques. A même de pouvoir s'y repérer, elle prend des initiatives, ce qui leur permet de ne pas avoir à suspendre le temps de classe « *parce qu'il faudrait par exemple qu'on s'arrête de cours et qu'on dise, « bon écoute, viens, c'est ça...* ». Elle se place comme une accompagnante pour le groupe classe et elle se rend disponible pour tous les élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap et est reconnue par un enseignant dans ce rôle :

« *Elle se rend disponible pour tous les élèves. Même si effectivement elle a une attribution pour un ou 2 en particulier, et ça ils l'ont bien compris. Enfin au niveau CAP toujours, ils la prennent comme quelqu'un qui peut les aider face à une difficulté, quel que soit leur statut, entre guillemets* »

Cette disponibilité libère les enseignants de certaines contraintes, en ce sens elle est d'abord envisagée comme une ressource pour l'enseignant puis pour les élèves : « *elle fait gagner du temps, elle nous fait gagner du temps, clairement, enfin même à l'élève hein* ». Ce positionnement des enseignants en faveur des missions des AESH qui relèverait davantage d'un soutien au système classe

rejoint les propos de Toullec-Théry (2020, p.71) qui invite à « penser cet accompagnement, non comme « attaché à un individu », mais comme un accompagnement au système classe ». La présence d'un professionnel dans leur classe rend la pratique du métier plus « confortable » : « *AVS ou pas enfin, quel que soit son statut qui puisse être là en tant qu'aide potentielle pour des élèves en difficulté* », et même qui « *s'occupe de tous les gamins quand ils ont besoin* ».

3.2.1.3.2. Pour éviter les effets de stigmatisation

D'ailleurs ce positionnement de l'AESH, qui ne renvoie pourtant pas à une prescription, est soutenu par les enseignants et semble produire des effets de non stigmatisation, puisque même si « *elle vient à l'atelier parce qu'elle est en charge un gamin, en fait, elle s'occupe de tous les autres, ça se fait naturellement, quoi. Et donc, c'est vrai que son attitude c'est pas une AVS pour un élève pour lequel il pourrait éventuellement y avoir des moqueries* ». Parmi les situations de handicap reconnues à l'école, nombres d'entre elles relèvent de handicap dits « invisibles ». La présence d'une AESH individualisée peut orienter le regard du groupe classe sur un élève et ainsi rendre visible quelque chose qui ne l'est pas d'emblée : « *Pour moi, la plus grosse forme de discrimination entre guillemets qu'on..., c'est quand un jeune a une AVS, parce qu'avoir une AVS en classe c'est la honte* ». Par ailleurs, sa proximité physique avec un élève peut quelquefois contribuer à faire « écran » aux apprentissages (Toullec-Théry, 2020). Dans la situation évoquée par les enseignants, l'AESH, décrite comme faisant « partie du décor », porte son attention à tous les élèves et contribue ainsi à mettre l'accent, non sur une situation de handicap, mais sur la nécessité de répondre aux besoins exprimés en situations d'apprentissage afin que tous accèdent au savoir. Ce positionnement « *fait du bien à la classe...ça apaise la classe* ». Ils reconnaissent avoir « *de la chance* » de travailler avec « *une personnalité comme ça* » et la qualifie de « *vraiment fantastique* ».

3.2.1.3.3. Une collaboration qui ne va pas de soi

Cet exemple de fonctionnement n'est pour autant pas un allant de soi « *parce que j'ai eu des AVS qui ont fait ça, qui essayaient de prendre la place du prof hein, et non là, non pas du tout, elle est vraiment dans son rôle ...* ». Le manque de repérage des missions de l'AESH ne rend pas simple la pratique du métier toujours en voie de professionnalisation (Jury, Bergara, Cochetel, 2021). Un enseignant revient sur des expériences passées donnant à voir des difficultés du côté des élèves :

« *Des jeunes avec AVS qui sont venus nous voir parce qu'ils étaient en difficulté avec l'AVS hein, que le message, enfin l'accompagnement n'était pas adapté. Ils se sentaient pas accompagnés du tout* »

Donc, la présence d'une AESH auprès des élèves peut les mettre en difficulté tandis que pour d'autres, il peut s'agir d'un enjeu fondamental pour soutenir les apprentissages, comme le remarque une mère d'élève :

« *Ce que moi, j'approuve, je lui ai dit, « j'approuve fortement, pour l'aider quand il comprend pas, et Rémi, il l'a dit aussi, il a dit « oui, je veux bien* ».

Cet accompagnement, depuis de nombreuses années pour certains, conduit à exprimer des inquiétudes quant à la sortie prochaine des élèves du système scolaire :

« *C'est pas évident pour eux de passer de la posture de lycéen accompagné par un dispositif, accompagné par l'AESH, à un adulte qui se prend en main et qui fait les démarches tout seul, c'est... quand même pas évident* ».

Le travail coopératif entre les professionnels semble un enjeu majeur pour assurer une continuité du suivi des élèves. Clarifier les objectifs visés (pédagogiques, didactiques, sociaux...) articuler les démarches et les systèmes qui s'y rapportent (Dupré, 2019), avoir une connaissance des référentiels et des missions de chacun des professionnels (Chauvot et Mancassi, 2019), identifier les dilemmes de métiers et les tensions qui les jalonnent, que ce soit au sein de la classe et en dehors, est un axe de formation à privilégier et qui relève de « l'inter-métier » (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014).

3.2.1.4. Établir un cadre contenant et des relations de confiance

Des professionnels de l'école évoquent la vigilance qu'ils exercent avec leurs élèves dans le collectif du groupe classe pour instaurer un espace de travail contenant pour tous les élèves : *« on fait un gros travail sur l'ambiance de la classe aussi »*. Ils instaurent le respect de la loi et de la règle qui permet de contenir les passages à l'acte dans la rencontre avec l'altérité (Delion, 2018). Dès le début de l'année, ils insistent sur l'importance d'imposer des *« règles de vie... un peu strictes quand même au début »*. Cet *« énorme travail qui, je pense, est fondamental »* porte sur le comportement dans l'atelier et *« sur les savoir-être, sur la guerre contre les noms d'oiseaux »*. Il s'agit en outre, dans la logique d'une société inclusive qui engage aussi le *« monde professionnel avec le travail d'équipe »*, de veiller à ne pas faire de *« différenciation entre ces élèves-là et un élève lambda de la classe »*.

3.2.1.4.1. Pour éviter les effets de stigmatisation et border les pulsions agressives

L'objectif est d'éviter les effets de stigmatisation pour que l'élève accompagné par le dispositif Ulis *« puisse trouver sa place, voilà, qu'il puisse être pris au sein de la classe comme n'importe quel individu »*. Les enseignants interviewés identifient la fonction qu'ils jouent dans l'insertion sociale en mettant des limites qui permettent de border les pulsions agressives :

« Si tu laisses faire n'importe quoi dans ton atelier, pour moi il est clair et net qu'à un moment donné t'entendrais tôt ou tard « toi le handicapé, tu nous emmerdes », clair et net. Et ça se passe comme ça parce qu'on met un cadre et on met les points sur les i, et ils se respectent »

Soutenir un cadre contenant pour les élèves ne relève pas seulement de l'initiative individuelle mais également d'une responsabilité collective :

« Il arrive que, en tant qu'équipe, on intervienne et qu'on mette aussi le cadre à ce niveau-là pour éviter que justement, il y ait ces moqueries qui se mettent en place et que à la fois le jeune se sente mal et puis qu'il y ait une difficulté qui se rajoute quoi donc on est vigilant aussi, nous à ce genre de situation ».

Ce positionnement des enseignants assure la construction d'un lien social entre élèves. Ainsi, lors d'une situation de harcèlement envers un élève en situation de handicap, des élèves sont venus trouver un des enseignants pour lui en parler. L'intervention de ces élèves qualifiés de *« très, très volontaires »* a permis de mettre *« des choses en place pour pouvoir remédier à cette problématique, donc ça nous montre bien qu'il y a déjà un lien de confiance entre l'équipe et les élèves »*.

3.2.1.4.2. Pour garantir la sécurité des élèves

Garantir la sécurité des élèves accompagnés par le dispositif Ulis passe aussi par une attention particulière à leur présence dans l'établissement. Une assistante d'éducation fait état de cette vigilance :

« On essaie de voir un peu pourquoi il y a des absences de temps en temps en cours. On fait le point. On appelle souvent les ateliers, « est-ce qu'il est bien avec toi, est-ce qu'il est à l'infirmerie ». Si jamais on n'a pas d'information, on recherche, on essaie de trouver ».

Il est question d'instaurer un « climat de confiance » lorsque cette assistante d'éducation évoque des élèves « qui sont très introvertis et qui sont pas forcément toujours en train de venir nous voir en vie scolaire ». C'est la confiance dans l'éducabilité de l'enfant qui s'exprime dans les paroles des professionnels des lycées professionnels. L'objectif affiché est d'arriver à ce que les élèves « touchent la notion de réussite pour avancer ». Travailler sur la confiance est mis en lien avec le fait d'être « capable de réaliser quelque chose et en même temps essayer à partir de la partie pratique, de ramener la partie théorique ». Cette confiance dans les possibilités de réussite des élèves a, en outre, des effets de valorisation sur les adultes qui travaillent dans les lycées professionnels :

« Moi ce qui me réconforte, c'est la relation de confiance qui est établie et qui permet à ces jeunes finalement d'être très volontaires, de donner le meilleur d'eux-mêmes... D'accepter l'aide qu'on leur apporte et de construire un parcours ».

Pour une coordonnatrice d'Ulis, la préparation du stage suppose de « mettre l'élève en confiance par rapport à l'environnement professionnel ». Elle met l'accent sur l'importance qu'ils trouvent un emploi dans lequel ils se sentent bien et où ils peuvent faire valoir leurs compétences et leurs savoir-faire. Elle tient à ce que chaque élève aille « dans des univers par lesquels il va être attiré, par exemple ceux qui veulent être dans des univers de magasins de sport, ceux qui veulent être dans des univers de magasins de jeux... ». Elle exprime sa croyance dans l'avenir des élèves en situation de handicap qui semble relever de la « confiance inconditionnelle » qui, selon Marzano (2010, p. 60), permet « aux acteurs plus vulnérables d'évoluer et de grandir, de découvrir le monde et de se découvrir eux-mêmes ». Ses pratiques d'accompagnement l'engagent à « aider à ce qu'ils se projettent positivement quoi, qu'ils soient à l'aise, que ce soit un domaine pour lequel il y a une maîtrise, que ce soit des univers pour lesquels ce sera plus facile pour eux d'être à l'aise ». Un enseignant en technique et construction mécanique estime que cette confiance concerne aussi le maître de stage qui doit être bien « conscient, un petit peu des limites et des possibilités du jeune et éviter aussi de le mettre en situation de difficulté et du coup de blocage face à une situation professionnelle (...) l'accompagner au mieux, mais pour qu'il garde confiance et qu'il se sente capable de bien s'intégrer, de réussir quoi ».

Pour Cornu (2003, p. 26), la « confiance dans un être est ce qui fait mentir les pronostics, ce qui bouleverse les systèmes de preuves ». En ce sens, une assistante d'éducation rapporte la réussite d'un élève à son examen et le travail de complémentarité entre enseignants et AED, qui l'a soutenu :

« C'était un élève qui a été Ulis, qui a obtenu son bac et il n'y croyait pas. Donc nous pareil en tant que surveillant, on prend le relais au niveau des professeurs quand il vient en étude, voilà, surtout beaucoup de confiance, « on va y arriver, ça j'ai pas compris, on retravaille ce qui a été fait par exemple avec Monsieur (le coordonnateur d'Uls) et c'est un garçon qui a obtenu son bac hein ».

Ce récit entre en résonance avec la conceptualisation que Cornu (2003, p. 26) propose de la confiance qui permet de sortir le sujet « de la répétition de la désespérance, du destin où l'assignaient les prévisions sociologiques ou psychologiques ».

3.2.1.5. Accompagner les jeunes dans l'accès à l'emploi

Accompagner des élèves à leur insertion professionnelle et sociale est une perspective qui engage un travail des professionnels dès l'entrée en formation des élèves. Dans un premier temps, leur préoccupation est de pouvoir s'ajuster aux besoins de chacun et repose en partie sur la connaissance de ce qui a pu être mis en place auparavant au collège.

3.2.1.5.1. Maintenir une continuité dans les aménagements

Assurer une continuité dans les aménagements est identifié comme soutenant leur démarche :

« On se les retrouve à la rentrée, on n'en sait rien du tout. Il y a des fois on serait bien content d'avoir des petites infos sur sa façon de fonctionner... »

Lorsque ces informations ne sont pas accessibles, les coordonnateurs d'Ulis prennent le temps de s'acculturer aux élèves, ce qui n'est d'ailleurs pas envisagé comme un frein au regard de la temporalité de la formation : *« Si on met un mois, un mois et demi, c'est pas grave, on les a deux ou trois ans »*. La transmission des informations est identifiée comme un enjeu de l'accompagnement et peut être facilitée par l'usage de ressources institutionnelles, via par exemple l'usage de logiciel tel que Pronote. Lorsqu'il est investi par les différents protagonistes, il permet de centraliser nombres d'informations. Par exemple, sur les périodes de stages, ce logiciel permet de :

« faire tout le suivi du stage, les appels téléphoniques. (...) Quelles sont les activités réalisées, et c'est consultable par tous, c'est-à-dire les élèves, les parents, les collègues qui peuvent compléter aussi, au fur et à mesure. Donc, quand on arrive sur la fiche de l'élève, on sait qui a appelé, quand, à l'heure près quoi. On sait tout ce qui se fait autour de l'élève » (coordo Ulis).

Cet outil est une véritable ressource *« où tous les stages ont été enregistrés, donc c'est aussi dans ça qu'on repioche »*. Ces informations peuvent aider mais ne suffisent pas à ajuster les pratiques professionnelles à chaque élève.

3.2.1.5.2. Évaluer la situation de chacun pour favoriser l'accessibilité

Ainsi, des enseignants mettent en œuvre une évaluation ajustée à chacun, en prenant aussi appui sur ce que les élèves ont à dire :

« Je pense que c'est d'abord essayer d'évaluer chez le jeune... essayer de se projeter avec le jeune, comment est-ce qu'on le verrait dans une situation professionnelle, ça, je pense que c'est la première chose. C'est à dire ce qu'il est capable de faire, ce qu'il est pas capable de faire ».

En prenant appui sur leurs observables issus des situations rencontrées, et de leurs échanges avec les élèves, les coordonnateurs sont alors en mesure d'anticiper de possibles obstacles et proposent des tâches spécifiques aux élèves :

« La difficulté c'est plutôt d'amener à chacun... juste ce dont il a besoin. C'est-à-dire d'observer pour pouvoir quantifier et doser notre niveau d'intervention. De pas donner la même chose à tout le monde ».

Il s'agit de leur rendre accessibles les futures tâches qu'ils pourront avoir à réaliser en milieu professionnel : *« À notre niveau, à nous, c'est le mettre sur des tâches spécifiques qu'il retrouvera au plus près en milieu professionnel quoi, ... Enfin c'est ce qu'on fait intuitivement »*

Anticiper les situations que les jeunes vont rencontrer et les tâches qu'ils pourraient avoir à réaliser, relève, selon Blouet (2013) d'une pédagogie transitionnelle, dont la finalité est de pouvoir

accompagner et orienter les élèves au cours de ces changements majeurs qui jalonnent leurs parcours.

Si les professionnels s'inscrivent dans cette perspective d'accompagnement des élèves quant à leur future vie professionnelle, c'est qu'ils considèrent qu'ils sont des garants de leur insertion : *« on est là pour les insérer »*. Ainsi, ils peuvent être décrits pour des parents comme ceux permettant de *« trouver des chemins pour orienter »*. S'il s'agit de leur permettre *« d'explorer le champ des possibles »*, il faut aussi pouvoir leur rendre accessible ces nouvelles voies :

« On essaie aussi de les aider à trouver ces possibilités-là. Parce que parfois y'a un projet, y'a une idée, mais après y'a pas la connaissance ou le réseau pour trouver des lieux de stage. Donc on aide aussi... on fait des listes, on téléphone, on s'y met, les AVS, moi... ».

Les situations proposées aux élèves sont articulées aux dimensions temporelles inhérentes à leur formation, à savoir *« cette contrainte-là d'examen »*. Il s'agit alors de proposer des *« objectifs de travail dans un temps imparti »*, que les enseignants identifient comme un enjeu de construction des savoirs par les élèves. Cette démarche ne vise pas uniquement la préparation à l'examen, ce qui importe étant aussi de *« les préparer à la vie professionnelle parce que le timing il sera posé, et donc il faut aussi qu'ils soient conscients de cette pression-là du temps »*. Cette démarche serait alors une façon de leur permettre de s'acculturer à ces enjeux afin *« que cette pression ne soit pas... devienne pas une trop grosse pression pour eux. Qu'ils arrivent à la gérer »*.

3.2.1.5.3. Faire reconnaître les compétences professionnelles des élèves

Selon des coordonnateurs d'Ulis, cette insertion passe alors, en premier lieu, par l'obtention du diplôme :

« À notre niveau, on a des lycéens. Nous, nos lycéens, jusqu'à preuve du contraire, vous me dites si c'est pas votre cas, ils sont en capacité d'être quasiment tous à temps plein dans leur formation et susceptibles tous de décrocher leur diplôme ... Le portefeuille de compétences, pour moi, ça s'adresse à quelqu'un qui n'est pas en capacité d'avoir un diplôme ».

Le portefeuille de compétences est alors un enjeu secondaire, considéré comme un moyen de faire reconnaître des savoir-faire uniquement lorsque des élèves ne sont pas en capacité d'obtenir leur diplôme. Dans tous les cas, un travail particulier est mené autour de la construction de leur CV *« où justement on leur apprend à faire le point sur toutes leurs expériences professionnelles, sur leurs compétences professionnelles »*, afin que cela puisse être transmis aux futurs employeurs. Cette mission d'accompagnement à leur professionnalisation est partagée avec d'autres professionnels, notamment les AED :

« Les aider à faire leur rapport de stage, ou de chercher un stage, ou de faire un CV. On est en capacité, on est 2 Stéphanie et moi-même, à relire leur CV ou relire le courrier. « Comment tu te présentes ? ». Enfin, on les aide là-dessus ».

Ce positionnement spécifique, reconnaissant la potentialité de chaque élève, conduit les professionnels à proposer des activités spécifiques et des situations d'apprentissages au sein desquelles des obstacles ont pu être anticipés. Favoriser ces apprentissages dans le cadre des ateliers professionnels, et moins au sein du dispositif est souligné par une mère de lycéen comme favorisant l'investissement du côté des élèves :

*« En inclusion, et cette année il en fait beaucoup plus. On le ressent sur ses notes, c'est-à-dire il a pas de notes, en majorité je parle, pas moins de 10. Cette année *coordo Ulis* voulait essayer de faire moins de classe d'Ulis. Pour l'instant ça porte ses fruits, voilà »*.

3.2.1.5.4. Permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages professionnels

Permettre aux élèves de donner sens aux activités professionnelles qu'ils rencontrent est identifié comme un enjeu majeur pour soutenir leur parcours scolaire professionnalisant :

« c'est très surprenant, parce que moi j'ai vu des jeunes par contre, pour lesquels il y avait marqué au niveau scolaire - et ça s'est vérifié - « ne peut pas rentrer dans l'activité seul » et c'était vrai, vraiment avec des gros problèmes. Mais par contre en enseignement professionnel, qui était admirable. C'est pour ça que je vous dit, il peut y avoir parfois en plus un grand écart entre ce qui est observé au niveau scolaire et ce qui est observé au niveau professionnel, donc peu encore moins anticiper ce genre de choses ».

Les ateliers professionnels jouent ainsi un rôle capital mais qui peuvent ne pas suffire. Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sont alors identifiées comme des tremplins majeurs :

« Ça a été le déclencheur parce qu'avant, je posais même la question de savoir s'il allait poursuivre dans ce CAP, mais on essaie de voir pour travailler sur une réorientation, parce que vraiment... oui, il était en train de décrocher quoi. Il est revenu de stage et il a récupéré tout son retard, enfin c'était plus le même quoi, extraordinaire »

Préparer leur insertion professionnelle et sociale passe donc principalement par des mises en situation au sein du lycée et au cours des PFMP :

« Donc l'accompagnement vers le milieu professionnel, il est fait au cours de ces périodes-là et aussi à l'atelier, puisque vous leur confiez des tâches professionnelles ».

Si la découverte du milieu professionnel est identifiée comme faisant partie des référentiels de formation, notamment via les temps en atelier et les PFMP, d'autres démarches peuvent être mises en place afin de : *« faire rencontrer des entreprises, de leur donner les clés, les clés de l'entreprise. Ça se fait pour tous les élèves ».* Ainsi, des rencontres avec les entreprises au sein même des établissements scolaires peuvent aussi être une modalité de découverte et de rencontre mobilisantes :

« On avait mis en place des ateliers avec des entreprises, ils étaient venus, on avait fait des simulations d'entretien de stage et c'était les professionnels qui étaient là qui jouaient le rôle du patron qui accueillait ».

Des élèves pouvaient aussi être en position d'observateur. Pouvoir observer ce qui se joue en situation d'entretien est identifié comme un enjeu majeur :

« C'est super riche et intéressant parce que parfois ils se rendent pas compte ce que peut percevoir le patron quand ils arrivent dans la façon de... dans la posture, dans la façon de se présenter... ».

D'autres expériences en ce sens sont relatées qui peuvent alors faire office de formations auprès des enseignants également :

« Des coachs professionnels qui étaient venus donner de leur temps pour expliquer les principes, et après 15 jours après, on avait fait des simulations enfin des sketches, des simulations, et cetera, et cetera. Et après, l'idée, c'était que les enseignants s'en emparent aussi ».

Toutefois, ce travail avec les entreprises n'est pas toujours évident à mettre en œuvre, ce que regrette un chef d'établissement :

« Moi j'aimerais bien le faire, mais on n'a jamais le temps. J'en rencontre parfois des entreprises dans l'année, mais c'est un peu navrant. Et ça, ce serait vraiment un travail à tisser »

L'accompagnement à l'insertion professionnelle des élèves occupe une place prépondérante dans le travail des professionnels de lycée professionnels. Les périodes de stages semblent être un levier majeur, qui nécessite une attention particulière afin de les rendre accessibles aux élèves.

3.2.2. Le stage, l'affaire de tous et de chacun

Le stage est, sans surprise, le dispositif central mettant en œuvre l'articulation entre la scolarisation et l'insertion professionnelle, propre au lycée professionnel. Un des enseignants souligne l'effet du stage sur la scolarité d'un lycéen découvrant à cette occasion *« qu'il pouvait intégrer le monde de l'entreprise »*. Le stage a été *« pour lui un déclencheur positif (...) quand il est revenu de stage, c'est un garçon qui a eu un investissement tout autre »*. Pour un autre enseignant, les stages représentent des opportunités pour *montrer que le handicap existe* : *« quand on amène ces élèves sur des lieux de stage, on montre aussi aux patrons qu'ils sont capables de faire certaines choses, dans leurs limites, mais qu'à un moment donné ils sont capables »*.

Les tuteurs qui accompagnent les jeunes dans le contexte d'exercice professionnel qui est le leur font état des différentes raisons pour lesquelles ils prennent ou non un stagiaire. Mais les résultats font apparaître surtout que le stage est l'affaire de tous, les professionnels de l'école et notamment les coordonnateurs du dispositif ULIS mais aussi les familles sont engagées dans la recherche de stage. Nous mettons en évidence des stratégies et des pratiques professionnelles différenciées pour que le stage se passe dans de bonnes conditions.

3.2.2.1. La recherche de stage

Les différentes personnes rencontrées s'accordent à dire que la recherche de stage peut être complexe, tant pour les jeunes, que pour les professionnels ou les familles.

Trouver un terrain de stage confronte les professionnels à *« beaucoup de difficultés »* pour tous les élèves de lycée professionnel *« pas obligatoirement pour les élèves Ulis »*. Cependant, une enseignante en économie-gestion pointe la spécificité de *« certains élèves, Ulis pour qui il s'agit d'expliquer aux tuteurs... ben... le handicap de l'élève, c'est encore une marche en plus et un refus de certaines entreprises »*. Cette difficulté accrue liée à la situation de handicap, entre en tension avec le rôle protecteur du dispositif ULIS dans la mesure où *« c'est plus simple parce qu'ils sont accompagnés »*. Ces propos laissent entendre une iniquité entre les élèves en situation de handicap dont certains sont privilégiés par le dispositif et *« ben tous les autres. Et donc... on sent la difficulté »*.

3.2.2.1.1. S'appuyer sur un réseau d'entreprises

Pouvoir s'appuyer sur un réseau professionnel ou personnel semble alors la stratégie privilégiée. Les coordonnateurs de dispositifs Ulis énoncent les ressources à leur disposition pour permettre aux élèves de trouver un lieu de stage. Ils travaillent spécifiquement avec les élèves sur la démarche de recherche de stage (élaboration de CV, de lettre de motivation, entraînement à la préparation de l'oral). Certains élèves s'en saisissent et se présentent eux même aux potentiels tuteurs de stage, ce qui est apprécié comme le remarque un maître de stage :

« Nous, on cherche pas à en recruter. En règle générale, si on a des jeunes qui viennent nous porter... se présenter? porter un CV, des fois on a un appel des parents. Ça, j'aime pas trop. Je préfère quand c'est la personne qui vient directement ».

Il semble également important d'anticiper cette démarche : *« Il y a 3 personnes avec qui ça s'est bien passé et ces 3 personnes-là, ils ont planifié. Minimum un mois à l'avance ».*

Certains, pour s'assurer de retrouver un stage, s'adressent à nouveau à leur anciens tuteurs de stage : *« Damien il a fait tous ses stages avec moi, tous ses stages jusqu'à... celui-là ».* Le tuteur d'Anthony, qui s'est retrouvé dans la même situation, semble apprécier cette nouvelle sollicitation :

« Et c'est chouette ce qui s'y sont sentis à l'aise. Ils viennent, alors soit ils viennent redemander un stage... « Ouais, c'était bien la dernière fois, tu me reprends en stage », « Bah essaye de chercher autre chose quand même », « Ouais mais c'était bien quand même », « Allez vas-y donne ta convention ».

D'autres élèves vont se saisir de ces appuis dans l'après coup :

« Les stages, c'est nous (les enseignants et coordinateur) qui les lui avons trouvés (rire) et le patron pour le contrat d'apprentissage, elle l'a trouvé toute seule. Donc finalement, le travail que l'on fait peut porter ses fruits (rire) ».

3.2.2.1.2. Apprendre au jeune à se présenter

Malgré ces ressources et cet étayage, d'autres restent en difficulté dans cette démarche particulière qui est de se présenter seul à l'autre et de préciser une demande. Les coordonnateurs créent alors des situations propices de rencontre entre ces différents mondes, scolaire et professionnel. Ils peuvent alors être en position de guider davantage :

« Alors au début... une demie heure où on a parlé de lui sans lui. Et ensuite une demi-heure où il était là. Oui, et il s'est présenté lui-même. Mais ça, c'était réfléchi par le référent handicap d'une entreprise importante ».

Cette double modalité de présentation, qu'elle soit simultanée ou successive, ne semble pas être une pratique isolée : *« Puis même avant parfois certains, il faut aller les présenter ».* Présenter le jeune d'abord ne met pas de côté le travail préparatoire à effectuer avec lui pour qu'il soit en position de se présenter ensuite :

« Parce que justement, il va falloir que... c'est un espèce d'exercice aussi. On vous amène le jeune et puis il se présente. Mais il présente aussi bien ses points forts que ses difficultés. Parce que comme ça, c'est aussi une façon aussi de dire « ah ben oui, effectivement, moi je sais faire ça, là j'ai un petit peu plus de mal ». Et puis d'arriver à l'oraliser devant un tuteur de stage. Donc déjà il y a ce contact là aussi, en plus, qui est nécessaire aux jeunes et à nous aussi, parce qu'on crée à nouveau du lien avec le tuteur ».

D'autres coordonnateurs privilégient une présentation par le jeune qui peut aussi être médiée par d'autres adultes :

« Et puis surtout, je propose à ce que le jeune vienne visiter l'entreprise, vienne se présenter à l'entreprise. Donc ça peut se faire avec des parents ou même avec les partenaires extérieurs de soins, et généralement, ça se passe bien quand c'est bien accompagné ».

Malgré la mise en œuvre de ce travail préparatoire avec les élèves et l'accompagnement proposé dans la recherche de stage, les coordinateurs sont quelquefois contraints de faire à la place des élèves pour garantir la réalisation de ce temps de formation professionnelle en entreprise. Ils mobilisent alors d'autres stratégies et se réfèrent à leur « carnet d'adresse » constitué au cours de leurs années

d'exercice. Celui-ci semble précieux puisqu'il leur permet de savoir « où placer les élèves par rapport à l'entreprise ». Cette connaissance fine des lieux de stage permet aux coordonnateurs d'ajuster leur action et de travailler au cas par cas :

« On connaît déjà les entreprises, donc en fonction de l'entreprise, on sait quels profils d'élèves on va envoyer dans cette entreprise parce qu'on sait comment ça fonctionne. Et donc on connaît plus ou moins... enfin, moi quand je les place c'est ça, on a une idée ».

Cette familiarité avec les entreprises semble précieuse et rassurante pour les coordonnateurs dans la mesure où ils peuvent se projeter sur les conditions d'accueil des élèves :

« Il faut un cadre rassurant, bienveillant. La taille de l'entreprise... mais c'est vrai que certains élèves, on aime bien les placer dans une entreprise que l'on connaît, que l'on connaît avec un tuteur... qui va prendre du temps, qui va être vigilant ».

3.2.2.1.3. S'assurer de coopérer avec des entreprises bienveillantes

Les enseignants et un personnel de direction évoquent également qu'il est important d'identifier des entreprises bienveillantes avec un maître de stage qui « a une certaine sensibilité avec ce type de gamin, parce que ça nécessite un accompagnement particulier ». La personne du tuteur est mise en avant en pointant la nécessité de sa « bonne volonté » et du temps qu'il consacre aux stagiaires dans le contexte économique actuel :

« Il faut que le tuteur il soit prêt à consacrer un peu plus de temps pour expliquer, peut-être même par rapport à des métiers comme l'électricité, bien vérifier le travail du jeune, donc tout ça nécessite (...) plus de temps aussi et dans le système économique actuel, on dit souvent que le temps c'est de l'argent ».

Mais au-delà de la personne du tuteur, ce sont les caractéristiques des entreprises qui sont jugées peu adaptées aux élèves en situation de handicap parce qu'ils « sont là pour abattre du travail... voilà qui font les chantiers de 7h à 19h où il faut tomber le travail. Avec ces conditions de travail, les maîtres de stage ne peuvent pas consacrer de temps à des stagiaires qui ont des difficultés.

Les enseignants sont vigilants sur le choix du lieu de stage et disent les précautions qu'ils prennent : « on les mettrait pas là-dedans ». L'équipe éducative fait état d'un répertoire établi par le coordonnateur pour recenser « une liste des entreprises qui ont pu recevoir des jeunes présentant un handicap ». L'expression « d'entreprises dédiées à l'accueil de personnes en situation de handicap » est même utilisée par une CPE. Cette liste porte sur les entreprises qui sont des « lieux de stage corrects » et comporte aussi une « blacklist » en lien avec des expériences avec « des entreprises un peu difficiles ».

Faire appel à des entreprises inconnues représente alors une possible prise de risque :

« C'est vrai que tester de nouvelles entreprises avec certains profils d'élèves, moi ça me gêne un peu parce que ça peut très bien se passer comme euh... ».

Lorsque des partenariats durables se mettent en place, ils sont considérés comme des ressources sécurisantes pour garantir un espace de formation sur le terrain professionnel « quel que soit le profil de l'élève » : « nous on a un partenariat avec un centre commercial, et donc ils prennent tous les élèves de la classe à tour de rôle aussi ».

Ce carnet d'adresse privilégié nécessite d'être actualisé et enrichi. Bien qu'ils aient un réseau d'entreprise sur lequel s'appuyer, les coordonnateurs identifient alors comme précieuse l'aide de leurs collègues dans cette démarche de recherche :

« Je dis à un collègue « oh là là j'arrive pas, j'arrive pas en hôtellerie, j'y arrive pas », il m'a dit : » attends, moi j'appelle ». Il a appelé deux collègues, deux collègues qui ont dit oui sans voir les élèves ... Mais lui, il avait toutes les coordonnées et en 1 h il a débloqué la situation où moi, en quatre mois, même, avec d'autres collègues, je n'ai pas pu... Et c'est parce qu'il connaissait les personnes, il savait qu'elles étaient ouvertes et elles feraient attention. Et ça s'est bien passé ».

De constat, émerge la suggestion d'un groupe de réflexion au sein du lycée pour identifier « des lieux de PFMP spécifiques où on sait qu'il y aura un accueil. Alors j'ai demandé un groupe de travail là-dessus ». La constitution de ce type de collectif semble nécessaire notamment pour des secteurs d'activités où il peut être difficile de trouver un lieu de stage :

*« Moi il y a certaines branches où c'est dur de trouver du monde, enfin des lieux de stage, alors pas forcément sur les sections qu'il y a ici à *nom du lycée, mais sur *autre lycée il y a de la chaudronnerie industrielle et modeleur. Technicien modeleur. Alors là, pour les lieux de stage, ça ne court pas les rues »*

Les enseignants de disciplines professionnelles sont donc identifiés comme des professionnels qui « connaissent bien les entreprises » et comme étant en mesure de proposer des entreprises en fonction des caractéristiques des jeunes :

« Là pour celui qui était par exemple avec de l'autisme, qui est en archi, les profs connaissent quand même assez bien les entreprises, et se disent « chez un tel ça a bien marché soit parce qu'il y a un poste de travail qui va correspondre », soit c'est quand même des gens qui sont bienveillants, qui ont envie de, etc. Donc voilà ou d'autres où là ça va clasher donc vaut mieux éviter cet endroit-là, c'est un peu comme ça ».

Nombreux sont les coordonnateurs qui évoquent les ressources institutionnelles locales, propres à leur établissement : « je peux prendre conseil auprès de mes collègues et je peux me référer à la base de l'établissement. Mais ça ne fait pas tout ».

Cette coordinatrice souligne que le travail n'est pas le même lorsque les familles sont impliquées dans cette démarche : « on a des familles très soutenantes, et d'autres où le jeune est seul hein. Donc aussi on s'adapte en fonction du contexte du jeune au-delà du jeune ».

Ces différentes façons de faire soulignent les inventions possibles en fonction des situations rencontrées, des jeunes à accompagner, des appuis possibles. Demeure toutefois une question « sensible » celle de nommer ou non la situation de handicap lorsque l'on recherche un stage et que l'on souhaite présenter l'élève ou que l'élève se présente seul. Ce dernier peut ne pas « avancer le handicap. Et c'est après, c'est quand on a le tuteur, là il dit : « Mais y'a pas un problème ? ». Voilà, donc c'est ça aussi, c'est difficile moi je trouve ce point de vue-là, parce que d'un côté, les enseignants du domaine professionnel veulent qu'ils se présentent seuls et qu'ils recherchent un stage, seuls, ce qui est très bien puisque c'est dans la vente. Mais après d'un autre côté, quand on a les tuteurs, se pose la question est ce qu'on le dit, à quel moment le dit ? ». Cette question nécessite aussi d'être posée au regard des secteurs d'activité. Par exemple dans le secteur de la chaudronnerie : « Ça, c'est assez difficile parce qu'il y a certains endroits où les lieux de stage sont tellement restreints qu'on a... On se dit : « Il ne faut pas leur faire peur avant quoi. Et ça, c'est un peu compliqué. Parce que bon, sur un charpentier couvreur, il y en a tellement et ils cherchent tellement que s'il y en a qui a un peu peur de ça et qui finit par dire non, on va retrouver, on va rebondir. Dans d'autres sections... c'est plus compliqué ».

3.2.2.2. Les raisons de l'accueil des stagiaires pour les tuteurs

Tous les secteurs professionnels ne mettent pas en œuvre l'obligation d'emploi de personnes en situation de handicap de la même manière. Ainsi, certains secteurs d'activités tels que la vente ou encore le service à la personne sont plus enclins à recruter des personnes en situation de handicap. Cependant, nos données montrent que, quel que soit le secteur d'activité, pour les tuteurs, accepter de prendre des élèves en stage est un allant de soi dans la mesure où il leur paraît important d'accueillir sans discrimination :

« Je prends toutes ... Quand j'étais à Toulouse, j'ai eu un algérien, un marocain, de tout, un chinois je crois... Une fois j'avais une fille, je crois... Mais non, mais y a pas de souci hein, je plaisante mais bon... ».

Dans le domaine de la grande distribution, un tuteur indique prendre *« les stagiaires assez facilement »*. Il s'agit pour lui de *« donner la chance aux gens »*. Il estime en effet que les élèves *« ont pas mal de problèmes pour trouver des stages »*.

3.2.2.2.1. Répondre à la contingence d'une sollicitation

L'accueil de stagiaires par les tuteurs semble répondre à une sollicitation de la part des membres de la famille du jeune, qui peuvent être des connaissances proches ou des connaissances de proches :

« Je connais sa sœur. En fait sa sœur me connaît, je connaissais pas Manu hein de base, c'est le petit frère à une copine à ma femme donc elle a fait appeler sa mère, j'ai dit pourquoi pas... Si j'ai du boulot, je les prends ».

Un tuteur exprime une forme de liberté relative qui révèle des tensions entre contraintes et choix d'accueillir un jeune en stage : *Non, on m'impose pas, mais des fois on m'impose un peu, c'est quand c'est des amis et tout ça, qui m'imposent un peu... ils m'imposent pas, mais bon. Des fois c'est pour rendre service. Je rends plus service que ça m'arrange en fait »*. Le choix de prendre un stagiaire peut aussi révéler la volonté d'aider un jeune lorsque la situation semble très délicate :

« Là, moi la maman de Tom, elle a été contactée par quelqu'un que je connais, j'ai compris l'urgence, voilà, il fallait vraiment aider cette personne-là donc on a décidé de le prendre ».

3.2.2.2.2. Aider un jeune et bénéficier d'un coup de main

Une raison ressort, qui lie cette décision professionnelle et la propre trajectoire des tuteurs. Ainsi, ils ont eux-mêmes été en recherche de stage au cours de leur scolarité et selon un mouvement identificatoire, se reconnaissent dans les lycéens demandeurs de stage :

« Moi, j'ai pris des apprentis, je sais d'où je viens. J'ai commencé à 16 ans l'apprentissage, je sais que voilà, c'est compliqué, ceux qui étaient dans ma classe il y en a, ça vole pas haut et ils ont tous du boulot, voilà ».

On peut nuancer cette acceptation quasi inconditionnelle en rappelant que les tuteurs interviewés sont ceux qui acceptent cette fonction et qui énoncent les raisons de ce choix.

Ils disent également des conditions qui leur semblent essentielles pour accompagner des stagiaires. Il s'agit en premier lieu de s'assurer qu'il y a suffisamment de travail sur le terrain soit pour que les stagiaires aient de quoi observer la réalité du métier, soit qu'ils puissent eux-mêmes s'engager dans une activité professionnelle. La disponibilité du tuteur est un critère important et lié à la taille de

l'entreprise. Ainsi, le fait d'être seul (seul employé ou patron) à décider de prendre ou non un stagiaire est facilitateur. La relation à deux entre tuteur et stagiaire peut alors s'établir dans une grande proximité : « *Si ça peut aider le jeune, voilà, sinon moi je suis tout seul, y a pas de souci* ».

Lorsque des réserves sont émises sur l'intérêt d'accepter des stagiaires, elles concernent l'âge des élèves, qui lorsqu'ils sont jeunes, sont trop éloignés des exigences professionnelles ou considérés comme « *un petit peu problématique pour les clients* » dans des contextes de sécurité de commerce de joaillerie, par exemple :

« Le but d'un stagiaire, c'est qu'il nous fasse pas perdre de temps, s'il peut nous en faire gagner c'est un plus, et quand ils sont trop jeunes, ils sont trop loin de cette réalité du travail et ça devient la garderie. On a eu un stagiaire qui a joué au pistolet toute la journée avec la visseuse, toute la journée, et au moment d'utiliser la visseuse bah plus de batterie dedans ».

L'âge des élèves est ainsi mis en balance avec les enjeux de rentabilité de l'entreprise. S'il est admis qu'un stagiaire ne soit pas aussi efficace qu'un employé, il est difficile qu'il ralentisse le travail et devienne un obstacle. Un tuteur rappelle les objectifs économiques des entreprises :

« Surtout, surtout, qu'il nous fasse pas perdre de temps. Faut surtout pas que ce soit un poids, surtout pas un poids pour l'entreprise. On est avant tout là pour travailler et voilà pour gagner de l'argent, forcément. Donc si on a un stagiaire qui apporte rien et qui ralentit le technicien, ça aide pas quoi voilà ».

Au contraire, il s'agirait d'envisager le stagiaire comme un facilitateur dans les tâches à effectuer, conduisant ainsi à un gain de temps potentiel :

« Le technicien va être en train de travailler, alors c'est tout bête, hein, « est-ce que tu peux me passer ça ? », il va lui passer, ça va lui faire du temps. « Tiens, tu peux m'aider à faire ça, on va tirer du câble, mets-toi ici, tu tires », machin, ça fait, ça fait gagner, 1 heure, peut-être 2 heures dans la journée. Et même certains stagiaires sont comme je vous dis aussi efficaces qu'un technicien ».

Le tuteur reconnaît dans cette expérience de tutorat une forme d'enrichissement personnel : « *ça nous fait grandir de voir justement ces jeunes* ».

3.2.2.2.3. Ne pas discriminer les lycéens en situation de handicap

Parmi les lycéens acceptés en stage par les tuteurs, certains sont accompagnés par un dispositif Ulis. Pour autant, il est remarquable de constater que les tuteurs ne mentionnent spontanément ni la situation de handicap, ni le trouble institutionnellement reconnu comme mobile d'acceptation ou de refus de prendre un lycée en stage. Ils considèrent le jeune accueilli « *comme n'importe quel stagiaire* », quelles que soient ses caractéristiques, il demeure un jeune avec « *deux bras, deux jambes, une tête et il voit ce que je fais, il va arriver à...* » ce qui n'engage pas nécessairement à mettre en place un accompagnement spécifique. D'ailleurs, leur description du travail effectué avec les jeunes amène à envisager des principes de l'accessibilité universelle (plusieurs moyens de représentations, d'action et d'expression, d'engagement). Ceci exonère en effet le tuteur de mettre en place un aménagement spécifiquement dédié aux particularités du jeune dans une visée compensatoire. L'environnement de travail est déjà pensé pour accueillir la diversité, par les différentes façons possibles de procéder (observation (non) participante, démonstration, explicitation...) et les différentes tâches à réalisées (répétition, tâches spécifiques/techniques), rendant ainsi le travail accessible à des novices en cours d'apprentissage. Il s'agirait alors plus d'un travail de répartition des tâches dans une temporalité précise, ce qui est une des tâches qui incombe déjà aux salariés ayant des responsabilités ou aux

patrons en entreprise, ayant déjà tutoré des jeunes en stage. La question du handicap ne semble donc pas être une caractéristique suffisamment discriminante pour être mise en avant par les tuteurs rencontrés.

3.2.2.2.4. *S'assurer que le stage est possible*

Une condition essentielle pour qu'un tuteur accepte de prendre un jeune en stage est de s'assurer qu'il y a suffisamment de travail :

« Si je suis disponible, si j'ai le boulot, bien sûr. Si j'ai pas de boulot, je leur dit « attendez, j'ai pas de boulot en ce moment, c'est même pas la peine que je vous dise ok, là ».

D'autres voient le fait de prendre un stagiaire comme une opportunité de renforcer l'équipe :

« Et après c'est en fonction du travail, comme je vous dis quand j'ai besoin d'un peu de main d'œuvre, ça peut être avantageux pour moi aussi ».

Toutefois, certains peuvent aussi accepter un stagiaire même si le travail n'est pas garanti :

« Après je dis pas non, je dis oui quand j'ai du boulot tout ça, mais je dis pas non parce que je sais ce que c'est, la difficulté... ».

Il s'agit alors ici davantage d'un engagement sociétal. Certaines périodes sont aussi plus propices que d'autres pour un stage et découvrir les activités du métier,

« Marion est venue pendant les soldes si je ne me trompe pas, donc là elle avait pleins de choses à apprendre, pendant les soldes c'est une bonne période ».

Pour le tuteur, il s'agit quelquefois aussi de s'assurer que, lorsqu'un stagiaire sollicite un stage, il correspond bien à son projet professionnel :

« Manu il en a fait qu'un. Parce qu'il voulait partir en clim il me semble donc je l'ai dit que c'était mieux de chercher ailleurs, moi je fais pas de clim donc... ».

Les coordonnateurs repèrent que l'adéquation entre le lieu de stage et le projet professionnel n'est quelquefois pas la priorité pour le jeune. Il peut vouloir réaliser un autre stage dans ce même lieu, identifié comme sécurisant, plutôt que faire un autre stage nécessitant une familiarisation avec un nouvel environnement de travail. Ainsi, une conseillère principale d'éducation rapporte une situation de stage qui a conduit l'équipe pédagogique, la coordonnatrice d'Ulis et l'équipe de direction à décider d'un commun accord de le retirer de son lieu de stage car *« en fait, il a fait ses deux stages avec son papa »*. Le choix d'un nouveau terrain de stage peut représenter :

« une vraie expérience, et pour lui, et pour nous, mais c'est vrai que ce travail avec le monde professionnel et l'ouverture de ce monde professionnel à l'accueil des personnes en situation de handicap ».

Aussi, enrichir son expérience, vouloir se sentir plus à l'aise dans le monde du travail peut amener à décider de réaliser davantage de stages que ceux exigés dans le cadre de la formation. Se confronter à d'autres lieux de stages peut alors être une stratégie privilégiée. Ces stratégies peuvent être à l'initiative des élèves ou suggérées par les enseignants lorsqu'ils les jugent nécessaires et utiles à la sécurisation de leur projet et leur insertion professionnelle et sociale. Privilégier l'une ou l'autre des stratégies dépend alors du profil du jeune et des possibilités offertes sur le territoire.

3.2.2.3. Des pratiques personnalisées pour les élèves accompagnés par un dispositif Ulis ?

Dans la plupart des échanges, les tuteurs indiquent ne pas mettre en œuvre de pratiques différenciées entre les élèves qu'ils soient ou non en situation de handicap. Cependant, ils mentionnent des pratiques professionnelles personnalisées avec les jeunes en SH accueillis, pour favoriser leur mobilité entre le domicile et le lieu de stage.

3.2.2.3.1. Assurer les déplacements domicile-travail

Pouvoir se déplacer entre le lieu de stage et son domicile peut être une source de difficulté pour les élèves. Des tuteurs expliquent le rôle qu'ils peuvent prendre dans cette mise en accessibilité physique : « *Ben souvent, c'est moi qui le ramenait chez lui, le soir* ». Pour d'autres, assurer cette mobilité engage une implication quotidienne : « *je le ramenait tous les soirs, oui. C'est pour ça c'était vraiment particulier* ». De manière analogue, la mère de Damien souligne que cet accompagnement domicile-lieu de stage sécurise son fils et rend possible pour lui l'éloignement de son domicile :

« *C'est son tuteur qui va le chercher, c'est pour ça il vient le chercher à la maison, il le dépose aussi à la maison. C'est mieux adapté pour lui de ce sens, parce que si c'était un autre stage, c'était moi qui devais l'amener, et là il prend confiance, il sait que bon voilà il est soutenu un peu de ce côté, voilà* ».

S'assurer de la proximité du lieu de stage avec le domicile peut aussi être l'affaire des coordonnateurs. Cette condition peut alors s'avérer indispensable en fonction de la fatigabilité de certains jeunes qui ne pourraient pas supporter un temps de trajet quotidien trop long :

« *Donc déjà il y a un problème de mobilité parce qu'il est très fatigable, il a des migraines et du coup les transports très tôt ou tard, c'est compliqué* ».

Dire ou ne pas dire sa situation de handicap peut engendrer des difficultés pour l'accès au stage :

« *Il n'ose pas expliquer ses difficultés. Il ne veut pas mettre en avant sa RQTH et du coup, pour le moment, il a eu des propositions mais que finalement il ne pouvait pas accepter* ».

Ne pas avancer l'existence d'une RQTH pourrait être un frein pour rendre accessible le stage, selon une coordonnatrice : « *vu qu'il n'est pas revenu en disant : « Mais moi j'ai ces difficultés-là, j'ai d'ailleurs une RQTH, il me faudrait des horaires aménagés. Est-ce que ça serait possible dans ce cadre-là ? », pour le moment il trouve pas. Donc il faut que le jeune puisse aussi avancer sur la présentation* ». Les jeunes stagiaires peuvent ne pas être à l'aise dans cette recherche de stage et cette présentation. Des pratiques personnalisées pour l'aménagement du stage semblent donc à la fois nécessaires et demeurent difficiles à mettre en œuvre.

3.2.2.3.1. Rassurer les stagiaires

Se familiariser avec ce nouveau statut et comprendre les nouvelles missions qui peuvent leur être confiées, peut s'avérer laborieux et délicat. Des tuteurs soulignent la nécessité de rassurer les stagiaires lorsqu'ils perçoivent un inconfort :

« *J'essaie de les détendre, parler un peu, jeux vidéo, foot ce qui les intéresse et après on voit mais on discute souvent, bah ils reviennent, ils veulent revenir* ».

Cette démarche des tuteurs résulte d'un ressenti qui les conduit alors à :

« *Essayer de le prendre et le détendre un peu. Voilà, Voilà après très timide et très réservé. On essaie de le détendre dans le camion, on rigole... Voilà. Quand on fait des petits trajets, des trucs, ça se passe bien* ».

Être un *bon stagiaire* est associé par un tuteur au fait d'être compétent :

« Il était tranquille, il était pas stressé, donc il était bon. Après les stagiaires sont pas stressés avec moi, je les stresse pas franchement ».

Dans le suivi des attendus du stage, les tuteurs privilégient des modalités d'interaction spécifiques avec les enseignants référents du stage. Ils préfèrent échanger de vive voix et en présentiel pour ajuster les objectifs du stage :

« Vous voyez, moi, je trouve ça plus important de faire un bilan avec ce genre de public-là qu'avec un élève de 3ème. Un 3ème ou de CAP, par téléphone, ça se fait bien. Mais quand c'est des jeunes en difficulté, c'est bien d'en parler et justement de faire... de faire des objectifs ».

De cette rencontre peuvent découler des aménagements privilégiés à l'initiative du tuteur ou induit par les enseignants. Ils peuvent alors choisir de mettre le stagiaire en position de faire, en le guidant dans les tâches à effectuer et en supervisant les différentes étapes de réalisation :

« Ben en fait, lui, je l'ai vraiment fait travailler. Par exemple, j'avais un tableau électrique à faire, c'est lui qui l'a fait. Mais là, par contre, j'étais obligé d'être là pour la supervision. Donc là il fallait que je lui montre comment faire étape par étape. Et du coup moi j'étais là, voilà, j'étais à côté, moi je touchais rien, j'ai pas touché un tournevis. C'est lui qui était là et moi je lui ai dit « fais ça, fais ça, fais ça » et en fait, il suivait mes indications et il appliquait ce que je lui disais de faire ».

Répéter une même démarche, notamment lorsqu'elle est nouvelle, favoriserait un apprentissage par répétition. Le tuteur de Damien procède alors de cette façon en mettant Damien en situation de faire et refaire une même tâche professionnelle :

« Quand c'est un chantier nouveau bon, d'abord, on fait déjà le repère, là, on regarde comment il est le chantier et tout, Damien il nous suit et tout, on regarde un peu et après on passe à l'activité. Ce qu'il faut faire. Après c'est souvent la même chose, c'est répétitif, une fois qu'on a fait... enfin, moi ça fait des années que je fais, c'est toujours pareil après. Mais pour Damien, non ».

Il s'agirait d'une étape indispensable pour rendre le lycéen autonome dans le stage :

« Je laisse moi les tâches, je dis à Damien, voilà, maintenant il a l'habitude de faire ça, « tu vas faire cette tâche-là, cette tâche-là, après tu viens me voir quand t'as fini ». Je le laissais quasiment tout seul, hein, dans la fin de son stage ».

Cette démarche contenante dans les tâches professionnelles a pour objectif de les rendre autonomes. Au regard des profils des jeunes accueillis, les tuteurs s'engagent dans des démarches de sécurisation en rassurant les jeunes et en leur proposant un environnement contenant. Ils guident précisément les tâches à réaliser en restant au côté de l'élève. Cet aménagement du travail semble être au service d'une autonomisation à visée émancipatrice (Paul, 2012). Faire que l'élève/stagiaire puisse être acteur dans le milieu professionnel semble être une mission qu'ils incarnent volontiers. Cette démarche d'accessibilisation dépasse d'ailleurs le milieu professionnel et se retrouve dans une sphère plus privée. En effet, ils peuvent inciter les stagiaires à préparer leur avenir :

« Après, il a essayé de commencer à faire son permis de conduire, puis il a lâché parce qu'Anthony, bah si ça, si ça va pas vite, il lâche rapidement. Donc nous on lui a dit « bouge-toi un peu et passe ton permis ». Donc il a eu son code, et il y a 3 semaines ».

Les jeunes identifient alors les tuteurs et leurs collègues comme des guides, des ressources qu'ils sollicitent au-delà du stage :

*« C'est *prénom d'un employé* qui lui a un peu remonté les bretelles qui lui a dit « bah tu fais quoi de ta vie ? », quoi. Donc « fais ton CV », donc il est venu nous montrer son CV, il était content, et il est passé à Pôle emploi. Et Pôle emploi veut qu'il refasse un stage. « Vous pouvez me prendre en stage ? ».*

C'est donc à partir de leurs observations qu'ils peuvent mettre en œuvre des pratiques qui sécurisent et qui s'ajustent aux caractéristiques des jeunes.

D'ailleurs, les professionnels du lycée restent vigilants sur les conditions d'accueil du stagiaire et n'hésitent pas à retirer un élève d'un lieu de stage s'ils jugent que la situation d'apprentissage professionnelle n'est ni convenable ni respectueuse.

Ainsi, il arrive que le stage propose une activité professionnelle sans rapport avec les savoirs théoriques et compétences professionnelles visées. C'est le cas d'un élève *qui « était en stage d'élec à la mairie de je sais plus où. Enfin bref il a fait de l'égavage pendant 3 semaines »*. Parfois, c'est l'enseignant qui intervient pour l'aider à s'orienter vers un autre stage : *« j'ai dit « bon tu arrêtes, tu rentres, on va chercher un autre stage »*. Dans d'autres situations, ce sont les parents qui demandent de l'aide *« au bout d'une semaine de stage « Au secours ! Ça correspond pas du tout à ce qu'il doit faire, on lui fait faire des horaires à n'en plus pouvoir... »*. Selon les cas, le relais est passé à la personne la plus appropriée : *« Enfin c'est comme si nous, on estimait qu'une fois qu'ils sont en stage, c'est bon, il y a plus rien à faire »*. Ce propos illustre le travail d'investigation que les coordonnateurs mènent pour vérifier que les conditions d'accueil et de réalisation du stage sont réunies mais aussi que l'élève est en mesure de s'ajuster au milieu professionnel. Ils questionnent cela à différents temps du stage :

« Au début du stage s'assurer que l'élève est là, à mi- stage de voir un petit peu quelles peuvent être les difficultés... Et j'appelle souvent l'élève aussi pour qu'il puisse me raconter comment ça se passe, de faire de la régulation ».

Veiller à ce que le lieu de stage soit adapté aux besoins des lycéens est un point de vigilance important:

« Dernièrement j'ai vu passer une convention de stage aussi où on a dû faire une adaptation, puisque c'était une élève aussi du dispositif Ulis qui effectue son stage de CAP en mairie, alors que c'est un CAP Équipier Polyvalent du Commerce, donc là c'est... voilà là aussi on fait une adaptation, parce que bon en principe une mairie c'est une administration donc on est là un peu... borderline ».

L'adaptation aux particularités des élèves passe aussi par la variabilité de la durée du stage *« parfois, certains ne font pas les 14 semaines donc on demande une dérogation qui leur est accordée hein, et ils valident quand même le diplôme sans avoir effectué les 14 semaines réglementaires »*.

Ce travail d'accompagnement au long cours vise à préparer une transition majeure, la sortie du lycée professionnel :

« À partir du moment où ils rentrent, on se préoccupe de la sortie. Et donc les stages découlent de cette préoccupation-là. Voilà, c'est, c'est lié, on ne peut pas faire... on ne peut pas séparer les deux, ça va ensemble à mon sens ».

Le temps de stage est un enjeu majeur *« un palier »*, qui nécessite un accompagnement privilégié pour permettre d'anticiper l'après-stage. Comme le souligne Blouet (2013), une pédagogie transitionnelle, qui vise à préparer les élèves à ce qui les attend peut alors se mettre en place pour les sécuriser davantage. Le travail fait dans les ateliers professionnels permet de se projeter : *« ils sont quand même*

pas mal préparés en pratique professionnelle”. Cela peut toutefois ne pas suffire et engager un déplacement du coordinateur sur le lieu de stage :

« Après s’il y a de l’appréhension on peut aussi les accompagner sur les premières journées »
ou une mobilisation de l’AESH qui « peut se libérer, enfin, moi ça m’est déjà arrivé d’envoyer
l’AESH sur certains lieux de stage au début, pour rassurer l’élève, sur des demi-journées ».

La période de stage joue un rôle crucial pour la préparation à l’insertion sociale et professionnelle des jeunes. Si le travail mené par les coordonnateurs semble être capital, les tuteurs de stages sont des facilitateurs importants.

3.2.3. Les pratiques des tuteurs en entreprise

3.2.3.1. Montrer la réalité du métier aux stagiaires

Le premier objectif poursuivi par les tuteurs de stage est de faire découvrir la réalité du métier et plus largement du monde du travail aux lycéens. Ils mettent en avant les manières dont ils sécurisent le parcours des élèves en étant attentifs aux conditions d’accueil dans le stage, aux conditions de travail propres à leur contexte professionnel ainsi que les démarches utiles pour la recherche d’emploi et l’insertion professionnelle.

Les tuteurs mettent l’accent sur les conditions facilitatrices pour les élèves de sorte que *« déjà qu’ils soient à l’aise. Donc c’est vraiment... pour dire le monde du travail, voilà ce que c’est, de leur faire vraiment découvrir le monde du travail »*. L’objectif est que cette découverte se fasse sans accroc :

« Nous on est juste là pour leur faire découvrir, entre guillemets, et découvrir et sans pression en fait ».

Le tuteur se reconnaît dans une fonction d’étayage permettant l’accès au métier : *« je suis juste un tremplin en fait »*. Ainsi, les tuteurs encouragent *« les prémices de la prise d’initiative »* et soutiennent l’expression des stagiaires : *« donc en général, on y arrive, hein, c’est compliqué. Qu’ils prennent des initiatives, et s’exprimer ils ont du mal avec les clients, dire bonjour, merci, au revoir... C’est compliqué... »*.

L’étayage prend la forme d’une explicitation des *« ficelles du métier »* inhérentes à chaque secteur d’activité. Dans le secteur de la vente par exemple, une tutrice détaille la manière dont elle accompagne les stagiaires dans la réalisation d’activités spécifiques :

« On a changé les vitrines, on a changé la boutique aussi donc je lui ai expliqué toutes les marques qu’on avait. Parce que par exemple à E.... Ben y a que cette marque mais moi j’ai différentes marques donc fallait que je lui montre les différents produits par exemple si j’ai un pull là, ben je peux l’avoir en différents coloris partout. Donc ça c’est difficile aussi quand une cliente vous demande un pull et qu’au final on l’a en plusieurs couleurs, ben faut qu’elle apprenne ».

Le tuteur peut alors donner à voir ses propres techniques : *« Et puis moi, je lui donne mes astuces avec le métier que j’ai, l’expérience »*.

Rendre explicites les savoirs et techniques relatives à l’expertise des tuteurs est pour eux source de plaisir et de valorisation et témoigne d’une reconnaissance de leur savoir-faire : *« moi avec plaisir, je dis souvent que... j’explique, ça me fait plaisir de leur expliquer comment ça marche ça... Le courant alternatif, continu. Pour les tuteurs, l’enjeu de transmission des connaissances est central : « l’histoire*

du courant continu/courant alternatif, y a une différence quand même. Et souvent ils savent comment vous expliquer. Mais bon ça j'aime bien leur expliquer, au moins qu'ils sachent". La dimension interactionniste est mise en avant dans un jeu de questions et de réponses qui fait apparaître à la fois l'intérêt du stagiaire et le goût de rendre accessibles les savoirs professionnels :

« souvent je leur pose des questions « t'en es où là, t'as appris quoi en électricité ?"... Bon des fois ils savent... ils disent « ouais j'ai appris ça, ouais".

Alors je leur pose d'autres questions, « attends tu m'as pas dit que t'as appris ça ?".

Ah oui non mais ça, non..."

« Bon ben ça tu l'as pas appris alors, tu sais pas".

Cependant, ils tiennent à se distinguer de la position des enseignants :

« Moi je vais pas leur poser la question sans arrêt, je vais pas les questionner parce que je veux pas faire le gars, le... le professeur, vous voyez. Et puis c'est à eux de poser les questions aussi quand même »

Le paradigme socioconstructiviste est identifiable dans ces propos qui mettent l'accent sur l'activité des stagiaires dans l'apprentissage des savoirs de métier. L'accent est mis sur la différence entre monde professionnel et monde scolaire *« où on est, on va dire passif"* . Le monde professionnel dans lequel *« on produit"* est présenté comme un espace où les stagiaires, à l'instar des employés, doivent être actifs :

« Qu'ils comprennent vraiment la différence entre les 2, quand on prend des stagiaires, ils sont, entre guillemets, traités de la même façon qu'un employé. Il faut qu'il soit sérieux quoi. Tout simplement. Lui apprendre à être sérieux, lui apprendre à être présent et lui montrer, voilà à quoi correspond en fait le monde du travail. Voilà, contrairement à celui de l'école".

Rendre explicite, étayer, transmettre des savoirs dans l'interaction, semblent être des outils au service de la mise en accessibilité des savoirs et techniques professionnels et de permettre aux jeunes d'être autonomes dans leur réalisation et dans la construction de leur posture professionnelle : *« Faire en sorte qu'il soit autonome, quoi. Pas à 100 % mais au moins les petites tâches qui sont faciles pour que les stagiaires puissent y arriver quoi".*

Montrer la réalité du métier et ainsi permettre de découvrir les spécificités du poste de travail est mis en lien avec l'autonomie attendue des stagiaires. Certaines tâches peuvent être entièrement confiées aux lycéens. Dans le cadre d'une formation en électricité, *« il était même autonome pour faire cette tâche-là à la fin (...) C'est tout ce qui est la téléphonie, la fibre, le contrôle d'accès, les antennes, les panneaux solaires... voilà c'est un peu ça".* Dans le domaine de la vente, il est possible de leur laisser prendre en charge le fait d'*"étiqueter etc. y avait pas de problème, elle était assez autonome".* Le fait de les autoriser à faire par eux-mêmes est une preuve de confiance de la part du tuteur qui cherche à valoriser les jeunes avec une tâche réalisée qui est, source de satisfaction :

« Souvent, ils font une gondole, une tête de gondole, on leur dit « Bah voilà, vous faites comme vous voulez, faites un truc comme vous voulez. Là, vous prenez des produits..." , donc c'est... y a des trucs ça part dans tous les sens mais c'est pas grave, c'est leur tête de gondole, ils sont contents".

Il ne s'agit pas en effet de réduire le travail à des tâches subalternes ou occupationnelles :

« On est pas là pour passer le balai. Tu le passes un peu, tu le passes un peu, oui, mais t'es pas là pour ça. Parce que vous savez, il y en a... il y a des stages qui font que ça. Et c'est pas l'objectif".

L'accompagnement de stagiaire donne à voir un des principes énoncés par Maela Paul (2012) pour qui il est essentiel de ne pas porter préjudice à la personne que l'on accompagne : *« Je vais pas faire quelque chose qui pourrait lui nuire quoi »*.

La mise en activité sur des tâches techniques est cependant parfois minorée au profit des enjeux d'observation d'abord non participante puis participante du travail effectué par le tuteur. Le stagiaire *« doit être là pour observer ce que fait le maître d'apprentissage, et comment se déroule le travail »* et seconder le maître de stage *« je suis toujours là moi, je suis là c'est moi qui fais, il m'aide »*. Il arrive même qu'une période d'inactivité soit reconnue comme espace de *« découverte »* :

« Après des fois ils font rien de la journée, on discute, on rigole, c'est pas pour autant, mais ils sont là, ils voient ils découvrent, c'est ça la découverte ».

La connaissance du métier passe également par les conditions de travail, par exemple la météo qui est à prendre en compte sur les chantiers : *« des fois il pleut, bah on est au chantier, nous on travaille même quand il pleut... Des fois il fait froid, voilà, il faut se mettre une veste »*. Un des tuteurs met l'accent sur la diversité de sa pratique professionnelle puisqu'il a *« l'avantage de faire des salles de bains complètes »*. Dans ce contexte, les lycéens peuvent découvrir différents corps de métiers : *« un peu d'élec, un peu de plomberie, un peu de chauffage, un peu de carrelage... Donc ils voient un peu de tout et du coup c'est bien pour les jeunes »*.

Au-delà du stage lui-même, les tuteurs se reconnaissent un rôle pour accompagner les jeunes dans la construction de leur place dans le monde du travail. Ainsi, la découverte progressive d'un métier en particulier ou l'exploration de plusieurs métiers contribuent à sécuriser le projet d'insertion professionnelle des lycéens. Pour un tuteur, *« lui apprendre des choses »* revient à *« des fois lui donner envie de partir dans ce métier-là »*. L'effet du stage est, dans ces cas, majeur :

« On a des stagiaires qui étaient au début du stage, complètement désintéressés et petit à petit, ils se sont rendus compte que le métier était intéressant, et qui ont cherché du coup à partir dans cette voie ».

Pour un autre tuteur, toucher à *« tous les corps de métiers »* peut *« les pousser à aller sur un métier »*. Les tuteurs mettent en avant l'intérêt qu'ils cherchent à susciter chez les jeunes gens. Loin d'une insertion professionnelle pour des raisons strictement économiques, ils envisagent un lien étroit entre avenir professionnel et goûts ou envies des élèves :

« Ils voient tout, et ça c'est bien pour eux, enfin moi je trouve, parce qu'ils peuvent voir, « oh moi j'aime bien le carrelage, j'aime bien la plomberie, j'aime bien... »

Le bon maître de stage est dans le même sens, selon eux, celui qui écoute et observe le stagiaire pour *« voir s'il s'intéresse quoi. Parce que c'est pas la peine qu'il perde du temps parce qu'on a l'école à dit qu'il fallait absolument qu'il fasse un stage »*.

La période de stage n'est pas exclusivement centrée sur les gestes techniques spécifiques au métier exercé par le tuteur ou sur les connaissances scolaires réinvesties sur le terrain. Il est aussi l'occasion de faire l'expérience plus largement du fonctionnement d'une *« entreprise, ça fonctionne comme ça, mais voilà dire, y a un patron, la hiérarchie »*. L'accompagnement peut prendre la forme de la mise en accessibilité des documents de droit du travail en complémentarité avec ce qui est fait à l'école comme *« leur expliquer ce qu'est une fiche paye. C'est bête hein, mais voilà, on... Mais pas si bête parce que c'est des trucs, à l'école, on te l'apprend pas en fait »*. L'objectif du tuteur de stage peut être aussi de préparer un jeune en situation de handicap à la *« transition entre le monde de l'école où tout est pris en charge et le monde adulte »* qui est *« pour l'instant... compliqué pour lui »*. Le tuteur a ainsi rédigé un

« courrier structurel, comme si c'était le service RH qui lui répondait" pour faire comprendre au jeune stagiaire qu'il considère comme « encore un enfant" qu'il aura « beaucoup de réponses négatives malheureusement". Ainsi, montrer la réalité du monde du travail revient également à préparer aux difficultés de la recherche d'emploi.

3.2.3.2. Encourager les lycéens

Des tuteurs considèrent leur fonction sous l'angle du soutien pour que les stagiaires persévèrent dans leurs efforts au moment où ils sont prêts à renoncer : « *je les ai poussés quand même, je les ai poussés, ils allaient arrêter et tout. Ils voulaient arrêter juste avant l'examen, ils voulaient arrêter, je leur ai dit « non, c'est pas le moment quoi".* Ce rôle du tuteur visant la valorisation des lycéens est vu comme nécessaire : « *mais même tous les stagiaires, c'est bien les encourager parce que... si on lui dit « ça marche pas, t'y arriveras jamais", ils vont pas insister quoi".* Accompagner les stagiaires en leur accordant de l'importance porte d'ailleurs ses fruits : « *Je les ai encouragés. Et au final, ils l'ont eu (l'examen)".*

Il s'agit de conforter un stagiaire quand il a « *quand même des doutes sur lui* » et considère qu'il ne va « *jamais y arriver et tout* » à la fois par des encouragements oraux et par des gestes ostensifs :

« *Je dis « mais si tu peux le faire, tu prends ça, tu branches ça comme ça comme ça, comme ça, il remonte il remonte il remonte, et après il y arrive quoi".*

Cette valorisation du travail accompli se traduit parfois par une gratification financière :

« *Si je vois qu'il m'a bien aidé.... ils bossent, quoi. Ils y vont donc, moi je... n'est pas obligé mais on a le droit jusqu'à 300 €, je leur donne des fois 300 € pour les 2 semaines* ».

3.2.3.3. Organiser le travail en stage pour les élèves

Les modalités d'organisation du travail des stages pour les élèves sont associées aux spécificités des entreprises concernées, à des dimensions temporelles et à la volonté d'assurer la sécurité des stagiaires.

S'il s'agit d'une petite entreprise, où le patron est seul, former le stagiaire aux techniques spécifiques peut être compliqué et chronophage :

« *Quand on est à notre compte, qu'on est tout seul, on a pas le temps. Quand j'étais salarié, que j'avais des apprentis, je les formais et j'avais plus de temps, donc je les faisais souder, je leur faisais faire des trucs...* ».

De plus, le matériel n'est pas toujours en nombre suffisant pour équiper un stagiaire qui ne connaît pas encore le métier et ne peut effectuer les tâches requises :

« *Moi j'ai jamais trop confié de tâches (...) c'est mes outils, j'ai besoin de mes outils de travail, je peux pas lui laisser mes outils et puis le regarder. Il va pas savoir, et c'est pas possible, il a jamais travaillé* ».

La question de la temporalité est importante au cours du stage. Les tuteurs insistent sur le temps nécessaire aux apprentissages qui s'ancrent dans les redites et les gestes récurrents comme le résume la formule utilisée par un tuteur « *la perfection n'est approchable que par la répétition*". Selon les tuteurs, le stagiaire « *va apprendre en fait à force de répéter les choses et tout ça. Il va apprendre*". Accepter un temps long pour accomplir un travail de qualité est un enjeu pour les maîtres de stage qui fait contraste avec le souhait de rapidité des jeunes gens :

« Non c'est pas possible, je passe deux heures sur une tête de Gondole donc que toi 5 minutes...accomplir une tâche de A à Z c'est pas évident, c'est... mais pour n'importe quel jeune hein, c'est... Pour eux, tout doit être vite, quoi. Non mais on a le temps ».

Cependant, il est parfois difficile d'anticiper les tâches avec des chantiers qui se décident au jour le jour et la durée du stage est considérée comme un frein, les tuteurs signalent qu'ils *« ne sont là que 2-3 semaines on ne peut pas rentrer dans la technique »*.

Les enjeux de sécurité sont mis en avant par les maîtres de stage, en lien avec leur âge et *« tout ce qui est un peu outil dangereux »* : *« je leur fais pas faire de la disqueuse, du perfo ...Ils sont jeunes, on sait jamais »*.

Les chantiers en particulier engagent une vigilance : *« faut pas qu'ils se blessent pas (...) ils ont pas le droit de monter sur une échelle... Il faut les protéger mais voilà, c'est un chantier »*.

Les résultats font apparaître une tension entre la sécurité du lieu de stage et la rentabilité de l'entreprise. Le stagiaire est considéré comme celui qui aide *« à faire des découpes de carrelage... à faire des petites bricoles »*. Mais il ne peut être question de prendre le risque de perdre du temps avec eux. Certes, les stagiaires contribuent au travail à réaliser, pour *« faire des petites choses, des petits trucs voilà, mais on leur fait pas faire non plus le chantier entier, mais ça aide »*. Mais, leur présence dans l'entreprise réclame de la vigilance pour vérifier que le travail a été bien fait, par exemple *« c'est important parce que c'est le tableau électrique »* et réduire le risque de *« perdre beaucoup de temps pour rattraper le truc »*.

Nos résultats font apparaître que l'organisation du travail pour prendre en compte la présence d'un stagiaire tient peu compte des situations de handicap. En effet, comme l'avance un tuteur :

« Mais moi, dans mon activité, moi je le traite comme n'importe quel stagiaire... Fin il a deux bras, deux jambes, une tête et il voit ce que je fais, il va arriver à... ».

Les maîtres de stage attendent des stagiaires qu'ils soient actifs et qu'ils prennent des initiatives. Ainsi, un professionnel signale que *« les stagiaires ils ont mains dans les poches et puis ils sont un petit peu passifs »* et que dans ce cas il les enjoint de s'investir dans le travail : *« on leur dit allez t'es au boulot là, donc tu aides à chercher, tu aides à trouver, faut pas que tu sois dans l'attente »*.

Certains maîtres de stage s'accommodent plus volontiers de la faible activité des stagiaires et leurs confient quelques tâches sans leur demander *« non plus de faire des grandes choses »*. D'autres réclament des interventions ajustées ce que requiert la situation de travail : *« il doit savoir admettons que tiens, je vais avoir besoin de cet outil, personne pour me mettre les chevilles... vous voyez, je devrais pas avoir besoin de lui dire ça, à un moment donné »*. En revanche, les limitations physiques peuvent être un frein en fonction des tâches à effectuer dans le secteur d'activité et mettre les tuteurs dans une position d'impuissance :

« S'il arrive pas avec ses mains de par exemple brancher des prises ou voilà, ça va être compliqué, ça va être très compliqué et je vois pas quel dispositif je peux mettre en place pour modifier ça en fait, enfin pour essayer de l'aider... je peux pas ».

Le travail des tuteurs porte sur la reconnaissance et la valorisation des connaissances scolaires des élèves que les tuteurs leur demandent de réinvestir dans les situations professionnelles *« pour voir s'il connaît un peu de théorie par rapport à l'école »*. Cette complémentarité école et terrain de stage est mise en avant :

« Ce qui est bien, c'est qu'au lycée, il a appris beaucoup de choses. Il a de bons aussi... il a de bons professeurs. Et du coup, moi, je lui ai appris des choses, et quand il y avait des choses qu'il

savait faire, il les a faites en fait. Il les a bien faites aussi, par exemple dans une pièce, dans une chambre, je lui dis « voilà, fais-moi les prises et les interrupteurs ». Il est allé faire les prises et les interrupteurs.

Les tuteurs s'assurent de la compréhension des activités requises par le métier, par exemple dans le secteur de la vente : *« même la caisse après elle a compris, bon forcément je vérifie »*. Ils examinent et contrôlent les savoirs techniques mobilisés :

« je vois un peu comment il se débrouille. Je le teste un peu, voir s'il sait au moins percer, mettre des chevilles parce qu'il faut les mettre dans tel sens, les colliers c'est pareil, ils ont un sens... ».

Les maîtres de stage font état de la satisfaction qu'ils éprouvent quand ils sont en position de transmettre les savoirs de leur métier : *« est-ce que tu sais pourquoi j'ai branché ça là, la terre ? »*. *« Ah oui, non... »*. Ils savent pas. Donc moi ça me fait plaisir de réexpliquer, voilà. Et c'est quand même des choses... des activités techniques ». Ils témoignent également du plaisir ressenti quand *« tout fonctionnait, j'étais content, ouais, j'étais content de lui »*.

Sécuriser les moments de stage revient pour les tuteurs à garantir un cadre de travail qui permet le dialogue et entretient la camaraderie entre collègues. Il est ainsi question de l'intérêt d'une ambiance chaleureuse, d'un *« bon relationnel »*.

Être *« à l'aise au niveau du travail, mais après il était déjà à l'aise avec mes collègues de travail »* passe par une rencontre avec *« je dirais quelqu'un à l'écoute, déjà. Pas des coups de fouet, hein, sans arrêt. Parce que j'en ai eu des patrons. Et d'être d'écouter, d'écouter »*.

Parfois, cette ambiance relève du collectif de travail comme le dit un tuteur *« on est une boîte où en gros vraiment tout le monde est cool, tout le monde est sympa »*. Elle repose aussi sur la figure du *« bon patron (...) quelqu'un d'honnête qui dit les choses »* et qui *« pose les conditions »* ce que l'on pourrait nommer un cadre professionnel contenant. Les relations interpersonnelles dépassent la sphère du travail et le dialogue prend une tournure plus personnelle :

« Donc en fait, la relation que j'ai avec mes stagiaires, c'est comme si c'était un peu mon pote en fait. On parle normalement et on se tutoie, il me tutoie aussi et voilà on discute. Moi je lui pose des questions sur son école, sur sa vie, sur à peu près tout, sur la politique, sur plein de trucs, sur les mangas ».

3.2.3.4. Valoriser les savoirs-être

Les tuteurs de stage et les coordonnateurs d'Ulis se retrouvent sur l'importance des savoir-être sur le lieu de travail. La formule énoncée par un des maîtres de stage résume ce les attentes par rapport au stage *« être soigné, être ponctuel, être présent ? C'est tout »*.

« Tout passe par la ponctualité » affirme un des tuteurs qui ajoute que *« l'expérience viendra avec le temps, le plus important à la base quand on rentre dans une entreprise en stage ou en CDI ou autre, c'est vraiment d'avoir un savoir être, être poli, être avoir le sourire, dire bonjour, merci enfin juste le principal »*.

Les tuteurs sont, en effet, disposés à prendre en charge les apprentissages dans la mesure où ces comportements sont déjà présents au début du stage. Un coordonnateur met l'accent sur les attentes des maîtres de stage :

« Moi je vois notamment dans le bâtiment etc., quand on rencontre les professionnels, la seule chose qui les intéresse, c'est l'attitude et le comportement du jeune. S'ils ont un jeune qui est là tous les jours, à l'heure, vaillant, qui se bouge, qui n'est pas constamment sur son téléphone ou les mains dans les poches, ils nous disent « nous ça, ça nous va. S'il sait rien faire, c'est pas grave, on va lui apprendre ».

Cet ensemble de qualités professionnelles qui reflètent les comportements dans un environnement de travail est un prérequis pour les apprentissages lors du stage. Dans la situation opposée, les stagiaires qui disposeraient des compétences du métier sans les savoir-être ne seraient pas bienvenus sur les terrains de stage :

« Nous ce qu'ils veulent c'est un jeune qui est dans cet état d'esprit là, ça, ça leur convient. Et après, il apprendra. Ils sont dans cette logique, alors que l'inverse n'est pas vrai. Quelqu'un qui arrive avec des diplômes en poche, mais qui n'a pas cette attitude-là, ils n'en feront rien, ils en veulent pas ».

L'exigence de ces comportements relèvent de « valeurs qui sont très importantes, très très importantes » notamment dans « l'hôtellerie restauration, le secteur du bâtiment ». Les coordonnateurs d'ULIS reconnaissent que les élèves « sont aussi assez sérieux, ponctuels, sauf certains qui dérivent un petit peu, mais la plupart du temps, on a des élèves qui sont heureux, qui sont respectueux, sérieux, polis » et ils mettent l'accent sur ces dimensions dans leurs missions. Cependant, si les savoirs-être semblent nécessaires et d'emblée exigibles, les maîtres de stage identifient que pour certains « c'est compliqué », « ils ont du mal avec les clients, dire bonjour, merci, au revoir ».

À l'interface entre deux mondes, les coordonnateurs semblent être des opérateurs importants de la transition, pour les élèves, vers l'insertion sociale et professionnelle.

3.2.4 Le rôle spécifique du coordonnateur dans l'accompagnement des élèves entre le milieu scolaire et le milieu professionnel

Les coordonnateurs sont particulièrement vigilants aux périodes de stages, qui comme nous l'avons développé, sont rattachés à une expérience intense et préparatoire à leur insertion professionnelle et sociale. Articulé aux démarches qui sont à associer à la recherche de stage, le fait d'annoncer ou non la situation de handicap apparaît comme un enjeu et un questionnement qui ne comporte pas de réponses évidentes. Le travail des coordonnateurs se déploie en direction des élèves comme des entreprises.

3.2.4.1. Aider à la recherche de stage

Les coordonnateurs ont un rôle spécifique à jouer dans la recherche de stage comme nous l'avons montré précédemment). La démarche choisie est de « les laisse(r) chercher un peu tous seuls ». Puis il s'agit ensuite de prendre le relais pour analyser les obstacles possibles à l'accès au stage : « quand je vois que c'est un peu compliqué, et qu'effectivement, le secteur géographique ne s'y prête pas, on, forcément à ce moment-là... »

Des pistes peuvent alors se dégager de ces premières analyses. Des outils institutionnels sont mobilisés, tel que Pronote où figure une base de données pour les stages : « je travaille à partir de la base de données des entreprises du lycée, et en fait niveau ergonomie c'est facile, on peut tout classer par commune. Donc mettons on cherche un plombier chauffagiste sur M**, on va retrouver ». Les coordonnateurs connaissent les difficultés pour les élèves de s'éloigner du domicile, ils choisissent alors des stratégies, dans cette recherche de stage, permettant de limiter la distance entre le lieu de

stage et le domicile : « *moi je plante un compas, on fait cinq kilomètres ou dix kilomètres autour, on fonctionne par cercles concentriques et puis on essaie de trouver* ». Envisager que les élèves puissent se déplacer sur cinq ou dix kilomètres n'est donc pas un allant de soi, mais est un facteur facilitant le travail de recherche : « *Donc quand il y a de la mobilité, je veux dire, j'y arrive, c'est pas toujours facile, mais j'y arrive* ».

3.2.4.2. Dire ou ne pas dire le handicap dans les entreprises

Lorsqu'un projet de stage se précise, il demeure une question essentielle pour les coordonnateurs du dispositif Ulis, celle d'annoncer ou non la situation de handicap de l'élève : « *est-ce qu'on leur dit ou pas ?* ».

Cette question ne semble pas avoir de réponse évidente ni tranchée et relève d'un dilemme du métier de coordonnateurs. Les réponses apportées sont alors formulées plutôt au cas par cas et relatives aux profils des élèves, des secteurs d'activités envisagées et de la connaissance des tuteurs.

Si le coordonnateur estime que la situation de handicap est d'emblée visible, alors l'annonce doit se faire :

« *Moi, j'en avais un qui était un autiste cette année, bon là la question ne se pose pas parce que de toute manière, ça allait vite se voir (rire). Donc là, on prend les devants et l'entreprise dit oui ou non* ».

Aussi, on ne peut se passer de prévenir notamment lorsqu'il y a des contre-indications médicales :

« *Par exemple, quand on peut avoir des épilepsies non stabilisées. Bon ben là, forcément, le médecin du travail, si vous l'appellez, il va vous dire : « Voilà, y a ça, ça, ça, ça à respecter, il peut faire faire les trente heures, il peut pas porter les choses lourdes, il peut pas s'approcher du chaud... ». Voilà il y a des choses qui sont interdites, mais ça là, par contre, je dirais c'est indispensable. Dès lors, pour les contre-indications médicales, là par contre, il vaut mieux... Et franchement, même pour être couvert, je pense qu'il vaut mieux faire un écrit* ».

Lorsqu'il s'agit d'un handicap dit invisible, alors le doute s'installe :

« *Mais c'est vrai que sur d'autres, chez des mécaniciens auto etc., là aussi ça va dépendre du profil du jeune. Celui qui est en Ulis, donc en situation de handicap, mais à la limite, par rapport à d'autres élèves du CAP, on ne peut pas voir une différence flagrante etc., bon est-ce qu'on l'annonce au départ ou non ? Bon, ça dépend* ».

Ce questionnement est d'autant plus prégnant lorsque le secteur d'activité est très spécialisé :

« *Technicien modeleur. Alors là, pour les lieux de stage, ça ne court pas les rues. Donc toute la subtilité, c'est... une entreprise, une nouvelle entreprise, si on commence à venir dire que le jeune il est handicapé, ils vont retenir que ça ils vont dire : « Houlàlà »* ».

Si cette annonce est envisagée comme nécessaire, les coordonnateurs s'interrogent alors sur le moment où celle-ci peut être faite :

« *Est-ce qu'on le dit avant qu'il ait signé la convention ? Est ce qu'on le dit juste après où il se dit « ben mince, je me suis fait avoir » ? Est ce qu'on attend de voir comment ça se passe ? Est ce qu'on attend que ça pose souci ou pas ?* ».

3.2.4.3. Intervenir auprès des entreprises

Faire la démarche de présenter un élève et les attentes du stage à une entreprise est une évidence pour les coordonnateurs : « *Ah ben les entreprises ont horreur des élèves qu'on leur envoie comme des lettres à la poste...* ». Les coordonnateurs se rejoignent sur l'importance d'établir un lien étroit avec les

tuteurs de stages. Ce lien repose en partie sur le temps de la première rencontre. Parmi les différents moyens d'interaction possibles et mobilisés, (écrit, oral, présentiel, distanciel), ils reconnaissent qu'adresser un document écrit, *« c'est pas la même chose »*, ils sont quelquefois contraints de le faire :

« Ils me l'ont demandé c'est vrai, de faire un mail qui présente un peu justement points d'appui et besoins (...) parfois je fais un résumé sur quelles peuvent être les difficultés, quels sont les points d'appui, mais il faut que ce soit bref ».

L'oral reste une modalité à privilégier :

« Le lien, ça se fait déjà parce que vous vous appelez, vous êtes en contact téléphonique avec eux, donc vous avez le tuteur, donc on commence à discuter avec lui ».

En face à face se jouent des choses qui ne sont pas possibles à distance : *« je vois tout ce qu'on peut faire passer en allant présenter le jeune à l'oral, en travaillant avec la personne, en créant du lien »*. Se déplacer amènerait alors les tuteurs à se rendre plus disponible : *« c'est un temps qu'ils prennent, mais assez facilement »*.

3.2.4.4. Mise en accessibilité des savoirs professionnels et conseils sur l'aménagement du poste de travail

En s'appuyant sur leurs observations au sein du lycée, les coordonnateurs sont en mesure de conseiller les tuteurs de stages dans la mise en œuvre d'aménagements : *« Voilà les difficultés, il aura peut-être besoin, mettons un peu de temps aménagé... Vous savez, c'est compliqué pour lui. Il est fatigable, est-ce que ça serait possible un mi-temps pour commencer ? »*. Prendre appui sur ce qui se fait au lycée dans le cadre des ateliers pratiques est aussi une piste exploitée par les coordonnateurs : *« je présente les qualités du jeune, les points d'appui, mais aussi ses difficultés et d'emblée, j'essaie de proposer quelques petites solutions qu'on met en place au lycée »*. Rendre accessible le travail à effectuer dans le cadre du stage est donc essentiel.

Ces aménagements peuvent être ajustés plus généralement au profil des élèves ou plus spécifiquement à sa situation de handicap :

« En fonction des handicaps, avec des exemples très concrets, avec des situations très concrètes. Oh ben ça on dirait ça à un stagiaire lambda, et à lui voilà comment on le présente, avec un exemple très concret »

Il s'agirait en effet d'être assez précis pour que les tuteurs de stage puissent repérer les ressources à mobiliser, mais sans pour autant donner trop d'indications pour ne pas les submerger :

« Montrer des choses très concrètes (...) moi certains je leur dit : "S'il y a une consigne un peu longue, enregistrez-là sur le téléphone", ils ont tous un téléphone. Il peut aussi enregistrer ce qu'il a à faire au moment où on lui donne la consigne. Ça lui permet de se la repasser avant ».

Rendre les aménagements accessibles aux tuteurs de stage est un enjeu majeur pour les coordonnateurs, il peut s'agir alors de leur suggérer de : *« donner des tâches simples au départ, pas des tâches trop à l'avance, essayer d'être euh... une activité par une activité »*. Se positionner en tant que personne-ressource est d'ailleurs une des compétences de leur référentiel métier d'enseignant spécialisé. L'enjeu ici est clairement identifié, dédramatiser la difficulté ou la situation de handicap, selon les cas : *« mais peut être que s'ils ont un truc comme ça qui leur est présenté, ça leur permettra de dire « ah bon, finalement c'est pas si... » on va dire oui, parce que sinon ça va vite leur faire peur »*.

Connaître l'environnement du stage plus précisément, voire se retrouver en situation d'immersion, peut s'avérer nécessaire pour proposer des aménagements qui prennent sens au regard des situations de travail : *« Moi j'ai besoin de connaître les entreprises, d'avoir un référent, une personne, d'avoir ma*

base de données, mais aussi de connaître physiquement, de voir ... là pour le coup... ça infuse hein". Une observation in situ serait en effet pertinente et pourrait s'appuyer sur des outils institutionnels qu'ils mobilisent déjà au lycée : « Après, on peut faire une entrée comme cap école inclusive, quand on observe l'élève".

3.2.4.5. Prendre appui sur les documents institutionnels

D'autres connaissances sont nécessaires, notamment celles en lien avec le référentiel de formation des élèves pour ajuster les tâches professionnelles à effectuer dans l'entreprise :

« Mais nous, dans le livret de stage pour toutes les périodes y'a ce qui a été vu au lycée, et du coup, tu sais ce qui a été vu au lycée, donc tu sais ce qu'il est capable de faire. Si c'est acquis ou pas acquis, l'établissement..."

Les coordonnateurs se rejoignent sur l'utilité de ce livret pour articuler les savoirs développés dans le cadre du lycée avec ceux de l'entreprise. Les livrets sont formalisés au sein des lycées, en fonction des formations : certains privilégient une entrée par année de formation en spécifiant les compétences travaillées et renseignent les coordonnées des interlocuteurs à contacter (le Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques, le coordonnateur, le professeur principal). Ces informations peuvent alors s'avérer précieuses pour les tuteurs de stage :

« Ça permet aussi dans les entreprises de dire que voilà : « si à un moment je n'ai pas le temps de m'occuper de toi, je sais que ce genre de tâches là, ça je peux te le demander, tu vas être autonome parce que moi il faut que j'avance".

Les tuteurs de stage peuvent aussi s'appuyer sur cela pour ajuster leurs attentes. Selon un coordonnateur, *« ça évite que le mec il dise : Mais tu sais rien faire parce qu'en fait il lui demande un truc, parce qu'il ne s'attend pas à ce qu'il en soit là à ce moment-là".* Ce document est pour certains coordonnateurs un support essentiel de la mise en accessibilité des compétences à travailler dans le cadre du stage. À ce titre, des coordonnateurs s'impliquent pour faciliter l'appropriation de ce document, objet médiateur, par les tuteurs de stage. Des coordonnateurs peuvent alors demander aux élèves de le présenter ou s'adressent directement aux tuteurs pour expliquer la manière dont il a été construit. Ils demandent aussi aux tuteurs de le renseigner pour compléter les informations pendant le stage qui serviront ensuite aux enseignants pour ajuster les compétences à travailler au sein du lycée. Les éléments à renseigner peuvent être relatifs à des savoir-faire ou des savoir-être :

« Des trucs très transversaux du genre « est-ce qu'il est à l'heure ? est-ce qu'il a sa tenue ? est-ce qu'il arrive à parler correctement suivant s'il est chez le client, comme ça ? est-ce qu'il retient les consignes simples ? est-ce qu'il a retenu de la veille au lendemain ce qui a été dit la veille ? Est-ce qu'il y a besoin de lui redire ?".

Toutefois, la disponibilité des chefs d'entreprise et des tuteurs de stage reste limitée, et le fait de devoir renseigner un document peut être un frein. Pour être plus rapide, et avoir une trace de ce qui est fait, les tuteurs de stage sont invités à prendre des photos de ce qu'ils ont pu faire faire aux élèves.

3.2.4.6. Visites sur le lieu de stage

Au-delà des documents qui peuvent faire lien entre le lycée et l'entreprise, les coordonnateurs, quelquefois avec des collègues enseignants, se rendent aussi sur place pour faire le point au cours du stage. Cette rencontre permet d'avoir des informations précieuses sur le déroulement du stage, concernant les compétences professionnelles et sociales. Le coordonnateur peut alors mesurer l'adéquation des attendus de la formation au sein du lycée avec les attentes des professionnels. Cet

échange semble essentiel pour saisir précisément les compétences travaillées : « *on peut échanger sur beaucoup de choses pour aborder un peu de la technique du métier, ce qu'il a appris, ce qu'il a fait, etc.* ». Des coordonnateurs peuvent choisir de garder traces des échanges dans l'après-coup, à l'issue de la rencontre, en rédigeant un compte-rendu. D'autres peuvent choisir de renseigner les éléments du livret de stage ou leur propre document à *l'instant t*, en s'appuyant sur les propos des tuteurs.

Cependant, rendre possible une rencontre entre tuteurs de stage, coordonnateurs et enseignants engage un déplacement sur un temps souvent limité : « *on va voir un charpentier sur son chantier à 30 bornes, ici, il ne va pas vous consacrer trente minutes* ». Les conditions de la rencontre peuvent également être inhabituelles puisque les coordonnateurs, qui souhaitent rencontrer des tuteurs qui sont artisans, sont amenés à les rencontrer sur leur chantier, chez des particuliers.

Malgré ces difficultés, ils reconnaissent que les tuteurs de stage apprécient leur disponibilité :

« *Ils sont contents quand on va les voir et quand on prend du temps pour eux aussi, ils sont plutôt demandeurs* ».

Tisser du lien avec les entreprises, se positionner en tant que personne-ressource, engage quelquefois à rester joignable à tout moment. Les coordonnateurs n'hésitent pas à donner leur numéro de téléphone personnel, « *le mien à mon nom à moi* » afin d'être directement joignable : « *on peut nous appeler à tout moment de la journée pour échanger sur des solutions* ». Les situations d'urgence sont explicitement associées à la responsabilité des coordonnateurs :

« *On reste nous hein, coordo Ulis, toute urgence (rire) ou tout ce qui est...et tout le reste ou urgence. S'il y a le moindre problème pour qu'ils aient un interlocuteur, qu'ils sachent qu'à n'importe quel moment qu'il y a quelqu'un qui va répondre* ».

Ils permettent également aux tuteurs de stages d'identifier les autres personnes ressources qui sont susceptibles d'être soutenantes : « *si y a un éducateur ou un autre partenaire extérieur qui peut appuyer le parcours en stage* ». En effet, donner à voir que les tuteurs peuvent être accompagnés par une diversité de professionnels est un enjeu pour les sécuriser dans l'accueil du stagiaire :

« *Je crois que c'est ça... de ma place à moi, je passe beaucoup de temps à rassurer les gens. En gros, ça va bien se passer. Et quand tu dis toi-même euh... je laisse la possibilité à... il y a un éducateur qui peut accompagner, de pouvoir faire apparaître un espace ou il y a des coordonnées des personnes aussi* ».

3.2.4.7. Apaiser des tensions

La disponibilité des coordonnateurs est nécessaire pour répondre aux sollicitations de tuteurs lorsqu'il y a des tensions au cours du stage :

« *Oui c'est un aspect important et parfois c'est des ajustements, des remontées de bretelles qui se font même pendant les PFMP, y'a des tuteurs qui m'appellent, on est disponibles donc ils m'appellent : « Bon là ça va pas avec ce jeune », donc je me déplace, on fait un point* ».

Être joignable et disponible peut permettre d'apaiser des tensions pendant la durée du stage. Lorsqu'un coordonnateur est informé d'une difficulté rencontrée par l'élève, il peut se rendre sur place pour occuper des fonctions de médiateur et lever des incompréhensions mutuelles. Il s'adresse alors au responsable, en présence de l'élève, pour essayer de faire verbaliser les freins rencontrés :

« *Exprimer un empêchement, quelque chose qu'on ne lui a pas expliqué, qui l'empêche de fonctionner ou qu'il n'a pas compris ou qu'il n'a pas osé demander ... Tout ça, c'est un apprentissage* ».

La situation d'observation proposée à l'élève est ici envisagée comme un support d'étayage privilégié pour élaborer de nouveaux savoirs : s'adresser à un supérieur hiérarchique pour exprimer ce qui peut mettre en difficulté. Du côté de l'entreprise, cette démarche est appréciée et peut conduire à établir des partenariats avec les lycées : *« nous on a un partenariat avec un centre commercial, et donc ils prennent tous les élèves de la classe à tour de rôle aussi. Donc, quel que soit le profil de l'élève »*. Mettre en place un tel travail collaboratif *« c'est pas quelque chose qui tombe du ciel quand même »*, cela suppose d'avoir au préalable instauré une relation privilégiée avec les interlocuteurs des entreprises :

« C'est parce qu'il y a cette relation humaine qui s'établit entre l'entreprise, la collectivité, et vous, qui fait qu'au bout d'un moment, la personne vous dit : « Oui, y a pas de souci, si vous avez un autre jeune, amenez le moi, on fera un essai ». Vous voyez, « n'hésitez pas à revenir vers moi ».

Cette « véritable relation » n'a rien d'un artifice : *« On va pas se mentir, c'est pas juste parce qu'on donne des noms, ça ne suffit pas, ça ne suffit pas »*. Il s'agit plutôt de concevoir ce tissage relationnel comme participant à une forme *« d'ancrage humain, social »*, qui se construirait à long terme : *« ça se fait parce qu'on est en contact année après année avec des personnes et donc on crée une véritable relation »*. Pour autant, ce travail au long cours, n'empêche pas l'existence de difficultés possibles : *« ce n'est pas parce que vous avez fait tout ça que le stage se passe forcément bien »*. Assurer un étayage tout au long du stage et rester repérable par les entreprises dans l'après-coup reste donc essentiel :

« Il faut parfois revenir sur le lieu de stage, comprendre ce qui bloque (...) qu'est ce qui se passe ? Qu'est ce qui a freiné ? Ce qui n'a pas fonctionné, arriver à démêler la problématique pour repartir. Et oui, parce que ce n'est pas forcément parce que tout a été préparé ... Et ce n'est pas forcément tout suite à l'arrivée du stage, parfois, il y a aussi un entre deux (rire) ».

3.2.4.8. Prendre appui sur son expérience professionnelle

Avoir de l'expérience peut aider dans l'analyse des situations complexes, et dans les solutions qui pourront être trouvées :

« Douze ans ! Mais tu t'imagines douze ans, tu t'imagines tout ce que tu as construit en douze ans ! Fin c'est énorme. C'est énorme. Quand je vois ce qu'on construit année après année, le nombre d'interlocuteurs que l'on a et les portes qui s'ouvrent... au bout de douze ans, c'est une avenue quoi ! ».

Il s'agirait peut-être d'une spécificité dans les départements ruraux où il semble plus aisé de conserver son poste : *« je pense que ça marche aussi une fois de plus, parce que peut-être qu'on est des départements ruraux où on est pérenne et du coup, les gens nous connaissent »*.

Être ancien sur un poste n'est pas identifié par tous comme une condition *sine qua none* pour trouver des solutions aux problématiques rencontrées : *« je crois pas que ça soit une idée d'ancienneté sur un poste qui fasse qu'on y arrive ou qu'on n'y arrive pas »*. Que l'on soit ancien, ne rime pas forcément avec expertise, et des similitudes sont repérables entre des enseignants en poste depuis peu sur un même établissement et ceux qui y sont depuis plus longtemps :

« On travaille les choses de la même façon. C'est des choses qui sont pour moi... c'est du bon sens (...) Parce qu'après une fois qu'il y a une base de données hein... la base de données du lycée (pronote), c'est des stages qui ont... je sais pas ça fait plus de dix, quinze ans que cette base existe. Donc il y a un nombre considérable d'entreprises ».

L'explication semble être alors à chercher davantage dans les situations rencontrées : *« ce qui pose problème, c'est comment les élèves sont outillés personnellement, et qu'effectivement le lieu d'habitation de l'élève joue beaucoup pour moi, c'est ça qui spécifiquement pose problème »*.

Le travail auprès des élèves semble donc essentiel pour sécuriser leur parcours scolaire et envisager leur insertion sociale et professionnelle.

3.2.4.9. Intervenir auprès des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, les coordonnateurs mènent un travail particulier pour accompagner les élèves dans les temps forts de leur formation professionnelle.

Le temps du stage est identifié comme un temps majeur qu'ils se chargent de sécuriser au maximum. À partir d'une analyse fine des obstacles possibles à l'accès au stage et/ou à sa réalisation, les coordonnateurs déploient différentes actions.

Ils reconnaissent que *« toute la partie après administrative, elle est largement préparée en classe »*. En complémentarité, leur accompagnement prépare les élèves à appréhender *« ce qu'il peut y avoir comme implicite en fait d'ailleurs dans la situation de stage au niveau professionnel »*. Un travail particulier peut alors être fait sur la manière de percevoir les attendus du stage propre à chaque environnement : *« l'exigence qui va être donnée par le tuteur n'est pas la même »*. Il s'agit alors de mettre les élèves en situation de *« s'exprimer avant de partir, s'ils ont des appréhensions, des inquiétudes »*.

3.2.4.9.1. Faciliter la mobilité

Une des difficultés majeures identifiée est celle de la mobilité des élèves : *« quand il n'y a pas de mobilité, c'est extrêmement complexe. Là vraiment je... personne peut en fait »*. Le territoire peut faciliter ou rendre complexe la mise en accessibilité physique :

« Quand ils sont dans un village qui est isolé - parce qu'en fait moi mon secteur, c'est à la fois semi urbain, parce que c'est sur M, mais par contre le recrutement de mes élèves se fait sur un bassin plus large, c'est à dire on est sur une zone rurale où il n'y a pas de transports en commun, les bus il y a guère que le bus scolaire qui passe pendant la journée, s'ils sont éloignés il y a que y'a la gare X mais si vous avez pas cette ligne de train-là, il faut impérativement que vous soyez mobile »*.

Pour dépasser ces difficultés, ils peuvent alors *« appeler des taxis parce que la maman était en difficulté et à voir avec lui comment faire pour caler les horaires du taxi avec l'entreprise... »*. Des situations complexes peuvent être résolues *« au final, cette année, j'ai réussi à m'arranger mais ça aurait pu ne pas fonctionner »*. Mais cela n'est pas assuré pour chaque situation, il arrive en effet qu'ils aient les informations *« en dernière minute parce que c'est en dernière minute ce que le taxi nous a dit que finalement dans sa tournée ça collait pas »*. Les coordonnateurs déploient donc de nombreuses ressources pour tenter de dépasser ces obstacles et reconnaissent l'importance d'être force de proposition et de création *« quelque part, on a des artisans, mais nous, ce qu'on fait, c'est un peu de l'artisanat aussi. Quelque part, je trouve ... on fait avec ce qu'on a. Je vois les situations et on s'adapte »*.

3.2.4.9.2. Des décisions étayées par une connaissance fine des jeunes

Ces analyses situationnelles, en contexte, s'articulent avec une connaissance fine du jeune. Le manque de mobilité du stagiaire, identifié comme un obstacle, peut alors se conjuguer à une forte fatigabilité car *« il a des migraines et du coup les transports très tôt ou tard, c'est compliqué »*. Pour élaborer et

proposer des réponses ajustées, il convient alors de mener des analyses qui articulent de multiples facteurs. Cette exploration repose sur leur observation mais aussi sur ce que les élèves peuvent en dire « *j'appelle souvent l'élève aussi pour qu'il puisse me raconter comment ça se passe, de faire de la régulation* ». Les missions d'accompagnement du stage ne s'arrêtent donc pas à l'accès physique au stage. Il s'agit bien sûr de penser l'accessibilité du stage dans toutes ses dimensions, qu'il s'agisse des savoirs faire professionnels ou des savoirs être attendus dans le milieu professionnel :

« On leur rend les choses possibles je crois. Et du coup, ça leur ouvre des possibilités qu'ils n'avaient pas vu. C'est... je crois que c'est ça un peu une de nos missions (...) c'est à dire que tu rends possible l'apprentissage ».

Se mettre en position de passeur, de médiateur entre les élèves et leur insertion sociale et professionnelle est un enjeu majeur qui va permettre à des élèves d'affirmer leur choix :

« Et puis non, on choisit autre chose. C'est sa demande au bout il dit « ah non, je vais plutôt aller ailleurs ». On ouvre des voies, je crois »

Si le stage cristallise une part importante de leur travail, c'est qu'il est identifié comme un tremplin important pour l'insertion sociale et professionnelle des élèves : « *Ben les stages, ça participe à l'après, c'est directement lié* ». Une attention majeure y est alors portée puisque, pour les coordonnateurs, le stage contribue fortement à identifier l'étalement et le désétalement nécessaires pour sécuriser cette transition : « *je veux dire les PFMP, ce ne sont que des tremplins, ce ne sont que des indicateurs* ».

3.2.4.9.3. Anticiper la sortie du lycée

La sortie du système scolaire est en effet à anticiper et engage un travail au long cours, dès leur entrée en CAP : « *On le construit sur trois ans, ou sur deux ans hein(...) l'après on le construit dès qu'ils entrent en fait dans notre dispositif* ».

Différentes stratégies peuvent être élaborées pour répondre à la diversité des situations rencontrées. Pour des élèves qui n'auraient pas encore développé toutes les compétences requises pour assurer les missions inhérentes à un métier :

« Un élève a un bac pro de métallier, donc il se débrouille bien en pliage etc., il a des compétences, sauf qu'en soudure c'est pas ça parce qu'il a plus de mal, et pourtant c'est un élément indispensable à son travail ».

Il peut alors lui être proposé une formation complémentaire en poursuivant dans un autre CAP : « *il peut tout à fait continuer en faisant un CAP un an de serrurier et de soudeur par exemple* ». Pour certains élèves, cette proposition de maintien en formation peut être mal acceptée, pourtant, du point de vue des coordonnateurs, cette possibilité qui leur est offerte est plus une opportunité d'acquisition : « *il faut pas le voir comme une régression, c'est comme une mention complémentaire* ». D'ailleurs dans les faits, les organismes de formation le reconnaissent en tant que tel : « *souvent les CFA, ou en l'occurrence l'école des métiers, ils acceptent de réduire à un an la formation puisqu'ils ont un bac pro* ». Fort de leur expérience et de leurs connaissances sur les aspects juridiques, les coordonnateurs peuvent être alors force de persuasion auprès des entreprises pour rendre possible la complémentarité de ces formations :

« Tu leur dis « voilà, vous avez un jeune ou vous l'avez un stage, là, il est au bout de son bac pro, il faut qu'il se spécialise dans ce domaine, vous le prenez un an en apprentissage le temps de la préparation de son cap. Finalement, le salaire est financé à hauteur de 80 % par l'AGEFIPH ça ne coûte pas grand-chose, et ça permet de poursuivre la scolarité sur un an ». L'entreprise,

elle ne prend pas le trop gros risque. Le salaire est quasiment financé, elle connaît le jeune. Il a quand même déjà bac pro ».

3.2.4.9.4. Accompagner la recherche d'emploi

Préparer la sortie du lycée professionnel amène les coordonnateurs à travailler précisément sur les stratégies de recherche d'emploi. Les pistes à mobiliser sont alors diverses. Au-delà de leur apprendre à faire des CV, des lettres de motivation, il faut entrer en contact avec des employeurs potentiels, par exemple, *« en cherchant sur internet les entreprises qui sont possibles pour la mobilité du jeune »*. Il est aussi possible de s'appuyer sur le réseau que le jeune a pu développer : *« revenir sur des entreprises où il avait été accueilli où ça c'était bien passé »*. Cette dernière démarche peut ne pas être évidente pour les élèves : *« pour lui c'était pas si évident que ça qu'il fallait recontacter ces entreprises-là »*. Rendre alors explicite l'ensemble de ces stratégies est important et relève d'un apprentissage :

« Participer sur la formation sur tous les savoirs être en entreprise. Comment on se présente, ce qui est attendu par le patron, comment on communique... ça on le fait au fur et à mesure des PFMP, au fur et à mesure des stages, on réajuste... »

Si les périodes de stage sont prétextes à travailler cela, il demeure nécessaire de proposer des mises en situation concrètes pour investir ces activités :

« D'abord on fait des petits sketches, des mises en situation pour essayer de prendre contact avec une entreprise au téléphone... comment on se présente ». Leur accompagnement se décline « en plusieurs étapes au fur et à mesure de la... de la formation » pour permettre de « choisir vraiment un secteur d'activité pour approfondir et pour y passer un moment ».

Mais les coordonnateurs soulignent une des limites de cet accompagnement qui nécessiterait plus de temps *« on ne peut pas vraiment aller au-delà nous »*. La temporalité de la formation engage à préparer les épreuves sanctionnant l'obtention du diplôme :

« En fin d'année il y a les examens parce que c'est des jeunes qui passent des examens en général en parallèle hein, mai-juin... après, c'est pas quelque chose qu'on commence qu'en juin la technique de recherche d'emploi. Mais bon, voilà le jeune, il sort du lycée ».

Même s'ils sortent du lycée avec leur cv et leur lettre de motivation, des inégalités subsistent dans la recherche de l'emploi, ne serait-ce que dans la recherche sur internet *« parce que j'ai des élèves avec beaucoup moins d'autonomie »*. Ils prennent alors appui sur les parents qui peuvent se faire le relais de cette recherche : *« on construit quand même ces documents là que je transmets aux parents »*. Il s'agit alors de conseiller les élèves et leur famille sur la manière dont ils peuvent faire suite à ce travail :

« Je lui ai dit, tu sais, tu peux recontacter ces entreprises-là, avec ta maman... Donc la maman le savait, je l'avais mise au courant, et j'ai dit : « Est-ce que vous pouvez accompagner votre fils pour qu'il passe des coups de fil à cette entreprise là... ».

Les coordonnateurs que nous avons rencontrés reconnaissent aussi le rôle essentiel joué par la PAIP. Ils en informent les élèves et peuvent les renvoyer vers ce dispositif local. Les professionnels de la PAIP sont en effet identifiés comme des interlocuteurs privilégiés pour penser l'aménagement des postes de travail pour les élèves, futurs employés :

« Cette adaptation de poste. Ça, c'est quelque chose sur lequel moi je vais beaucoup moins. Après la plateforme accompagnement prend le relais sur ça aussi ».

Même s'il existait un guide de « bonnes pratiques » rassemblant l'ensemble des gestes et ressources qui ont pu être mobilisés pour solutionner des situations complexes, nous pouvons supposer, à l'aune

de ce qui est rapporté par les coordinateurs, que celui-ci ne permettrait pas de répondre aux obstacles qui semblent être identifiables uniquement *in situ*.

3.2.5 Travailler ensemble : un enjeu de la transition lycée-emploi dans la voie professionnelle

La préparation à l'insertion professionnelle des lycéens s'appuie sur une équipe de travail au sein du lycée dans lequel le coordonnateur du dispositif Ulis occupe une place centrale d'opérateur de l'inclusion comme nous l'avons montré (voir supra) et par de la coopération avec des partenaires relevant des entreprises, d'organismes d'insertion ou avec les familles.

Depuis de nombreuses années, l'appel au travail collectif fait partie des injonctions/précriptions du travail enseignant (Barrère 2014), sans qu'il soit toujours possible d'identifier dans nos données si ces collaborations sont informelles ou relèvent des modalités de fonctionnement de l'établissement scolaire/d'une forme d'organisation institutionnelle (Marcel et al. 2007).

La stabilité des équipes est mise en avant par un chef d'établissement pour assurer un travail soutenant le paradigme inclusif, dans et hors l'établissement :

« Bon, l'école inclusive ça fait plus peur à personne, donc nous ce qu'on a, on a plutôt des équipes relativement stables pour l'accompagnement de ces enfants, donc des professeurs volontaires, qui savent faire, qui ont envie. (...) dans l'établissement on est plutôt dans une grande stabilité des équipes (...) Et puis on a quand même tout un personnel, CPE, infirmière, assistante sociale... y a quand même du monde qui travaille dans l'équipe ».

3.2.5.1. Travail collectif au sein de la communauté éducative

La stabilité des équipes est également identifiée par des enseignants comme une caractéristique de leur lycée professionnel. Ainsi, les habitudes de travail en commun portent à la fois sur la connaissance du public et sur l'expérience de travail partagé entre enseignants des disciplines professionnelles et des disciplines générales :

« On travaille beaucoup en équipe, nous. C'est vrai que depuis que les CAP élec au début ici ont été ouverts, on est assez stable au niveau de l'équipe. Et après avec les collègues d'enseignement général comme nous, on a l'habitude de ce public »

Au-delà du contexte local d'un établissement, la co-intervention s'inscrit dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle amorcée en 2018. Ce dispositif pédagogique prévoit que deux enseignants, un professeur d'enseignement général (français ou sciences) et un professeur d'enseignement professionnel interviennent en cours ensemble dans un même lieu et au même moment. Les heures de co-intervention sont inscrites à la grille horaire du CAP et du baccalauréat professionnel et sont prescrites en vue d'offrir des conditions particulièrement propices à la diversification des démarches et des pratiques pédagogiques.

Ainsi, un enseignant en génie électrique évoque ce travail collaboratif qui permet de travailler « *l'oral depuis le début de l'année* » comme un avantage : « *j'ai la chance d'être en co-intervention avec une prof de français* ».

Les coopérations se nouent également avec le coordonnateur du dispositif Ulis avec qui « *on arrivait à trouver des solutions à différentes problématiques* » :

« Quand on a vu avec Monsieur S. qu'on fonctionnait bien en équipe, qu'il y a eu une bonne relation... on arrivait à s'adapter, que les emplois du temps pouvaient être aussi modulables pour ces élèves là en particulier, qu'ils étaient bien intégrés au niveau du sein de la classe,

parce que c'est pas évident des fois que la classe accepte le handicap, mais à ce niveau-là on n'a jamais trop eu de difficulté »

L'intérêt d'un enseignant spécialisé comme ressource pour les enseignants est souligné par une enseignante d'économie-gestion qui a fait l'expérience du travail avec des élèves en situation de handicap avec et sans coordonnateur d'Ulis :

« Ce qui est bien dans ce lycée c'est qu'on a vraiment un échange avec la coordonnatrice Ulis, et on a le profil de nos élèves, avec le handicap et ce qu'on peut faire pour les aider. Et moi dans mon ancien établissement, on avait pas cette remontée-là, et là c'était beaucoup plus difficile justement pour travailler avec ces élèves parce qu'on savait pas vraiment euh... Voilà on savait qu'ils étaient en inclusion ULIS, mais on n'avait pas toutes... ben toutes les informations sur le handicap. Et là c'était beaucoup plus difficile ben pour gérer »

L'ancienneté de l'AESH dans l'établissement est présentée comme un atout : *« On a quand même la chance d'avoir Géraldine, c'est une AVS qui est ici depuis combien, 6 ou 7 ans maintenant (...) et qui est vraiment fantastique »*. Cette professionnelle, *« qui travaille avec *le coordonnateur* depuis le début quasiment »* est repérée comme un membre de l'équipe pédagogique : *« pour nous elle fait partie intégrante de l'équipe »*. De nouveau, la stabilité des équipes est valorisée en ce qu'elle permet des *« repères aussi »* pour les élèves et un *« confort de travail pour nous aussi »*. Dans la mesure où cette AESH coopère depuis longtemps au lycée avec les professeurs de disciplines professionnelles, elle a elle-même acquis des savoirs techniques : *« le CAP d'élec en tous cas, je dirais qu'elle est capable de passer »*.

Cette forme de certification lui permet d'être ajustée dans ses interventions avec les élèves :

« Depuis combien d'années que je la connais maintenant ? Les schémas électriques elle les connaît, elle est capable de reprendre un gamin « tu mets le fil là », enfin tu vois, c'est marrant »
« ce qui est très juste là dans ce qu'elle fait et ce qu'elle met en place, elle sait prendre de la distance quand il faut prendre la distance, elle sait être là quand il faut être là »

Pour autant, son positionnement relève *« vraiment de son rôle d'assistante de vie scolaire »*. Elle n'est pas assimilée à une *« 2ème enseignante parce qu'elle est pas là pour amener je dirais du contenu, du savoir, elle est vraiment là pour accompagner. Je mets pas en cause ses compétences parce que vraiment elle a un rôle complètement différent »*. Elle est reconnue comme investie *« pour toute la classe finalement »*, et ses compétences sont identifiées du *« côté de relations humaines, je dirais enfin par rapport au handicap, par rapport à la maladie où elle est vraiment présente »*.

La pérennité des membres de l'équipe pédagogique est mise en tension avec le renouvellement des intervenants qui peut être préjudiciable à l'accompagnement vers le milieu professionnel :

« Parce que c'est vrai qu'on avait une AVS qui venait chaque année différente, ce qui peut arriver pour certains élèves, mais comme elle c'est une personne qui est toujours là en fin de compte, c'est vrai que cette stabilité aussi, je pense que c'est là aussi que c'est important d'avoir des stabilités dans les gens qui interviennent auprès de ces publics-là parce que si on...avec une certaine qualité, même s'il y a quelques changements, mais si toute l'équipe changeait chaque année, je pense que ce serait beaucoup plus compliqué au niveau de l'insertion »

La familiarité des élèves avec cette AESH, son travail avec le coordonnateur et sa présence régulière auprès des élèves en fait une actrice « *un peu centrale parce qu'effectivement elle arrive à faire le lien aussi. Comme elle est toujours là* », ce que confirme son collègue : « *Elle s'occupe de tous les gamins quoi, Géraldine, et c'est presque une AVS pour toute la classe finalement* ». Sa présence dans l'équipe est un facteur d'apaisement, lorsqu'il y a « *d'autres AVS qui arrivent dans la classe, ça apaise aussi, je dirais, le fait qu'il y ait d'autres AVS dans la classe et donc ça stigmatise beaucoup moins les autres élèves qui ont droit à une AVS* ».

Ce travail coopératif ne concerne pas seulement les équipes pédagogiques. Il prend notamment la forme de rencontres très régulières, « *tous les 15 jours pour faire un bilan de la scolarité des élèves* », entre une conseillère principale d'éducation et une coordonnatrice ULIS, pour échanger des informations et intervenir sur des situations problématiques. La CPE salue ce cadre de travail en partenariat « *beaucoup plus clair, beaucoup plus précis* » dans lequel « *on travaille ensemble sur l'accueil et sur le suivi individuel des élèves* ».

Cette collaboration engage les personnels de vie scolaire pour un volet éducatif qui dépasse les murs des classes et touche aux questions de socialisation adolescente et de vie au lycée : « *quand on voit que certains élèves sont... par exemple dans les couloirs, à être pas bien, nous, on prend toujours le relais derrière* ». Dans cette logique, une conseillère principale d'éducation insiste sur son rôle en concertation avec les professeurs avec qui « *on travaille beaucoup aussi* » pour accompagner les singularités et les principes qui sous-tendent son métier : « *nous en vie scolaire on part sur le principe que tout élève a le droit d'être différent et a le droit à avoir une scolarité* ». Ainsi, ces professionnels parlent des informations qu'ils échangent et de la fluidité de la communication entre eux :

« *La communication elle marche de suite quoi, que ce soit la vie scolaire ou les collègues même, en français ou n'importe où, le téléphone arabe fonctionne et de suite on sait ce qu'il se passe* ».

Il s'agit également de rassembler les informations sur ce qui se passe dans la famille pour être attentif aux situations singulières :

« *Nous on peut avoir des informations sur un mal être familial hein mais voilà, et l'enfant arrive au lycée même en étant en Ulis, alors ça fait un 2ème fardeau à porter, parce que le problème handicap + familial... Et nous on le sait donc tout de suite on leur dit attention, il est pas bien* »

Cette vigilance des acteurs de l'École dépasse donc le cadre de la classe et même de l'établissement scolaire : « *Donc y a des réglages, nous il nous est arrivé de faire des réglages en atelier, sur un incident qui s'est passé en français ou dans la rue ou dans la cour* ».

3.2.5.2. Passage de relais au professionnel le mieux placé

Les enseignants de lycée professionnel échangent des informations et se partagent la responsabilité des visites de stage, qui ne sont pas toutes prises en charge par le coordonnateur du dispositif Ulis :

« *J'ai passé le relais. On s'est passé les infos, ...J'ai dit moi « écoutez, ce sera peut-être pas moi ferais la visite, on prendra rendez-vous » et finalement c'est un collègue à moi qui a pris le relais, qui est allé voir le jeune et c'est très bien que ce soit pas moi, comme moi j'avais fait l'intermédiaire* »

Faire appel à l'enseignant dont « *c'est la zone de compétence* » permet d'évaluer l'adéquation des connaissances travaillées dans les disciplines professionnelles et la faisabilité du projet de stage y compris au travers d'adaptations du poste du travail et des tâches à réaliser proposées par une coordonnatrice :

« Ils leur ont appris à arranger leur plan de travail ou à travailler avec tel logiciel. Alors il y a quelques adaptations. On leur dit : « lui, il touche pas des machines dangereuses, il va pas en cuisine il va qu'en service », voilà. Mais moi je trouve que là, pour le coup, c'est mes collègues »

Le travail d'équipe prend également la forme d'une concertation entre coordonnateur et « *spécialiste de la discipline* » pour identifier les compétences des lycéens et co-construire la proposition du lieu de stage ou une orientation dans le secteur médico-social :

« On passe le relais j'appelle un collègue, « il a fait s'il a fait ça, qu'est-ce que t'en penses, on est dans le, le référentiel, c'est bon ? », « Ouais non là quand même il aurait pu lui proposer une unité extérieure... », bon. On en reparlera. Ça m'aide ça. Parce que sinon... »

Le travail d'équipe est mis en place dans l'entreprise pour faciliter la compréhension que le stagiaire a du milieu professionnel et l'accompagner en se positionnant comme personne ressource susceptible de répondre à ses questions :

« Au magasin ...pour n'importe quel stagiaire il y a forcément ...un binôme, soit avec moi soit avec une autre personne, on n'a jamais laissé un stagiaire tout seul pour que justement il puisse avoir les bonnes bases, les bons fonctionnements et qu'il puisse questionner et soit curieux de ce qu'il est en train de faire ».

Les autres collègues peuvent prendre part à l'apprentissage du métier. Cette action conjointe est ainsi doublement intéressante dans la mesure où elle contribue également au développement professionnel de l'employé :

« Après il (l'employé) est là aussi, pédagogue, qui s'occupe d'eux parce que bon, lui il a appris donc ça fait du bien aussi, ça lui donne de la responsabilité, c'est bien pour avancer ».

3.2.5.3. Le coordonnateur comme traducteur

Le coordonnateur expose à ses interlocuteurs le vocabulaire hermétique des institutions scolaires, médicales et médico-sociales, notamment lorsqu'il relève d'acronymes abscons ou de diagnostics :

« Le langage du handicap aussi. Quand on parle de RQTH, MDPH, enfin... l'entreprise il faut lui traduire, ou sur les distracteurs, les troubles, l'autisme... Il y a aussi ce langage là à apporter au sein de l'entreprise ».

Rendre accessible ce langage professionnel spécialisé s'adresse aux différents partenaires : *« pour la famille aussi, parce que c'est aussi pour les familles et qu'il faut avoir ce langage »*. Il suppose pour le coordonnateur de s'ajuster en fonction de la spécificité des statuts : *« Il y a factuellement ce qu'est l'élève, mais on ne le dit pas de la même façon à des collègues, à la famille de l'élève ou l'entreprise. Donc il y a des niveaux de langage, il y a la façon de le dire, de le présenter, qui n'est pas la même »*.

3.2.5.4. Travail avec les partenaires extérieurs au lycée

De nouveau, le coordonnateur apparaît comme une figure centrale qui rassemble les informations et met en relation les différents interlocuteurs. Il peut travailler en complémentarité avec la famille pour connaître et comprendre la situation de handicap des lycéens et conseiller à la famille de se rapprocher de certains professionnels comme le référent handicap d'un lycée :

« C'est vrai que moi j'ai eu fait des mails à des parents au fil des informations que je recevais... Les services civiques pour les personnes en situation de handicap, Cap emploi »

Les partenaires identifiés sont des personnes (famille, tuteur de stage, référent handicap, médecins...) mais aussi des organismes (PAIP, Cap Emploi, Pôle Emploi...).

3.2.5.4.1. Communiquer avec les partenaires

La circulation de la communication au sujet de la situation de handicap de tel ou tel lycéen associe plusieurs catégories professionnelles dans la logique d'un travail collectif intermétiers (Thomazet & Merini, 2014 ; Allenbach et al., 2021). Le mail ou le téléphone sont des outils usuels :

« Je téléphone au médecin scolaire, je lui présente la situation, il me dit voilà quelles seraient les contre-indications, et partant de là, je présente aux chefs d'entreprise, aux responsables de service »

Les visites de stage sont des moments réunissant professeurs du lycée et maîtres de stage. Elles sont supposées permettre de vérifier l'articulation théorie et pratique professionnelle :

"Les profs viennent me voir en fin de stage ...pour voir comment ça se passait et oui, mais je dois remplir... je remplis une feuille (...) c'est un tas de techniques et tout, mais moi je leur fais pas faire... puis je fais pas toujours des trucs super techniques, donc j'abrège le truc »

Mais le lien entreprise-lycée est parfois réduit à ces visites c'est-à-dire une relation avec une seule personne *« j'ai le professeur de T. qui est venu au chantier, c'est tout. Voilà, c'était le seul »*. Pour un autre tuteur, ce suivi est remis en cause : *« Y a la visite du prof quand ils viennent, mais sinon... »*. Il met plutôt l'accent sur la relation professionnelle suivie qu'il entretient avec un éducateur qui *« tous les ans, il m'appelle pour savoir si je veux bien reprendre des stagiaires »*. Il estime en outre davantage le professionnalisme de cet éducateur que celui des enseignants du lycée professionnel :

« Avec l'éducateur, c'est plus... c'est mieux. Encadré avec un éducateur, c'est mieux, parce qu'Anthony, au final, y a pas... Moi j'ai l'impression qu'il y a aucun suivi quoi. J'ai même pas souvenir que son prof soit venu. J'ai pas souvenir d'avoir eu un prof qui soit venu pour le bilan de du stage »

3.2.5.4.2. Organiser les rencontres avec les partenaires

Les modalités d'organisation et les démarches pour l'insertion professionnelle prennent la forme de réunions entre les partenaires. Il arrive que ces réunions facilitent les échanges, par exemple dans le cas d'un *« jeune en apprentissage dans une entreprise »* où se discute l'adaptation du poste de travail :

« Ça veut dire que préalablement, vous recevez Cap Emploi avec la famille et le jeune ...En fait on fait, on se réunit régulièrement... Cap emploi nous réunit nous, avec aussi des acteurs du médico-social, on fait des réunions élargies. Et il y a même les référents handicap des CFA qui viennent avec nous »

Dans la même logique, la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle est vue comme complémentaire avec le travail réalisé par une coordonnatrice :

« C'est ce que fait la PAIP quand même. Nous sommes puisque nous, on complète un dossier de liaison avec eux, où justement on identifie bien les besoins du jeune, les difficultés et à l'inverse, les points d'appui »

Ce dispositif est présenté comme une ressource sur le territoire, y compris pour les départements/zones éloignés de Toulouse :

« Cette année, c'est la PAIP qui s'est déplacée dans les départements pour rencontrer des gens aussi, des élèves sortants, et des familles (...) parce que pour nous, Toulouse, pour nos élèves, ça fait loin, pour les familles encore plus »

3.2.5.4.3. Identifier des partenaires de confiance

Ces collaborations ne sont pas toujours fructueuses et elles peuvent, elles-mêmes, générer des difficultés. Une coordonnatrice rapporte ainsi une situation où elle a été évincée d'une relation partenariale : « *Cap Emploi qui a pris les choses en main à la demande de l'entreprise, moi on m'a jamais recontactée je l'ai su une fois qu'il a été viré clairement de l'emploi* ». L'intervention de Cap Emploi a consisté à « *appeler le médecin du travail* » qui a déclaré le stagiaire « *inapte au poste* ». Elle témoigne du fait qu'ils ont eu « *un discours qu'ils ont eu est très, très dérangeant* » et « *très dénigrant envers le lycée* ». La décision prise, sans concertation avec elle, a été d'arrêter le stage du lycéen de façon brutale « *le lundi il était en poste, à 17 h il n'était plus en poste* ». Cette interruption a eu comme conséquence un « *gamin effondré* » et le recours seulement après-coup à ses compétences : « *évidemment donc l'interlocuteur c'est moi qu'ils ont rappelé entre-temps* ». Elle en conclut qu'elle ne peut pas les considérer « *comme interlocuteurs avec un comportement comme ça* ».

Dans certains territoires ruraux, des partenaires sont considérés comme inexpérimentés « *Ils n'ont jamais pris en charge aucun des jeunes (...)* » « *jamais Cap emploi a été dans la boucle et quand ils y sont, c'est pire que tout finalement* ». Les compétences d'autres organismes et dispositifs sont cependant reconnues, ils sont alors considérés comme des partenaires pertinents :

« *Maintenant on a la mission locale elle aussi qui bouge, mais jusqu'à maintenant on n'avait qu'à Toulouse, à la PAIP de Toulouse, qu'ils pouvaient les prendre en charge* »

Certains partenaires ne sont pas sources de l'aide attendue relevant pourtant de leurs missions et champs de compétences. Ils contribuent de cette façon à créer de la confusion dans les prises en charge et dans l'identification des interlocuteurs adéquats :

« *ils nous avaient dit : On prendra en charge les jeunes* », et là elle c'était une des premières jeunes à être sortie d'Ulis, avec le diplôme bac pro, et quand elle a été à Cap emploi, elle m'avait même rappelée après, elle m'a dit : « *Mais en fait, ils m'ont dit que j'étais trop jeune, ils ne prennent pas en charge, ils prennent en charge les personnes au-dessus de 35 40 ans* », elle est sortie à 21 ans »

Le père d'un jeune en situation de handicap rend compte également du parcours complexe pour faire les démarches relatives à l'insertion professionnelle de son fils : « *il avait rendez-vous avec une personne à Pôle emploi et finalement la personne de pôle emploi, c'était pas la personne adéquate* ». Il fait état du stress qu'il ressent et des erreurs qui font perdre du temps alors même que la situation de handicap de son fils est connue ainsi que les circuits de traitement des informations :

« *Donc il a rendez-vous de nouveau, je pense son prochain dans 15 jours pour voir une personne adéquate à son handicap. Voilà après, comme je dis c'est alors dans tous les papiers à l'emploi il sait qu'il a un problème d'handicap, il le marque un rendez-vous, et finalement voilà c'est pas la bonne personne, et rebelote. Ils savent que c'est une personne va dire entre parenthèse handicap, donc pourquoi ils ont mis rendez-vous avec lui avec une personne qui pas... vous comprenez ? Qui est pas adéquate* »

Que retenir sur les pratiques d'accompagnement des transitions entre scolarisation et insertion sociale et professionnelle ?

- ◇ Au LP, l'accompagnement des élèves est assuré par différents professionnels de l'établissement qui travaillent en réseau avec les parents et des partenaires extérieurs.
- ◇ La communication et les relations entre les élèves et ces différents professionnels (coordonnateur du dispositif Ulis, AESH, enseignants de discipline professionnelle), les personnels d'encadrement et de direction, les tuteurs de stage et les parents d'élèves est essentielle dans le processus d'accompagnement des transitions entre le LP et le monde du travail.
- ◇ Le coordonnateur du dispositif Ulis y occupe une place centrale et se situe à l'interface entre le monde professionnel et scolaire. Il assure un rôle de traducteur : il rend lisible et visible les points d'appuis favorisant le travail de sécurisation du parcours des élèves auprès des différents professionnels et propose des aménagements des environnements de travail, en stage ou en atelier. Les professionnels de l'établissement scolaire s'appuient sur son analyse et l'identification qu'il fait des besoins des élèves en situation.
- ◇ L'AESH est une ressource importante lorsqu'elle se positionne en appui au groupe classe et à l'enseignant. Dans cette perspective, elle n'est pas une condition suspensive pour être en classe de référence mais un facilitateur de la scolarisation pour tous.
- ◇ Les élèves de lycée professionnel présentent une forte hétérogénéité. Les professionnels de ces établissements ont développé des pratiques qui s'ajustent aux différents profils de leurs élèves : d'une part des approches individualisées relevant d'une démarche compensatoire (en lien avec les situations de handicap), d'autre part une approche pédagogique visant l'accessibilité des savoirs au service de tous les élèves d'une classe.
- ◇ Le stage est le dispositif central en LP pour articuler vie scolaire et vie professionnelle et participe à l'investissement des élèves dans leur formation. L'accompagnement à cette transition majeure école/travail est anticipée et mise en œuvre par tous les professionnels du lycée, dès l'entrée des élèves en lycée professionnel et jusqu'à leur sortie. Différentes stratégies et solutions sont déployées pour ajuster les attentes institutionnelles aux besoins et aux possibilités des élèves.
- ◇ Prévenir le tuteur de stage et l'entreprise de la situation de handicap d'un jeune peut être nécessaire ou pas, selon les profils des élèves et les situations de travail qu'ils vont rencontrer.
- ◇ Les professionnels de LP sont vigilants quant aux conditions des stages proposés par les entreprises. Il s'agit que les entreprises n'acceptent pas des stagiaires dans une visée de rentabilité qui imposerait un rendement trop important ou pour réaliser uniquement des tâches subalternes. Un travail spécifique est mené par les enseignants pour identifier et créer une liste d'entreprises « bienveillantes ».
- ◇ Accéder au lieu de stage pose la question de la mobilité des jeunes et de leur famille. Selon les territoires, la fatigabilité du jeune, son autonomie, les déplacements peuvent s'avérer

complexes. Les tuteurs de stage, les coordonnateurs et les familles peuvent s'organiser pour permettre ces déplacements.

- ◇ Les tuteurs de stage accueillent des élèves en stage pour des raisons morales et éthiques afin de donner des chances à tous de réaliser leur projet professionnel : ils souhaitent montrer la réalité du travail aux stagiaires et transmettent avec plaisir leurs savoir-faire. Les tuteurs adoptent le plus souvent spontanément les principes de l'accessibilité universelle : Ils ont recours à de l'observation guidée, à de l'explicitation, mettent les élèves en situation de tâtonner et proposent de décomposer des tâches ou encore de répéter des actions. Accepter un stagiaire est cependant conditionné au fait d'avoir du travail à leur proposer et d'être disponible pour les encadrer.
- ◇ Les tuteurs rencontrés ne manifestent pas de difficultés particulières liées à l'accueil d'élèves reconnus en SH à l'école. Ils déclarent n'avoir que peu ou pas de contact avec les enseignants, y compris le coordonnateur du dispositif Ulis. Les savoir-être de leurs stagiaires font l'objet d'une attente forte de la part des tuteurs de stage.
- ◇ Encourager les élèves/stagiaires et les rassurer est un objectif partagé par les différents professionnels rencontrés. Instaurer des relations de confiance est primordial pour les mettre au premier plan de leur parcours de formation.
- ◇ Les pratiques d'accompagnement des transitions entre le LP et le monde du travail pour les jeunes en SH reposent sur les compétences et l'engagement des acteurs du lycée professionnel et des entreprises du territoire. Les jeunes eux-mêmes et leurs parents sont au cœur de ce processus qui s'appuie sur un maillage co-construit au cas par cas.

3.3. Normes scolaires, normes professionnelles et rapport au handicap

En 2022-2023 en France, 25 040 élèves en SH ont été accueillis en lycée professionnel, soit 2368 élèves de plus que l'année précédente et contre 15 560 en lycée général ou technologique (DEPP, 2023). Les professionnels de LP sont acculturés à une hétérogénéité importante de leur public dont les élèves en situation de handicap font désormais partie. Les professionnels interviewés témoignent de différentes conceptions du handicap qui coexistent au sein des établissements scolaires et qui interrogent les pratiques des différents acteurs.

Dans ce chapitre, l'ensemble des corpus discursifs a été analysé et nous proposons de mettre en évidence les propos des familles, ceux des jeunes eux-mêmes, des tuteurs en milieu professionnel ainsi que ceux des professionnels du lycée. Notre intention est de donner à voir les réalités que recouvre le « handicap », les conceptions que véhicule cette notion, ainsi que les paradoxes et les ambivalences qui l'entourent, en particulier dans ce passage entre le milieu scolaire et le monde du travail.

Qu'est-ce qui fait handicap ou non pour les jeunes accompagnés par un dispositif inclusif en lycée professionnel ? Quelles sont les conceptions du handicap qui peuvent être repérées dans le discours des acteurs interrogés ? Quel(s) sens les jeunes mais aussi leurs parents et les professionnels qui les accompagnent donnent-ils au handicap ? Qu'est-ce que l'accueil et la formation d'un jeune en situation de handicap vient interroger et mobiliser du point de vue des valeurs et de l'engagement citoyen des acteurs de la formation professionnelle ? Comment les normes scolaires et professionnelles sont-elles bousculées par les principes de l'éducation inclusive ?

3.3.1. Lycée professionnel et handicap

3.3.1.1. Les conceptions du handicap : tension entre « handicap » et diversité des publics

Amenés à s'exprimer sur ce qui caractérise pour eux un élève en situation de handicap, les professionnels du lycée répondent de manière contrastée.

Pour les uns, il est difficile, voire *impossible de répondre à cette question* et leurs premiers échanges à ce propos témoignent de leur dilemme à faire usage du terme « handicapé » pour parler de leurs élèves.

« Enfin je sais pas pour les collègues, mais moi le terme handicap me choque en fait. Vous nous posez la question, qu'est-ce qu'un handicapé ? Moi, le, le terme handicapé me choque en fait, ça me fait quelque chose. Voilà, je sais ce que vous en pensez les collègues parce que dans ce cas, je peux je peux dire je rejoins un peu la remarque de tout à l'heure. Tous les élèves de ma classe sont handicapés, moi y compris. (Thierry)

Moi, c'est vrai que je préfère dire comme il a dit, difficultés. Effectivement, je le vois plus comme ça. (Quentin)

Il y a une nuance entre un élève en situation de handicap et handicapé. (Jules)

Donc ça veut dire que tout élève à un moment sur une matière peut être en... (Élise)

Dans certaines situations, il présente une difficulté, il a une difficulté, mais dans ... (Jules)
....d'autres pas. (Jérôme)

Ça fait partie de notre quotidien en fait. (Thierry)

3.3.1.1.1. Les élèves de lycée professionnel : un public hétérogène

Pour les enseignants, le public des élèves de lycée professionnel est hétérogène et se distingue, de ce point de vue, de celui des lycées d'enseignement général :

« C'est vrai qu'on n'est pas dans une classe de général ou de terminale générale S, ou - enfin ça existe plus, ça la terminale générale S -, mais où y a on va dire un profil de gamins bosseurs et donc avec un cours unique ».

La spécificité du lycée professionnel est d'avoir à faire avec une grande diversité d'élèves : *« On est habitué à s'adapter quoi, (...) il y a tellement de profils différents, que... mais à partir de quand on peut parler de handicap. »* C'est ce qui amène les professionnels à élargir leur conception de la norme scolaire et à relativiser la notion de handicap :

« On est hyper, on est à l'opposé, à l'opposé de ça, c'est ce qui me permet de vous dire que pour nous, enfin, pour moi en tout cas, il y a pas de handicap » (...) « Pour moi, il n'y a pas d'élèves en situation de handicap dans ma classe, je prends les élèves comme ils sont »

En réalité, la limite entre difficultés d'apprentissage et handicap n'est pas évidente à établir :

« Est-ce que c'est vraiment un handicap que d'avoir une difficulté dans les apprentissages ? » « ... On a des gamins qui arrivent pas à s'intégrer, ils ne sont pas forcément handicapés ».

En effet, les limitations dans le registre des apprentissages, que rencontrent de nombreux élèves en lycée professionnel, ne sont pas pour autant considérées comme un handicap.

« Mais ça correspond à la première réaction qu'on a eue quand vous avez parlé de handicap et qu'on vous avait dit que pour nous, soit il y a une classe de 15 handicapés, soit y a pas le handicap du tout (...) »

Or, pour les enseignants, les difficultés rencontrées par leurs élèves relèvent pour beaucoup d'entre elles d'une différence de rythme dans les apprentissages :

« C'est plus... une notion de temps qu'il leur faut dans l'apprentissage et d'acquérir des choses. Il y en a certains qui vont y arriver très facilement, d'autres (...) ça veut pas dire qu'il n'a pas la compétence d'apprendre et de réussir, c'est juste qu'il leur faut un peu plus de temps. C'est tout. Et c'est pas un handicap de prendre plus de temps (...) ».

Ainsi, la nature de la difficulté rencontrée par les élèves ne permet pas de définir le handicap et de ce point de vue, les différences entre les élèves renvoient davantage à une hétérogénéité dans le rythme et la temporalité des apprentissages. Certains enseignants associent cependant la notion de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers : *« Moi j'ai envie de dire, élèves en situation de handicap, ce sont des jeunes qui ont quand même des besoins particuliers qu'il faut identifier ».* Pour eux, les situations de handicap ne se définissent pas toutes par la présence d'une déficience qui serait à l'origine d'un trouble, mais par la présence d'obstacles rencontrés par des élèves dans l'accessibilité des savoirs scolaires. On retrouve ici la notion de besoin éducatif particulier telle qu'elle a développée à la fin des années 1980 dans l'idée de promouvoir un continuum entre toutes les difficultés d'apprentissage, sans rapporter certaines d'entre elles à une catégorie de déficience (Benoit, 2019b). De leur point de vue, les élèves de lycée professionnel peuvent être fragilisés par des situations sociales ou familiales délicates :

« Et puis même au-delà de ça, souvent ceux qui n'ont pas réellement de handicap en fait ils ont une grande fragilité dans les classes de CAP, et ben du coup c'est aussi un handicap pour eux parce que soit c'est euh... ben des fragilités par rapport à la famille, sociales, il y a des enfants qui peuvent vivre seuls, ou qui sont avec le tonton, la tata... ».

Ces professionnels considèrent que les conditions de vie de certains élèves constituent des situations handicapantes, même si elles ne sont pas reconnues en tant que telles :

« Moi je me pose la question aussi... est-ce qu'on peut voir le fait que certains de ces élèves sont dans une situation familiale, sociale, économique vraiment désespérée ou voir... enfin en grande difficulté, qui devient un handicap pour eux en fait. Même si, comme tu disais, ce n'est pas visible en fait. »

Ainsi, une scolarité difficile peut être induite par différents motifs :

« Moi, je me dis un élève (...) on est tous différents et on avance à notre rythme donc... Qu'il soit handicapé, je veux dire physique ou on peut dire plus intellectuel, on a droit à la réussite chacun, et je pense qu'il faut laisser effectivement tranquillement, à leur rythme à eux. Mais y a pas de différence. Fin moi je pense qu'il est important de les intégrer au même titre qu'un autre élève qui n'est pas forcément Ulis, qui n'est pas forcément handicapé et qui a sa scolarité qui pourrait être difficile aussi quoi. »

Pour les enseignants, la limite est parfois ténue entre situation de difficulté et situation de handicap :

« On est quand même alerté parce que cet élève-là a des difficultés dans tel ou tel domaine, après... peut-être qu'on a tous des handicaps. En fait, on est tous handicapé, au final (...) on a tous des points, des points de difficulté en fait. »

D'autres professionnels développent une autre conception du handicap. Pour ceux-là, c'est dans la mesure où des troubles sont identifiés comme tels que l'on peut réellement parler de « handicap » et se pose aussi la question de la nature de ces « troubles » :

*« On a effectivement plusieurs élèves en situation de handicap. Mais des handicaps qui sont variés. On a un autiste, un hyperactif, une élève qui a des troubles cognitifs évalués à un niveau de CE1, et qu'est-ce qu'on a d'autre... ben trouble du comportement
Plus des allophones.*

Alors oui. Est-ce qu'on les considère comme des élèves handicapés... ?

Dyslexie, dyspraxie, dysorthographe... enfin tout.

Dyscalculie... Tous les dys on les a ! »

Cependant, certains enseignants spécialisés, coordinateurs d'Ulis, considèrent qu'aborder les élèves à partir d'une catégorisation liée à un trouble peut paradoxalement empêcher l'enseignant de prendre en compte sa problématique scolaire dans le contexte d'apprentissage qui est celui du lycée :

« Je rentre finalement très peu dans le champ du handicap, c'est-à-dire de forcément nommer toujours. Je réfléchis toujours en termes de spécificité du jeune, c'est-à-dire là où l'élève en question, ben il a des difficultés scolaires chez nous. (...) le plus important, c'est qu'est ce qui se manifeste dans le cadre de la pratique de classe et qui peut poser problème. Et on réfléchit plus finalement à des solutions que quand on connaît un trouble parce que ça catégorise, alors que l'élève n'est pas forcément à 100 % de cette catégorie-là qui est donnée par le nom de son trouble. »

Par ailleurs, la situation de handicap peut être ou non reconnue comme telle :

« Sur le groupe il y a les élèves qui sont identifiés MDPH, Ulis, et les élèves MDPH qui sont pas en Ulis, et il y a des élèves qui ont des troubles et qui ont pu être diagnostiqués mais la famille a simplement refusé parce que c'est trop stigmatisant le handicap ».

Pour les enseignants, la situation de handicap peut finalement être déterminée par les limites rencontrées par un jeune dans l'accessibilité des outils et/ou le contexte de travail en classe ou en

atelier. Il est notable que la conception du handicap évoquée dans les propos de certains professionnels, s'inscrit dans la définition situationnelle du handicap (Fougeyrollas, 2021) qui prévaut aujourd'hui au niveau international, alors même que les termes utilisés renvoient au paradigme intégratif :

« Pour moi handicap, ce serait oui, si vraiment je vois qu'un élève en atelier il arrive pas du tout avec l'outil, l'intégration serait vraiment un problème compliqué, (...) Après ouais si je vois que vraiment de bout en bout il est perdu, ça devient très compliqué. »

D'autres enseignants s'accordent à dire que certaines situations traduisent précisément les limites de ce qui est possible dans le cadre de la scolarisation en lycée professionnel, en particulier lorsqu'il s'agit de la sécurité des élèves eux-mêmes :

« Alors je crois qu'il... vu le handicap qu'il avait au niveau Asperger où il avait... en atelier il a été trop dangereux donc il a plus pu accéder à l'atelier. Avec la prof d'anglais, ça s'était mal fini aussi. Il s'était retrouvé en Ulis avec Serge, pour finalement pas finir l'année.

Il était presque dangereux pour lui-même hein !?

Voilà, c'est ça. Et ça c'est fini que ce garçon, en atelier du coup il était très très dangereux avec les outils donc il a été dispensé de d'atelier (...) dangereux par rapport à lui, aux professeurs et aux élèves (...) C'était un seconde là. Avec une AVS hein. Il avait en plus une AVS avec lui. Et il mettait beaucoup de monde en danger et ça avait été arrêté »

La mise en danger de l'élève, de ses pairs et/ou des professionnels de l'établissement peut ainsi marquer l'impossibilité de la poursuite du parcours de formation d'un jeune dans une filière de lycée professionnel.

3.3.1.1.2. Un public en évolution

Selon les professionnels, les profils des jeunes scolarisés en lycée professionnel ont évolué sensiblement et sont aujourd'hui caractérisés par une très grande diversité :

« Bon, on a des gamins de tout profil, et aussi des gamins qui sont super bons, qui ont rien à faire en CAP donc à qui il faut donner à manger. Enfin c'est hyper variable hein, cette diversité de publics est venue petit à petit hein. »

Le chef d'établissement de l'un des lycées rappelle que cette évolution s'inscrit dans le cadre légal initié par la loi de 2005 :

« De toutes façons euh... comment dirais-je, la gestion du handicap c'est la loi, donc... on doit faire avec ces élèves de toute façon on doit les accueillir... ».

De son point de vue, les lycées professionnels se sont adaptés à la scolarisation de ce nouveau public :

« Mais on est plus démunis comme... ne serait-ce il y a 10 ans (...) Bon, mais y a quand même des mesures de compensation ... qui fait que les équipes sont rassurées. »

Les enseignants relèvent également une augmentation du nombre d'élèves accompagnés par un dispositif Ulis et/ou présentant des difficultés plus complexes. Cependant, ils ne se sentent pas suffisamment formés pour répondre à cette évolution :

« On se rend compte avec les années qu'on a (...) de plus en plus de jeunes Ulis. Le nombre augmente lentement mais sûrement on va dire (...). « On a eu divers profils, majoritairement des Asperger, on a eu autistes Asperger, on a eu... des dyspraxies, dyslexies, dysorthographies...

« Oui, tout le panel des dys- en fait, on a eu pas mal... »

« Des problèmes d'hyperactivité, ce genre de choses ».

« Y a quelques années, on s'arrêtait aux dys (...) c'était un élève qui était en difficulté, mais c'était dyspraxie, dysorthographe, dyscalculie, et là maintenant, c'est vrai qu'on a des troubles de plus en plus importants, et on est de moins en moins formés (...) »

« Moi je reviendrai même plus loin en arrière, parce que je dirais qu'avant pour nous les élèves en situation de handicap c'était vraiment les élèves qui avaient un handicap visible. Un élève en fauteuil... »

Pour les enseignants, certaines difficultés, qui n'étaient pas considérées comme des situations de handicap, le sont aujourd'hui, du fait de leur reconnaissance par la MDPH :

« Et le handicap intellectuel ou... enfin comme les dys., les troubles des apprentissages et certains troubles du comportement, ils étaient pas forcément pour nous associés à une situation de handicap. Je trouve que ça c'est vraiment des choses qui ont évolué ces quinze dernières années, où on est davantage... de toute façon, la loi de 2005 elle y a été pour beaucoup ».

Face à cette évolution du public des élèves en LP, les professionnels se disent peu voire non formés pour répondre aux nouvelles exigences :

« Moi j'ai aucune formation, aucune notion hein face à ce public-là, hein. Un élève Ulis pour moi c'est avant tout un élève. Après effectivement comment je vois ces élèves-là, je vois ces élèves-là comme des élèves qui ont besoin d'un accompagnement particulier. Voilà, qui ont besoin de plus d'accompagnement et d'attention que bah... d'autres élèves dans la classe. »

Certains expriment les difficultés qu'ils ont ressenties pour entrer en contact avec l'étrangeté de certains adolescents :

« Même la première fois qu'on a affaire à un autiste, Asperger, mais c'était un Asperger particulier parce que vraiment il était très fermé au niveau social, il communiquait absolument pas, même au début on se posait la question, qu'est-ce qu'on... Comment on va procéder ? C'était la première fois qu'on avait ce type de profil. »

Se trouver face à des élèves aux profils très différents interroge les professionnels et les amène à devoir ajuster leur pratique au quotidien. Quand ils sont accompagnés par le dispositif Ulis, les équipes savent pouvoir compter sur l'éclairage apporté par le coordinateur, mais quand ce n'est pas le cas, ils peuvent se trouver très démunis pour répondre aux besoins des élèves :

« On a un mélange de plein de cas différents, alors quand ils sont dans le dispositif, c'est bien parce qu'on est vraiment aidés, mais quand ils le sont pas... » (Enseignante en économie-gestion).

« Quand ils ne le sont pas ils sont seuls » (Enseignante en économie-gestion).

« Et nous même on le devient parce qu'on a pas forcément les appuis nécessaires (...) On navigue parfois à l'aveugle pour essayer de trouver des solutions pour aider ces jeunes » (CPE).

Les enseignants relèvent aussi que certaines filières sont plus difficilement accessibles pour certains élèves, du fait de leur situation de handicap :

« Nous dans le commerce c'est beaucoup plus difficile que les MAVI (marchandisage visuel) pour avoir eu des élèves avec des troubles autistiques (...) lorsqu'ils sont en contact avec la clientèle, alors c'est... »

Aussi, si ces jeunes sont acceptés par des entreprises pour réaliser leur stage, leur embauche est loin d'être garantie : *« Ils les prennent en stage, très bien, ils savent que ça va être pour deux ou trois*

semaines, mais après je vous assure qu'ils sont contents aussi de s'en débarrasser quoi." Connaissant leurs élèves, les enseignants s'inquiètent parfois de leurs possibilités à « tenir » sur un lieu de stage :

*« Parce que là moi je me fais du souci pour *nom d'élève* qui est hyperactif, c'est un élève euh... comment il va tenir trois semaines dans le même lieu de stage ? Parce qu'il est épuisant, il est vraiment épuisant »*

Certaines situations peuvent également alerter les enseignants sur les risques liés au champ professionnel qui est le leur :

« il a oublié de couper l'électricité par exemple, si on a une personne confrontée à ce genre de problème, qui a qui a des oublis réguliers, c'est clair que c'est pas raisonnable de le laisser en dépannage seul, ça devient dangereux."

Il est alors nécessaire d'aménager le poste de travail pour prendre en compte cette situation :

« Maintenant un exemple, on peut très bien le faire câbler des armoires électriques, ça, il peut faire. Je pense qu'on peut s'adapter, on peut trouver des tâches en fait finalement, ou câbler des prises, ou faire des chantiers où ils s'exposent pas forcément au danger."

Aussi, l'observation et la connaissance de leurs élèves conduisent les enseignants à pouvoir envisager les conditions nécessaires à la sécurisation de leur poste de travail :

« Après, ça dépend des problématiques qu'ils ont aussi je veux dire. C'est là, par contre faut peut-être plus le regarder ouais, parce qu'ils auront forcément au moins des gens pour venir faire les pares-feux derrière »

Le contexte du lycée professionnel apparaît ici comme favorable à l'expérimentation de la situation de travail dans la filière choisie, dans des conditions de sécurité au regard des possibilités manifestées par le jeune à ce moment de son parcours.

3.3.2. Le lycée professionnel à l'épreuve du handicap

L'enseignement professionnel constitue un univers ségrégué, où la rencontre précoce des élèves avec la réalité du monde du travail crée des conditions de socialisation spécifiques. Les missions des équipes éducatives - former de futurs professionnels et accompagner leur insertion professionnelle et sociale - peuvent paraître d'autant plus complexes lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap, qui se trouvent davantage exposés aux risques de disqualification et de vulnérabilisation lors du passage du monde de l'École à celui du travail (Ebersold, 2013). Pourtant, le lycée professionnel apparaît comme un environnement plutôt inclusif, favorisant l'accès au savoir et la participation sociale d'une grande diversité d'adolescents et jeunes adultes, dont certains sont reconnus en situation de handicap.

3.3.2.1. Faire ou ne pas faire de différence ?

Certains enseignants considèrent que l'organisation du lycée professionnel, qui implique pour les élèves un nombre conséquent d'heures passées en atelier, est pourtant propice à la participation des élèves soutenus par un dispositif Ulis. C'est ce que souligne un enseignant en électricité :

« Je pense qu'il y a aussi (...) ils ont énormément d'heures d'atelier. Nous, on a 16h d'atelier par semaine, ce qui est énorme hein, et donc l'atelier aussi, ça... Comment dire ? On connaît le gamin, les gamins nous connaissent, mais je pense que l'intégration aussi l'atelier c'est important aussi, hein, par rapport à ces jeunes. Donc en fait (...) malgré les différences, tout ça, ça, ça se, ça se voit plus finalement".

C'est également l'avis de son collègue, qui ajoute que l'acceptation de la diversité des élèves par l'équipe pédagogique joue un rôle essentiel pour éviter les processus de stigmatisation qui pourraient émerger :

« On accepte le groupe classe avec tous les élèves sans faire de différenciation, et ben les élèves eux-mêmes au sein de la classe ne font plus de différence les uns avec les autres (...) Et je crois que notre première participation, elle est là quoi, c'est déjà nous-mêmes ne pas faire de différence quand on a des gamins qui présentent des handicaps ».

Accepter les élèves sans faire de différence, suppose cependant de mettre en place une pédagogie qui leur permette d'accéder aux savoirs :

« Je pense que c'est par la pédagogie qu'on peut mettre en place, on les considère pas comme différents par rapport aux autres, puisque la pédagogie qu'on a mise en place est valable pour tous les gamins du groupe (...) c'est à dire que pour nous ils sont dans un process de progression pédagogique, qui est commun à tous. »

Pour cet enseignant, adapter les emplois du temps et rendre les savoirs accessibles à tous les élèves contribue à l'acceptation des élèves entre eux :

« Qu'on arrivait à s'adapter, que les emplois du temps pouvaient être aussi modulables pour ces élèves là en particulier, qu'ils étaient bien intégrés au niveau du sein de la classe, parce que c'est pas évident des fois que la classe accepte le handicap, mais à ce niveau-là on n'a jamais trop eu de difficulté. Les gamins s'acceptent très facilement mais il y a des ... »

3.3.2.2. Handicap et lien social

Depuis sa fonction d'AED et sa connaissance de la vie scolaire en lycée professionnel, Élise a observé que les élèves en situation de handicap accompagnés par un dispositif Ulis sont plus facilement acceptés par les autres que les élèves en situation de handicap qui ne le sont pas ou que ceux qui sont en lycée d'enseignement général :

« Les élèves qui sont en Ulis ou en professionnel avec, voilà ça, certaines formes de handicap, sont on va dire plus intégrés. Moi je le vois en vie scolaire au niveau des élèves, de leur classe (...) que par contre on a deux extérieurs qui sont en général. Là, les élèves se posent des questions : « mais il est bizarre, il est pas comme nous ».

Pour elle, cette différence est due à l'accompagnement réalisé par le coordonnateur ou la coordonnatrice de l'Ulis et aux informations qui ont pu être transmises au sujet des élèves et de la manière de les aborder :

« En Ulis, je pense qu'on est tellement averti de plus ou moins de ce qu'ils ont, de comment les aborder, etc., « lui, il va se braquer, lui... », bon. Puis finalement, je trouve que l'intégration se fait plus facilement. »

Le coordonnateur du dispositif Ulis est conscient de son expertise et de son rôle de personne ressource auprès des équipes pour apporter les connaissances nécessaires concernant les besoins particuliers liés à la situation de handicap d'un jeune et la manière de l'aborder. En revanche, l'appartenance à une classe du lycée est, de son point de vue, essentielle pour les élèves reconnus en situation de handicap. Elle permet les relations des élèves avec les enseignants experts de leur discipline générale ou professionnelle, ainsi que l'identification aux pairs et le partage d'expériences au sein de la classe : *« ils sont tous finalement sur la même chose, le même projet, ils sont seize. Ils sont tous en préparation de leur stage, qu'ils échangent, qu'ils peuvent évoquer, chacun en classe, ce qu'ils vivent finalement comme des élèves ordinaires, le levier est énorme ».*

L'un des enseignants souligne que le lycée professionnel est une bonne école pour les élèves en situation de handicap, parce qu'il les prépare à la réalité de la société et du monde du travail :

« Après le fait qu'il soit à l'école, c'est bien. Parce que c'est dur l'école de la vie ! Non mais c'est pas le plus simple, je pense. C'est plus rude ici peut-être que ce qu'ils vont vivre en entreprise derrière au niveau relationnel ».

Côtoyer leurs pairs au quotidien dans un environnement normé les amène ainsi à multiplier les expériences et à pouvoir y faire face :

« Moi je pense, c'est pas mal déjà qu'ils soient au travers des autres élèves, je trouve ça bien quand même parce qu'ils doivent s'adapter, et c'est pas simple. Mais voilà »

En effet, les relations aux pairs, élèves ou collègues, ne sont pas toujours fluides au quotidien et les questions liées à l'appartenance au groupe et aux identifications des jeunes au groupe dont ils font partie peuvent faire émerger des réactions négatives, voire d'exclusion. C'est ce dont témoigne Olivier, enseignant détaché sur le Dac :

« L'autre jour, un nouvel élève est arrivé, il s'est retrouvé dans cette classe, il est revenu, il est retourné voir la CPE en disant : « Mais madame, moi aussi je suis handicapé ? Pourquoi je suis dans une classe où y a ... ».

Ce propos fait écho à la crainte, relevée par Lansade (2021) dans les discours de lycéens professionnels, associée à la proximité avec un autre « handicapé », qui pourrait entraîner leur propre stigmatisation. La référence à Goffman (1968) permet ici de repérer cet effet de « contagion morale », risquée par les « normaux » qui partagent l'espace des « stigmatisés » (Lansade, 2021, p. 57). Un enseignant souligne que le risque d'exclusion est toujours possible, même dans un collectif bienveillant à priori, et il s'agit d'y être attentif :

« Là par exemple, je vois Yoan, il est passé de CAP à bac pro, en plus dans une classe qui était ensemble en seconde, en première, une classe adorable hein. Mais ça fait 2 fois que je remarque qu'il mange seul. »

Pour cet enseignant, il s'agit d'apprendre à faire avec ces réalités et il considère que cet apprentissage fait partie de la formation et qu'il a un rôle à y jouer avec ses élèves :

« Donc j'ai commencé à aller gratter le sujet en fait. Donc, alors c'est peut-être pas forcément méchant parce qu'ils sont... je pense qu'il y a un groupe qui était déjà formé aussi ... Mais bon j'ai commencé à leur en parler en disant « les gars, prenez-le avec vous » quoi. C'est pas possible autrement quoi. Ou est-ce que c'est lui qui le fait exprès ? Je sais pas »

3.3.2.3. Faire lien social : une exigence au quotidien

Dans certains cas, les professionnels sont amenés à s'adresser aux groupes classes - il s'agit ici bien sûr des classes ordinaires du lycée - afin de mieux comprendre et/ou d'anticiper des situations de rejet ou d'exclusion :

« Et après par contre, les seules fois où on est intervenu, c'est quand il y avait des pathologies du type autistique où effectivement, même pour nous ça peut être compliqué. Ça nous a permis aussi de nous, d'y voir plus clair et aux élèves de comprendre la situation des jeunes qui étaient là, quoi. Et donc d'accepter plus facilement et de composer avec, de l'accueillir je dirais en toute bienveillance, c'est ça qui était assez riche et intéressant à observer quoi »

Informar les élèves des caractéristiques liées à la situation d'un jeune peut en effet être nécessaire :

« Oui, oui, mais le jeune qu'on a eu autiste, qui avait pas toujours, pour certains, tous les codes sociaux. Bon Ben ouais, on leur a dit clairement qu'il avait donc quelques difficultés hein, donc

ce qui était intéressant, c'est qu'on leur a présenté ce que c'était l'autisme aussi, ce que pouvait être l'autisme »

Pour ces enseignants, cette démarche s'avère intéressante et porte ses fruits :

« Puis les jeunes se sont saisis quand même de ça pour prendre en compte cet environnement et cette situation, et faire la part des choses, qu'ils arrivent à faire la part des choses. Et c'est assez surprenant parce que finalement, on pourrait penser qu'ils sont pas à l'écoute ou qu'ils ne puissent pas prendre en considération ce genre de situation, et non au contraire. Ils en prennent super soin en général »

Pour autant, des propos discriminatoires peuvent émerger, à l'occasion d'échanges formels ou informels au sein du lycée, ainsi que le rapporte une AED :

« La situation ... juste hier, donc des élèves de la classe de CAP vont présenter leurs projets dans d'autres classes. Donc il y avait l'élève qui a un trouble autistique, donc qui est venu se présenter, la classe, qui écoutait, donc s'est moquée. Trois élèves se sont moqués et quand on est re-entré dans la classe, les élèves lui ont dit « alors, ça a été ? », il y en a qui ont dit « oui ils se sont moqués ».

À cette occasion, l'enseignante relève les réactions des pairs appartenant au groupe classe :

« oh mais j'espère que ça va (...) Ils étaient tous inquiets pour l'élève qui a subi les moqueries, l'élève qui a subi les moqueries ne s'en est même pas aperçu, mais toute la classe sont allés vers l'élève : « Alors ça va ? », « fais pas attention à ça »...

Elle note que l'appartenance au collectif et la connaissance des jeunes entre eux favorise l'acceptation de l'altérité et la participation sociale de chacun : *« Voilà donc y a vraiment une bonne cohésion de classe et socialement ça, voilà, l'intégration se passe bien ».*

En particulier pour des élèves vulnérables, pour lesquels les relations sociales peuvent présenter des obstacles, il est important d'observer que l'entité « classe de référence » représente une dimension essentielle pour qu'un collectif se constitue, avec une dynamique de groupe qui fonctionne comme groupe d'appartenance pour les élèves. Ainsi, une CPE constate que pour telle élève, ce groupe permet une inscription dans le lien social qui n'est pas possible à l'échelle du lycée lui-même :

« Et dans le même temps, elle reste circonscrite au groupe de la classe parce qu'après, en dehors enfin, ce ne sont pas des jeunes qui naturellement vont aller à la cafète ou sortir devant le lycée rejoindre un groupe, ils restent vraiment entre eux »

En dehors de la classe, d'autres groupes, structurés sur le plan institutionnel, peuvent permettre la participation sociale de jeunes qui n'ont pas d'aisance à s'y inscrire spontanément :

« Y a le théâtre qui fédère aussi. Ils sont nombreux, ils s'y retrouvent nombreux sur le théâtre donc enfin, elle a aussi ses limites, cette insertion sociale.»

3.3.3. Le lycée professionnel : un passage vers la « normalité » ?

Pour une majorité d'élèves rencontrés, l'entrée en lycée professionnel marque une transition importante concernant le rapport qu'ils entretiennent avec le handicap. Elle vient se superposer à la problématique de l'adolescence et à l'entrée progressive dans l'âge adulte. Il deviendrait enfin possible pour eux de faire un pas vers la « normalité » et de (se) tenir à distance, voire de se défaire de l'étiquette du handicap. La formation professionnelle représenterait de ce point de vue un monde plus ouvert à la diversité et l'hétérogénéité des profils d'élèves.

3.3.3.1. Du collège au lycée professionnel, un changement de regards

Les élèves soulignent un changement concernant l'image associée au handicap et au dispositif Ulis, qui est très prégnante au collège alors qu'elle s'estompe au lycée. À ce propos, Damien insiste sur les préjugés dont l'Ulis-collège fait l'objet :

« Oui parce que si on sait pas, après y a des préjugés sur les... C'est quoi ça ? C'est comme la classe Ulis voyez quoi. Enfin c'est quoi cette classe, qu'est ce qui y a ? C'est des handicapés ? »

Rémi partage ce point de vue :

« c'est juste qu'en fait quand vous êtes au collège ben en fait, comment dire, ils vous insultent d'handicapé quoi (...) Tout ça parce qu'on est en Ulis, vous êtes handicapé, autiste, tout ça alors... c'est pour ça que (...) L'Ulis t'as pas trop envie de le montrer quoi. Donc c'est pour ça ».

L'arrivée au lycée professionnel marque de ce point de vue une transition repérée par les adolescents et exprimée ici par Damien :

« Non c'est pas la même... mentalité. C'est... je sais pas comment vous dire. Là bas c'est « ok c'est juste handicapé » quoi, et ils passent à autre chose. En vrai ils s'en foutent, on se rend compte que voilà, c'est juste une classe euh (...) Oui ils s'en fichent. Alors qu'au collège ils disent « ouais les Ulis, on dirait pour des trisomiques », tout ça, pour les handicapés, mais là-bas au lycée, ici là, c'est pas la même mentalité, c'est... on s'en fout (...) En fait, c'est comme si vous étiez un élève normal ».

Pour Rémi, cette réalité s'explique par une organisation différente de la scolarisation des élèves bénéficiant du soutien d'un dispositif Ulis :

« Mais... je pense que c'est parce qu'en fait au lycée on est plus... en fait on est tout le temps en inclusion au lycée. Je pense que c'est ça, parce qu'en fait si on était au collège tout le temps en inclusion, je pense que les élèves nous considèreraient comme un élève normal. »

Cette différence, repérée par Rémi, s'inscrit dans l'évolution de la mise en œuvre de l'École inclusive, prévue par la loi française depuis 2015 et notamment marquée par l'organisation de dispositifs Ulis destinés à soutenir la scolarisation des élèves scolarisés désormais dans leur classe de référence : « Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin. » (Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015).

Pourtant, le passage du collège au lycée n'est pas un changement anodin et n'a pas été facile pour Rémi, comme en témoigne sa mère :

« Alors Rémi, ça a été compliqué dans le sens... c'est moins cocooning. Le collège, ils sont cocoonés, ils sont suivis, tandis que le lycée, c'est un peu libre à eux. Même si c'est Ulis, c'est quand même voilà, tu te gères tout seul, ils sont pas derrière... Alors là, c'est : vous êtes en CAP, maintenant ça rigole plus quoi. Ça a été dur, ça a été très dur. Mais après Rémi, il arrive à se... enfin à se faire quoi (...) Ça a été ce côté-là, et Rémi lui, il est très en plus... voilà il faut le cocooner, il faut le rassurer, ça a été ce moment-là qui a été le plus compliqué. Après, bon, il est lancé. Maintenant ça se passe super bien. »

Ainsi, passer du collège au lycée professionnel, tout en étant soutenu par un dispositif Ulis constitue, comme pour tous les nouveaux lycéens, une expérience marquante dans sa vie d'adolescent et la conquête de l'autonomie. Le dispositif Ulis est alors perçu comme un soutien à la scolarité au lycée, que Rémi reconnaît volontiers : « Sinon moi ce qui m'aide au Lycée, c'est ben euh la classe Ulis je sais que ça m'aide euh... ».

3.3.3.2. Trouver sa place de lycéen comme les autres

Comme nous l'avons évoqué, pour certains élèves, bénéficier d'un aménagement compensatoire (taxi, AESH, Ulis) renvoie cependant au statut de « handicapé », et aux effets stigmatisants qui lui sont souvent associés.

Ainsi, le refus du « taxi-Ulis » peut-être, à un moment du parcours de l'élève, une manière de se dégager de la position de « handicapé » qui peut s'avérer pesante pour les adolescents :

*« Je viens de *nom de quartier* moi. C'est trop loin ici. En fait ils m'ont dit « tu veux un taxi ? », j'ai dit non, ça sert à rien.*

Inès : Moi aussi on m'a demandé.

C'est vrai, ils viennent te chercher et ils te ramènent chez toi. En vrai ça tue ça.

Inès : ... Comme un handicapé."

L'autonomie, notamment dans les déplacements, peut constituer pour les élèves un pas important vers la « normalité », comme le souligne Inès : *« J'en avais un (taxi) à la rentrée quand j'étais au collège et après j'ai appris à y aller toute seule."*

L'accompagnement d'un élève par un AESH, peut également se présenter comme discriminant aux yeux des autres adolescents. C'est ce qu'indique Paul :

« Pas que ça me pèse, mais l'année dernière j'avais des problèmes dans ma scolarité au collège, j'avais des problèmes avec l'AVS j'aimais pas trop ça. C'est comme si c'était... on va pas dire un fardeau, mais quelque chose en plus. Comme si c'était quelqu'un qui te surveillait H24. Et pour moi c'est juste que j'aime pas ça en fait"».

Ces propos sont confirmés par un enseignant :

« Pour moi, la plus grosse forme de discrimination entre guillemets (...) c'est quand un jeune a une AVS, parce qu'avoir une AVS en classe c'est la honte. Et là par contre, il y a eu des... enfin, ça dure pas longtemps, mais. Des quolibets, des moqueries, enfin qui ont fusé quand même un peu. Voilà, c'est un peu honte d'avoir une..."».

De ce point de vue, l'accompagnement d'une AESH collective semble moins stigmatisant, comme le souligne Manu : *« C'est une AVS collective. Genre elle peut aider tout le monde, elle est pas que sur un élève (...) »*

Pour la mère de Rémi, relever d'un dispositif Ulis n'est pas neutre non plus et produit des effets stigmatisants pour les adolescents concernés :

« Que ce soit avec les enseignants ou que ce soit les camarades aussi parce qu'ils peuvent être jugés, le fait qu'ils soient en classe Ulis. Voilà, c'est ce qui se passe des fois même au collège, ils sont montrés du doigt.

Pour son fils, pouvoir se trouver en classe de référence à temps plein est une opportunité à saisir :

*« Et depuis cette année, *coordo Ulis* lui laisse la chance de ne plus intégrer la classe Ulis (...) Non il en a plus, il a dit, on lui laisse cette chance, va falloir qu'il la saisisse. Je touche du bois ça se passe bien (...) Euh ça a été mis en place... 3 semaines peut-être après la rentrée parce que ça se passait bien, donc il y avait en français où c'est que voilà, c'était un peu bancal, et la prof de français elle a dit « non non, je veux que vous me laissiez Rémi". Elle a dit à *coordo Ulis*, « vous me le laissez, c'est pas grave, on va y arriver". Et donc du coup voilà, ça se passe très bien."*

Cette évolution de la situation renforce la possibilité pour son fils d'être un lycéen comme les autres :

« Et puis Rémi, lui, tous ses copains ... non, y en a aucun qui est en classe, Ulis, d'ailleurs, ils sont tous en CAP »

Pour les élèves reconnus en situation de handicap, le passage au lycée est en effet la possibilité de se défaire de l'étiquette qui les suit depuis, parfois, le début de leur scolarité.

La mère de Manu exprime le poids qu'a représenté pour son fils l'assignation à une place d'élève handicapé :

"Pfff... de toute façon depuis le CE2, je... Comment dire ça ? Je trouve que ça n'a rien apporté. Tout ce qu'ils ont fait à Manu, au contraire, ça l'a encore plus buté parce que voilà, il s'est senti dans une case comme je vous ai dit, et pour lui, il était différent, il s'en rendait trop compte de ça, ça l'a bouffé quoi (...) Ah oui Manu la concentration, les troubles de l'attention quoi. C'est compliqué oui, ça a toujours été compliqué."

Le soutien d'un dispositif a participé, pour ce jeune, de ce sentiment d'exclusion de la norme, tout au long de sa scolarité : *« Et voilà donc après c'est parti en classe Ulis, bon Manu s'est toujours senti différent, ça il a eu beaucoup de mal à l'accepter »*. Les suivis dont il a bénéficié pendant toute cette période sont associés pour sa mère et lui à sa « différence » et leur arrêt rime avec un retour vers un emploi du temps normé pour l'adolescent qu'il est :

« Là il est content parce qu'il a arrêté ben le Sessad, il a tout arrêté et pour lui c'était quelque part une libération parce que... depuis le temps qu'il faisait orthophoniste, psychomotricienne, psychologue et tout le tralala... Oui, ça lui a fait du bien oui, d'arrêter, il était content. Ah oui ben là il dit « ouf ! ». Bon, parce qu'on les met dans une case quoi. Donc forcément il se sentait toujours différent des autres ».

De plus, le passage au lycée dans le cadre d'un internat semble lui permettre de trouver une place qui lui convient enfin : *« Jusqu'au collège il a pas vraiment... il a pas trouvé sa place à l'école. Il y a qu'au lycée, depuis que je l'ai mis à l'internat »*. Même si l'internat n'a pas été une décision facile, il a permis à ce jeune de s'inscrire dans une « normalité » sociale essentielle pour lui :

« On a eu peur parce que bon, internat quoi, qui dit... il avait peur lui aussi, hein ! Et oui non, il s'est fait des copains d'autres classes, alors ça a été son... sa bouffée d'oxygène quoi de se faire des copains de... hors de la classe Ulis quoi ».

Sur le plan des apprentissages, sa place de lycéen est également reconnue puisque sa scolarisation se fait essentiellement en classe ordinaire :

« Et en plus cette année, il a beaucoup d'inclusion, beaucoup d'inclusion. Et il était content aussi, voilà ».

3.3.3.3. Planter des graines : faire changer le regard sur le handicap

Les professionnels de LP considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans l'évolution sociétale quant au rapport au handicap et aux personnes en SH : *« Moi je pense qu'on, voilà, on est là pour planter des graines, c'est-à-dire montrer que le handicap existe »*. Cet enseignant souligne le fait que les élèves seront familiarisés, plus que leurs aînés, avec la question du handicap puisqu'ils auront côtoyé, dans leur scolarité, des pairs en situation de handicap :

« Toutes ces générations d'élèves, nous, on les a peut-être pas vu quand on a fait notre scolarité. Maintenant, on va avoir des générations d'élèves qui vont voir qu'ils peuvent vivre avec des élèves qui sont différents. Et espérer que dans une société future, ça sera mieux accepté ».

Aussi, malgré les conditions de scolarisation qu'ils estiment souvent peu satisfaisantes, ces professionnels conservent le sentiment de contribuer à une évolution des représentations du handicap au lycée et, plus largement, dans la société :

« Mais voilà donc, en fait, on est peut-être aussi à l'avant-garde, alors c'est super dur parce qu'on nous donne pas les moyens et qu'on est dans plein de contraintes, c'est-à-dire qu'on nous impose un examen, on leur impose de faire passer des... de les amener à un niveau alors qu'on sait très bien que... on sait pas, on peut pas. Voilà donc c'est un peu maltraitant aussi pour nous quoi, mais, voilà, malgré tout, je pense qu'on les rend enfin, on a cette fonction de les rendre visibles et de montrer qu'on peut vivre tous ensemble. »

Cette évolution, à l'œuvre en milieu scolaire, est nécessaire aussi dans le milieu du travail. De ce point de vue, les enseignants soulignent qu'il reste du travail à accomplir et qu'ils y contribuent, notamment, en milieu rural, en créant des relations de partenariat pérennes avec des entreprises locales :

« Quand je vois ce qu'on construit année après année, le nombre d'interlocuteurs que l'on a et les portes qui s'ouvrent... au bout de douze ans, c'est une avenue quoi ! 'Fin je veux dire, c'est vrai, c'est... mais je pense que ça marche aussi une fois de plus, parce que peut être qu'on est des départements ruraux où on est pérenne et du coup, les gens nous connaissent. »

Les liens qu'entretiennent les enseignants avec le milieu de l'entreprise sont propices au changement de regard des tuteurs sur les élèves en situation de handicap :

« Et ils nous font confiance, parce qu'effectivement il faut dire ce qu'on... on accompagne vraiment et puis on les rassure. Et puis, s'ils ont un problème ils nous appellent, s'ils ont une crainte ils nous appellent, c'est tout ça qui fait que ça fonctionne. »

Les expériences de stage, quand elles sont positives, amènent les professionnels des entreprises à changer de point de vue quant aux élèves en SH :

« Et puis, une fois qu'ils ont vu finalement nos élèves, ils se disent (...)

« Bon, effectivement, bon... Ils sont pas pire que les autres (rire)

C'est ça ! Ils sont peut-être mieux (rire)

Au moins dans l'attitude. Et souvent ça dégonfle le ballon et ils se disent au final, on s'était fait une idée. Non, mais non quoi, non"(...)»

Les coordonnateurs d'Ulis expriment ainsi le sentiment qui est le leur, de participer à la transformation du milieu de l'entreprise : *C'est ça aussi parce que l'air de rien, on fait évoluer les mentalités dans le milieu de l'entreprise, dans les collectivités, dans les lycées aussi (...).*

3.3.4. Le lycée professionnel : une passerelle vers le monde du travail

Les propos de jeunes que nous avons rencontrés et de leur famille montrent que le lycée professionnel peut être, pour certains d'entre eux, l'occasion d'une transition qui les amènerait à sortir du statut d'élève en situation de handicap et à se dégager de ses effets stigmatisants. Cette possibilité peut être en partie liée au contexte de l'établissement et notamment des filières qu'il propose, ainsi qu'à l'augmentation du temps de scolarisation en classe de référence et en atelier au regard du temps d'accompagnement au sein du dispositif Ulis.

Ce résultat doit être mis en relation avec l'étude de Lansade (2017) menée au sein d'un lycée professionnel, dans lequel le chercheur a privilégié une démarche ethnographique pour rendre compte de l'inclusion scolaire du point de vue des « inclus » (Lansade, 2017, p.17). Celui-ci a montré que les élèves soutenus par le dispositif Ulis manifestent des sentiments de rejet à l'égard de leur rattachement à ce dispositif, en raison des effets stigmatisants et ségrégatifs que cela induit. Pourtant,

ces mêmes élèves considèrent l'espace du dispositif comme leur classe d'appartenance, au détriment de leur classe de référence dans laquelle les enjeux de savoir leur paraissent souvent inaccessibles. Ainsi, l'espace du dispositif devient le seul lieu dans lequel le « potentiel d'œuvre » de ces adolescents peut être reconnu, tout en les plaçant à l'abri de tout sentiment de honte ou de disqualification sociale (Lansade, 2017, p.21).

Il est cependant important de souligner que presque dix ans se sont écoulés depuis le recueil de données réalisés par Lansade. Au cours de cette décennie, la mise en œuvre des dispositifs Ulis en tant que tels, a connu une évolution significative qui a conduit à rompre avec une organisation sous la forme d'une classe spéciale telle que les avaient conçues le modèle intégratif prévalant jusque dans les années 2000. Aussi, nous pouvons supposer que la scolarisation effective, dans leur classe de référence, des élèves accompagnés par un dispositif Ulis, produit aujourd'hui des effets observables. Les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel, qui constituent les équipes pédagogiques des lycées professionnels, se sont en effet acculturés à la réalité de l'évolution de leur public, comme ils en témoignent plus haut. Malgré le manque de formation qu'ils déplorent, ils s'ajustent au quotidien et ont peu à peu transformé leurs pratiques, en s'appuyant sur les ressources locales, dont l'expertise du coordinateur du dispositif. Favoriser l'accès aux savoirs et à l'insertion professionnelle de tous leurs élèves, y compris des élèves en situation de handicap, fait désormais partie de leur métier, avec les limites qu'ils soulèvent au regard des exigences liées aux filières, aux situations de stage ou aux questions de sécurité liées à une famille de métier.

Pour autant, le paradoxe relevé par Lansade (2017), qui apparaît dans la position des jeunes à l'égard du dispositif dit d'inclusion scolaire, rend compte d'une ambivalence perçue à plusieurs reprises au cours de notre propre étude. Les dispositifs de compensation proposés en milieu scolaire pour les élèves reconnus en situation de handicap, s'ils sont le plus souvent vécus comme des soutiens, produisent cependant des effets stigmatisants pour ceux et celles qui en bénéficient. Plus que le collège, le lycée professionnel permet à certains adolescents, accompagnés par un dispositif Ulis depuis le début de leur scolarité, de sortir de cette tension et de trouver une place dans un collectif dans lequel ils peuvent travailler et vivre en relation avec leurs pairs et les adultes qui les encadrent. On le voit, cela suppose, du côté de l'environnement institutionnel, une transformation des normes scolaires et professionnelles à laquelle participent le plus souvent, bien que de manière invisibilisée, les acteurs du lycée professionnel. A cette condition, le lycée professionnel peut jouer un rôle capacitant (Ebersold, 2013) et constituer pour des élèves en situation de handicap, une forme de passerelle vers l'insertion professionnelle et sociale.

A la différence des lycéens poursuivant leur parcours dans l'enseignement général, les jeunes qui quittent le lycée professionnel quittent donc aussi le monde de l'École et ont à s'inscrire dans le monde du travail, à ce moment particulier de la fin de l'adolescence, marquée par la recherche de diverses alternatives pour soi dans différents domaines de vie et dont la profession fait éminemment partie (Masdonati, 2007 ; Lannegrand, 2012).

Selon le cinquième baromètre Agefiph-IFOP sur la perception de l'emploi des personnes en situation de handicap paru en décembre 2022, 61 % des personnes interrogées déclarent qu'elles n'ont pas signalé leur situation sur leur CV de peur que cela ne leur soit préjudiciable. Près de la moitié des répondants ayant mentionné leur handicap sur le CV ou lors de l'entretien d'embauche ont constaté que cela avait constitué « plutôt un frein » (Le Monde, 22 mars 2023).

En effet, l'insertion professionnelle des personnes en SH reste difficile en France car l'accès à l'emploi des jeunes adultes reconnus en SH est corrélé à la mobilisation « des ressources légales, institutionnelles, organisationnelles, techniques, etc., requises pour construire les conditions de la réceptivité des entreprises à la différence » (Ebersold, 2017, p.77). Pour Ebersold, cette mobilisation est nécessaire « pour légitimer organisationnellement et fonctionnellement des personnes que le sens commun spécifie par leurs performances réduites et leurs difficultés d'intégration dans les collectifs de travail et dont le recrutement semble paradoxal" (Ibid).

Une AED dans l'un des lycées professionnels enquêtés, se montre réaliste quant aux obstacles qui attendent les élèves après leur parcours de formation : « *quand même (...) notre société veut que la différence fait peur [...] un élève qui sort effectivement, qui est dans l'adolescence ou qui arrive juste jeune adulte, arriver dans une société où les gens ne sont pas forcément effectivement au courant ou on a déjà vu des handicapés ou... C'est compliqué pour eux.* » Le père d'Anthony exprime lui aussi son inquiétude quant à l'insertion de son fils dans le monde du travail : « *Bon après, comme je dis, il a peut-être un an de stage dans ma boîte donc je l'ai vu, il se débrouille pas mal. Mais après j'ai peur que peut être, par rapport à son petit handicap ou quoi, que certains vont peut-être comme on dit se moquer de lui ou lui faire faire n'importe quoi ou voilà, s'ils voient qu'il est un peu fragile, voilà l'engueuler pour un rien... Voilà, c'est ça, après bon. Je pense qu'il sera capable de se débrouiller* ».

Dans un contexte où les tensions de recrutement existent dans tous les secteurs d'activité et l'employabilité des personnes en situation de handicap reste une difficulté majeure, il est important de souligner l'existence de certains dispositifs d'accompagnement vers l'emploi, relativement récents.

Parmi eux, deux coordonnateurs Ulis évoquent le « DuoDay ». Il s'agit d'une initiative annuelle portée par le Ministère en charge des Personnes handicapées depuis 7 ans.

En faisant découvrir aux personnes en situation de handicap des métiers qu'elles peuvent exercer, en leur offrant la possibilité de s'immerger dans un environnement de travail mais aussi en permettant à des employeurs d'apprécier leurs compétences, le DuoDay peut représenter une transition vers l'emploi. Elle peut même parfois déclencher une opportunité professionnelle pour une personne en situation de handicap. Par exemple, en 2022, 23 % des candidats ont eu une opportunité d'emploi à la suite de cette édition (stage, CDD, CDI, etc.). Le DuoDay peut également contribuer à faire évoluer les perceptions des uns et des autres et de dépasser certains préjugés sur l'emploi et le handicap.

Par ailleurs, le Conseiller Technique pour le Rectorat pour l'éducation inclusive - concepteur de la PAIP - souligne l'existence du dispositif « emploi accompagné » :

« Il y a un gros dispositif qui s'est créé au niveau national, qui permet à des personnes en situation de handicap d'accéder à l'emploi, de les accompagner vers l'emploi. C'est le dispositif emploi accompagné créé par le ministère et qui aujourd'hui permet d'avoir une démarche un peu similaire que la nôtre en direction de toutes les personnes en situation de handicap. Pas forcément notre public à nous (...) plutôt des déficients intellectuels avec des troubles cognitifs ou des troubles psychiques, mais toutes les personnes en situation de handicap peuvent venir, avoir un accompagnement par un dispositif médico-social particulier qui s'appelle l'emploi accompagné. (...) il y a beaucoup de personnes en situation de handicap qui peuvent prétendre à ce dispositif d'emploi accompagné ».

Il s'agit d'un dispositif d'appui pour les personnes en SH destiné à leur permettre d'accéder et de se maintenir dans l'emploi par la sécurisation de leur parcours professionnel en milieu ordinaire de travail. Sa mise en œuvre comprend un soutien et un accompagnement du salarié ainsi qu'un appui et un accompagnement de l'employeur. Les actions mises en œuvre sont développées en complémentarité et en articulation avec celles existantes pour l'emploi des personnes en situation de handicap sur les territoires dans lesquels elles sont implantées (actions des Cap emploi, de l'Agefiph, etc.). L'ensemble s'inscrit dans le cadre du plan régional d'insertion des travailleurs handicapés (PRITH). À la lumière des résultats des initiatives conduites dans certains territoires, ce dispositif a été généralisé par la loi du 8 août 2016 (dite loi « Travail ») et le décret du 27 décembre 2016 pris pour son application.

3.3.5. Handicap et travail

Les politiques visant à améliorer l'accès à l'emploi des jeunes « dans une économie compétitive basée sur le développement des connaissances » (Béduwé, 2019, p.9) reposant en partie sur la favorisation des poursuites d'études pour élever le niveau de formation, tendent à exclure les jeunes en SH qui sont majoritairement accueillis dans l'enseignement professionnel. Les personnes en SH sont souvent moins qualifiées du fait d'une moindre accessibilité aux études. Elles rencontrent des difficultés concernant aussi bien l'accès que le maintien dans l'emploi : « Alors que l'accès et le maintien en emploi des personnes handicapées ont été promus en France depuis la première guerre mondiale, et plus nettement depuis les grandes lois sur le handicap de 1975 et 2005, leur place sur le marché du travail demeure marginale, avec un taux d'emploi de 35 % et un taux de chômage de 19 % » (Revillard, 2019, p.5).

67 % des recruteurs considèrent que l'embauche de personnes en SH est difficile. 35 % estiment pourtant que leur insertion est aujourd'hui une priorité pour les entreprises. Ces chiffres, tirés du baromètre Agefiph - Ifop de décembre 2022, démontrent le paradoxe entre l'envie d'inclusion et les contraintes de l'insertion professionnelle de personnes en SH. D'après la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares), le taux d'emploi direct serait de 3,5 % en 2021, alors même que les entreprises de plus de 20 salariés ont, depuis 1987, l'obligation de compter 6 % de travailleurs handicapés dans leurs effectifs. Pour répondre à l'Obligation d'Emploi de Travailleurs Handicapés (OETH), les entreprises disposent de cinq options qui peuvent se combiner entre elles :

- employer des personnes en SH,
- sous-traiter auprès du secteur adapté, protégé ou de travailleurs indépendants en SH,
- accueillir des personnes en SH en stage ou en période de mise en situation en milieu professionnel,
- conclure un accord de groupe, d'entreprise ou d'établissement,
- verser une contribution financière à l'Agefiph.

Malgré l'adoption de cette loi il y a presque quarante ans, force est de constater que d'importants freins demeurent quant à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap. Bayet (2020) souligne à ce propos que cette situation est en partie liée aux représentations du handicap, aux stéréotypes négatifs et à la productivité moindre supposée des personnes en SH, auxquelles peuvent s'ajouter la peur de la différence ou encore la méconnaissance du handicap.

3.3.5.1. « Dire ou ne pas dire » le handicap : une question délicate

Dès lors qu'on passe du côté du monde du travail, la problématique de « dire ou ne pas dire le handicap » devient une gageure à la fois pour les professionnels des établissements scolaires mais aussi les tuteurs d'entreprise, qui accueillent ces lycéens en stage. Il s'agit d'un véritable point d'achoppement qui interroge chacun de ces acteurs, y compris les jeunes eux-mêmes.

Les entretiens mettent en lumière la question délicate de savoir s'il convient (ou non) de divulguer le diagnostic du handicap des stagiaires accueillis en milieu professionnel et si oui, comment le faire. Nos données montrent qu'il existe une tension forte entre le besoin de transparence et de communication explicite concernant le handicap du stagiaire et la crainte de stigmatisation.

Les coordonnateurs Ulis semblent exprimer le besoin d'une communication claire afin d'assurer un accompagnement le plus adapté pour les stagiaires et promouvoir un environnement de travail inclusif. Pour eux, cette communication doit s'étendre à toute l'équipe, car même si le stagiaire rencontre parfois le chef de l'entreprise qui va l'accueillir, les salariés ne sont pas prévenus qu'il s'agit « d'une personne qui risque d'avoir des difficultés, qu'il faudra accompagner différemment ou travailler différemment au sein de l'entreprise ». Pour autant, ils sont également conscients des risques de réduction du stagiaire à son handicap, ce qui peut entraîner une stigmatisation et une catégorisation préjudiciables pour ces jeunes : « (...) mais c'était pas évident de présenter l'élève et de pas le mettre dans une catégorie ou en faire un cliché. C'est à cet endroit que s'illustrent les défis complexes et les paradoxes auxquels les professionnels sont confrontés : trouver un équilibre entre un désir de communication et de transparence et le respect de la personne en SH. Dans ce cas, « ne pas rentrer dans le champ du handicap directement » apparaît comme une alternative possible pour certains.

Cela implique de conduire une réflexion au sein des équipes pluriprofessionnelles, notamment lors des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), pour ne pas s'en tenir à de l'implicite.

« Mais il faut quand même qu'on réfléchisse au sein de l'équipe. Il faut que soit posé, il faut que ce soit dit. Je trouve que... tu parles d'implicite, tu vas sur la recherche d'emploi je trouve qu'on n'est pas assez dans l'explicite sur la situation de handicap par rapport à l'entreprise ».

Une CPE souligne que les PFMP constituent des opportunités de sensibilisation à l'accueil des personnes en situation de handicap pour les entreprises et les établissements scolaires, insistant sur la nécessité d'une évolution vers plus d'ouverture et de compréhension mutuelle. Ces PFMP représentent de « vraies expériences » pour les jeunes mais aussi les équipes. Toutefois, il est admis qu'il reste encore beaucoup à faire, une « grosse marge de progression, pour pouvoir inclure aussi ces élèves dans la vie professionnelle ».

Aussi, accueillir la diversité, sans exclure, devient un enjeu majeur et cela implique un engagement continu et une prise de conscience accrue des employeurs et des tuteurs.

Un thème récurrent dans les entretiens réalisés avec les tuteurs de stage concerne leur ignorance initiale et la découverte - souvent tardive - du handicap des jeunes accueillis. En effet, la majorité d'entre eux mentionne qu'ils n'ont été informés d'aucun détail relatif au handicap des jeunes qu'ils accueillaient et l'avaient parfois découvert à la fin du stage.

« Non. Non. On m'a pas dit qu'il était handicapé ou quoi, je veux dire... Ça passait bien. J'ai eu un apprenti pendant 8 mois que j'ai pas gardé, c'était beaucoup plus compliqué que xxx »

« Non, pas du tout. Déjà, j'ignorais qu'il venait d'une classe Ulis. Sinon non, je crois... on m'a rien dit »

« Non, pas du tout, je ne le savais pas (...) je ne savais pas et puis on ne me l'a pas dit non plus... donc »

Lorsque les tuteurs réalisent qu'un stagiaire est en situation de handicap, leurs réactions varient. Certains mentionnent ne pas avoir remarqué de handicap, ce qui est perçu comme positif :

« Moi je sais pas c'est quoi son handicap, parce que j'ai pas remarqué en fait, donc là c'est un c'est bon signe pour lui. Enfin que si on remarque pas c'est que c'est pas vraiment grave. Enfin pas grave, façon de parler »

Tandis que d'autres expriment une appréhension initiale mais reconnaissent finalement que cela n'a pas affecté leur manière de les accompagner :

« Euh sa maman m'avait prévenu qu'il avait une forme de handicap, donc j'appréhendais un peu, je me suis dit bon, est-ce que c'est vraiment... enfin on sait pas parce qu'on a... dans mes connaissances, j'en ai pas, donc j'appréhendais un peu, je me disais est-ce qu'il va parler, est-ce qu'il va pas parler... Bon au final, non, ça s'est très bien passé. Au contraire, même, mes collègues de travail, si je leur avais pas dit, ils savaient pas, non, ils s'en sont même pas rendu compte »

Certains tuteurs expriment tout de même une certaine frustration quant au manque d'informations ou à la dissimulation du handicap par les familles notamment, laissant supposer qu'ils auraient préféré une communication plus transparente autour du handicap du jeune accueilli.

(...) Quand j'ai demandé à sa mère, on était là au rendez-vous, en fait, c'est le jeune qui a fait la démarche de mettre un CV dans la boîte aux lettres. J'avais déjà un apprenti hein, et ma femme m'a dit « Ah c'est trop bien et tout il vient », et je me suis dit « Bah je vais le rencontrer, on sait jamais ». Donc j'y suis allé. Alors il bégaye, bon. Sa mère, j'ai dit « c'est quoi son handicap ? ». « Il bégaye ». Elle m'a menti en fait. Je me suis dit « bon, si il bégaye, c'est un handicap pour lui, mais pas pour le reste... enfin c'est surtout pour lui. Je l'ai pris, et elle devait m'envoyer le dossier MDPH ! Mais elle a attendu, elle a traîné (...) pour pas que je sache son handicap, je pense.

Expliquer le handicap permettrait dans ce cas d'aménager les modalités d'organisation du stage pour ces lycéens.

« Faut expliquer le handicap je pense parce qu'après, peut-être pour aménager un peu le stage en disant, ouais, ça va nous aider, mais lui il peut pas faire si il peut pas faire ça, faut pas le laisser, faut organiser. Parce que c'est un frein (...) dans le sens où ça n'avance pas vite. Et en fait aujourd'hui, on me demande de finir hier »

Certains parents avouent n'avoir jamais informé le tuteur de stage sur la situation de leur enfant (ici le fait de bénéficier de l'accompagnement d'un dispositif Ulis) :

« Après en stage, on n'a jamais dit au patron qu'il était en classe Ulis ».

Peut-on y voir une sorte de « processus d'invisibilisation de l'inscription institutionnelle » de leur enfant (Dargère, 2012) par certains parents, qui viserait à camoufler la situation de handicap dans une quête constante de normalité ? Cela pourrait ainsi témoigner d'une tentative d'articuler normalisation et invisibilisation.

Il ressort une certaine ambivalence dans l'accueil et la perception des jeunes en SH en milieu professionnel. D'un côté, les tuteurs soulignent que le handicap n'a pas été un obstacle majeur et qu'ils abordent ces jeunes comme ils le feraient avec n'importe quel autre stagiaire.

« Pour moi voilà, c'était un jeune peut être un petit peu en difficulté sociale, on va dire. Mais non, je l'ai abordé comme... comme n'importe qui en fait, hein, de son âge »

D'un autre côté, la frustration face au manque d'informations et la complexité de l'ajustement sans préparation adaptée sont palpables dans certains discours.

« On sait pas si c'est un handicap moteur léger, on sait pas donc si vous voulez il parle bien, il était à l'écoute. Après, qu'il enregistre ou pas, c'est qu'un stage ».

Certains professionnels comparent les stagiaires ESH avec des jeunes de leur âge, laissant supposer une tentative de rationalisation ou de compréhension de leur situation :

Mais tous les jeunes de son âge, ils sont pareils. Aujourd'hui même, ils ont pas de handicap hein, ils sont un peu débiles hein des fois hein. Ils arrivent, ils ont 16 ans, ils savent pas ce qu'ils vont faire dans la vie, mais ils sont pas handicapés hein.

En bref, la communication autour du handicap dans le cadre des stages professionnels est complexe, oscillant entre projet d'inclusion, risque de stigmatisation et difficultés pratiques liées à un accompagnement adapté. La recherche d'un équilibre entre transparence et respect de la dignité de la personne apparaît comme un impératif pour avancer vers une inclusion professionnelle. Le discours des tuteurs suggère une reconnaissance de la capacité de ces jeunes en SH à trouver leur place dans un environnement de travail. Ils expriment une volonté de les soutenir dans ce processus d'inclusion professionnelle.

Pour autant, on ne peut faire comme si les perceptions qui entourent le handicap n'avait aucune incidence sur l'employabilité des personnes concernées. À titre d'illustration remarquable, un des professionnels rencontrés souligne justement les difficultés auxquelles sont confrontées certaines entreprises pour comprendre les handicaps moins connus ou invisibles, comme la dyspraxie par exemple. Il montre comment cette méconnaissance peut entraver leur capacité à fournir un accompagnement adapté à ces personnes dans leur travail. Il souligne enfin l'importance pour les entreprises de développer une compréhension approfondie des besoins spécifiques des travailleurs en SH et de s'adapter en conséquence. Cela implique de reconnaître les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés et de leur fournir le temps et les ressources nécessaires pour accomplir leurs tâches :

(...) Maintenant, quand on présente un élève en disant qu'il est en situation de handicap, où est le curseur ? Et je pense que les entreprises, quand on leur présente ces jeunes-là, la première question qu'ils vont poser, « c'est quoi son handicap ? ». Et donc en fonction (...) puis certaines entreprises, si on commence à parler de dyspraxie, je suis pas sûr qu'ils sachent vraiment ce que ça peut représenter comme difficulté et la teneur (...) de ce qu'il pourrait faire facilement, et ce pour quoi il serait plus en difficulté (...) Et donc, quand ils ont l'élève avec eux qu'ils sont en plein travail, si l'élève n'est pas capable de réaliser une tâche, ils peuvent oublier le handicap qui fait que l'élève est en difficulté face à la situation et du coup, surtout s'ils ont pas des notions qui leur permettent de comprendre et d'accompagner davantage l'élève face à la situation, de lui donner le temps qu'il faut pour traverser la difficulté. Je pense qu'à ce niveau-là, certaines entreprises arrivent à comprendre, à savoir ce que c'est s'adapter. Par

contre, il y en a d'autres qui ne sont pas du tout au courant de ce que ça peut être donc forcément c'est plus difficile (...)"

3.3.5.2. Le statut de « handicapé » : entre reconnaissance et stigmatisation

Ce statut de « handicapé », qui colle à la peau de certains lycéens professionnels, met en lumière le rapport ambivalent à la normalité, dans lequel se niche la dialectique de l'identité et de la différence. La normalité de chacun se constitue en effet dans un double rapport à la similitude et à la différence (Kittay, 2015). D'un côté, « être comme tout le monde » marquerait l'appartenance de ces jeunes à la société et valoriserait leur capacité à faire ce que tout le monde fait en milieu professionnel. D'un autre côté, chacun souhaiterait exister et être reconnu comme un individu singulier sans pour autant rechercher à être perçu comme différent (Winance, 2019). Questionner ce qui est « normal » et ce qui ne l'est pas, c'est opérer un arbitrage entre similitudes avec le groupe et différences. La normalité n'est donc pas un état ou une caractéristique a priori mais plutôt le résultat d'un processus de normalisation qui réalise et maintient la tension entre similitudes et différences en équilibre (Winance, 2019).

Certains extraits d'entretien mettent en lumière la diversité des perceptions sociales du handicap, notamment en ce qui concerne les handicaps invisibles. Il est notamment souligné que certaines personnes peuvent avoir du mal à reconnaître les difficultés des individus en situation de handicap lorsque celles-ci ne sont pas immédiatement visibles. Des professionnels montrent à quel point les entreprises ont encore une vision très stéréotypée du handicap, centrée sur les limitations physiques visibles.

« Je pense que c'est la définition de situation de handicap qui est importante pour l'entreprise, parce que quand on parle de handicap (...) l'interprétation des handicaps est très variée. Et l'image qu'on a du handicapé, c'est quelqu'un qui physiquement a des difficultés, ne peut pas faire certaines choses. C'est la première image qui vient quand en général" »

La question de l'acceptation sociale et de la stigmatisation de leur enfant est une préoccupation majeure pour certains parents. Par exemple, la mère de D. exprime son inquiétude quant à l'acceptation future de son fils dans le monde professionnel en raison de son handicap invisible. Elle souligne également les sentiments d'injustice ressentis par certaines personnes en situation de handicap et leurs familles lorsque d'autres remettent en question la légitimité de leur statut de travailleur handicapé (RQTH).

« Parce que Damien la RQTH, moi ce que j'ai ressenti c'est pas très accepté par rapport aux personnes qui n'ont pas de handicap. Parce que moi ce que je ressens, les gens qui n'ont pas de handicap, ils disent... j'ai déjà entendu hein, « ouais, il est pas handicapé, il parle, il a rien, pourquoi il est plus favorisé que nous..." ».

« Oui, il est pas en fauteuil roulant entre guillemets, il a ses 2 bras, 2 jambes, il s'exprime bien et voilà, on peut ne pas le voir qu'il a des difficultés et du coup justement là ça me trotte un peu le jour où il va vraiment trouver un travail parce que c'est pas très accepté dans le monde réel" ».

Ces éléments rendent compte des perceptions sociales - positives ou négatives - qui entourent le handicap et des réactions que cela peut générer de la part des autres, soulignant les attitudes ambivalentes et préjugés dont peuvent faire l'objet ces jeunes en situation de handicap dans la société

et plus particulièrement dans le monde du travail. Ces attitudes et préjugés constituent autant d'obstacles supplémentaires auxquels ils doivent faire face dans leur vie quotidienne et dans ce processus d'insertion sociale et professionnelle. Ces éléments soulignent également à quel point le handicap est avant tout, pour les jeunes concernés mais aussi pour leurs familles, une réalité qui émerge dans le regard des autres (Bodin et Kerviche, 2015). On comprend de ce fait l'importance que peut prendre alors le caractère plus ou moins « visible » (Goffman, 1975) du handicap, cette dimension apparaissant comme un critère de distinction entre « vrais » et « moins vrais » handicaps (Bodin et Kerviche, 2015). Dans le sens commun, semble encore opérer une opposition entre les « vrais handicapés », à savoir celles et ceux dont le handicap serait perceptible par l'extérieur (on le voit et on s'en rend compte) et ceux qui ne seraient pas « réellement handicapés » (Caron, Chasseraud, Laubressac et Titli, 2016).

Un des tuteurs donne à voir toute la complexité et l'ambivalence qui entoure cette Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH), dans le rapport aux employeurs qui peuvent ne pas vouloir recruter les personnes qui en bénéficient mais aussi dans le regard porté sur ces travailleurs, aux prises avec des représentations encore souvent négatives. Rappelons que la RQTH permet aux entreprises dans certaines conditions de s'acquitter de l'obligation d'emploi au titre de l'accueil de stagiaires de la formation professionnelle. Elle offre surtout l'accès à des dispositifs d'accompagnement et des mesures spécifiques aux travailleurs handicapés en matière de formation et d'emploi :

« Oui, après ça, tout est possible. Après ça dépend de quel est, quel est le degré de handicap de la personne, si lui aussi parce que forcément, des fois y a des personnes qui sont RQTH mais qui le disent pas forcément non plus à l'employeur parce que du coup il y a toujours une peur d'un regard sur le handicap, donc forcément ça peut freiner des fois des employeurs de recruter des personnes RQTH donc ils vont pas le dire et donc ça aide pas forcément à ces personnes-là en fait, faut bannir le fait que RQTH c'est forcément quelque chose qui est... Qui est un défaut et (...) que la personne arrivera à rien ».

Il est intéressant de repérer la position d'une des mères interrogées, au sujet de son fils, lequel « jouerait » avec son statut d'handicapé. Elle semble agacée par le fait que son fils utilise parfois son handicap pour ne pas faire quelque chose. Elle l'encourage alors à surmonter ses difficultés, tout en le poussant à assumer ses responsabilités et à éviter d'utiliser son handicap comme excuse.

*Moi après je suis claire avec Rémi je lui ai dit, « t'as des difficultés, ça c'est sûr, ça, il faut pas l'enlever c'est sûr. Mais par contre tu peux toi travailler derrière (...). Enfin tu peux réussir Rémi, c'est pas parce que t'as un handicap que tu peux pas ». Oui, parce qu'alors Rémi aussi son excuse « je peux pas, moi je suis handicapé » (...) Je lui dis « Rémi arrête hein ». Et du coup voilà, oui, il sait jouer là-dessus comme ça l'arrange un petit peu, quoi. « Je sais pas si le professeur il sait que je suis en classe Ulis parce qu'il me compte les fautes d'orthographe ». Je dis « Rémi t'inquiète pas, il le sait, Monsieur *nom professeur* que tu es en classe Ulis, mais il faut qu'en même temps tu voies tes fautes (...) ou tu ne vas pas avancer ». Il a du mal à entendre ça.*

De la même manière, dans un souci de favoriser l'autonomie et l'insertion sociale de son fils, elle l'encourage à ne pas faire appel au taxi pour se rendre au lycée, aménagement compensatoire auquel il a droit, au bénéfice de déplacements en bus :

*Oui, c'est comme ça pareil, Rémi, il me dit « je peux pas faire venir le taxi là, comme ça il vient me chercher direct quand je finis les cours et tout ?! » *rire*, j'ai dit « ah non non Rémi, il faut*

que tu t'insères, non tu prends le bus, il est juste là à la mairie, enfin je veux dire t'as juste à traverser la route, t'es en face" donc je lui dis « non tu prends le bus".

Finalement, ne pas mobiliser les dispositifs et aides dédiés aux personnes en situation de handicap, c'est aussi ne pas « intégrer le handicap » au sens de Winance (2019) et se défaire d'une position « handicapée ». Cela consiste à ne pas faire valoir des droits, pour se maintenir du côté de la « normalité » et utiliser un processus de normalisation par alignement sur la norme.

Une des coordonnatrices Ulis souligne toute la complexité de la perception du handicap et de son acceptation, les tensions et contradictions associées à cette question. On peut supposer que ces contradictions reflètent des normes sociales complexes et des représentations culturelles du handicap, encore très ancrées. Alors que certains reconnaissent leur situation de handicap, d'autres peuvent avoir du mal à l'accepter ou à la reconnaître, même s'ils bénéficient de dispositifs spécifiques tels que des aménagements d'examen ou un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS):

Parce que ce n'est pas du tout évident, pour certains oui et pour d'autres c'est pas du tout évident, même de le reconnaître. Y en a qui sont là qui sont en dispositif Ulis, qui sont en MDPH, une reconnaissance euh... des aménagements d'examen, un PPS... pour nous, des choses qui ont trait au champ du handicap, mais qui affirment : « Non, je suis pas en situation de handicap », « non, non, le handicap c'est pas moi, c'est ça le handicap ».

Une fois de plus, cette réticence à reconnaître sa propre situation peut être liée à des facteurs tels que la stigmatisation sociale ou la peur de l'étiquetage. Cet extrait de discours d'une coordonnatrice Ulis évoque également la question de l'identité et du handicap. Pour certains individus, l'idée d'être associé au handicap peut être perçue comme une remise en question de leur identité. Ainsi, ils peuvent rejeter l'étiquette de "personne en situation de handicap" dans le but de préserver leur propre image de soi.

L'adoption d'une position militante en faveur de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société est également abordée. Ce militantisme peut être motivé par les défis auxquels sont confrontées ces jeunes et leurs familles, ainsi que par le désir de participer à la transformation sociale et à la lutte pour l'égalité des droits, en particulier pour les générations précédentes pour lesquelles l'inclusion n'était pas encore largement acceptée. Ces luttes, nous dit une coordonnatrice Ulis, auraient façonné les perspectives et les valeurs de nombreuses familles, qui pourraient avoir du mal à abandonner leur positionnement militant :

« (...) Enfin y a une forme de positionnement de militantisme pour certains, ce qu'on peut comprendre aussi parce que ça demande... y a tellement de combats à mener, surtout pour des générations qui arrivent vers 17 ou 18, 19 ans ou 20 ans même, c'était les débuts de l'inclusion quoi donc c'est des familles qui ont dû batailler ferme.... et qui parfois ont du mal à quitter cette position. Et parfois qui ne peuvent pas la quitter parce que la société n'est pas encore assez adaptée non plus, donc voilà ».

Bien que l'inclusion soit devenue une prescription, la société ne serait pas encore suffisamment adaptée pour répondre aux besoins de toutes les personnes en situation de handicap. Cette situation peut alors expliquer pourquoi certains parents optent pour le milieu protégé :

« Parfois... alors pareil y'a pas de règle hein, ça peut être parfois y en a qui sont pour le milieu protégé et d'autres qui sont absolument en refus d'un milieu protégé et qui veulent absolument le milieu ordinaire ».

Enfin, les inquiétudes des parents quant à la capacité de leurs enfants en situation de handicap à assumer leur autonomie en tant qu'adultes sont parfois soulignées :

« Et puis y'a aussi des angoisses de parents qui voudraient que leur enfant puisse s'assumer en tant qu'adulte ... »

Ces préoccupations reflètent le désir des parents de voir leurs enfants s'épanouir et réussir dans la vie adulte et s'insérer dans le monde du travail.

Pour moi, je le vois compliqué (elle parle ici de « l'intégration » de son fils dans le monde du travail). Oui, en premier l'intégration, parce que Damien avec son trouble, des fois il ne sait pas trop distinguer l'humour et les choses franches. Voilà des fois quand c'est quelque chose de l'humour, il prend pour au premier degré, et ce qui est au premier degré, il prend pour de l'humour, et pour l'intégration, c'est un peu compliqué (...)

Cette partie met en évidence les perceptions sociales ambivalentes entourant le handicap, ainsi que les défis et les préoccupations des individus en SH et de leurs familles dans leur quête d'insertion sociale et professionnelle.

3.3.5.3. Accompagner un jeune en situation de handicap vers son insertion professionnelle : entre militantisme et engagement citoyen

Pour justifier l'accueil de stagiaires en SH, des coordonnateurs Ulis évoquent « l'engagement » et le « militantisme » de certaines entreprises, même si celui-ci est relativisé par les réalités de terrain.

« Oui y a un côté un peu un peu militant de ce côté-là, mais par contre ils vont être vite rattrapés par le fait qu'à un moment... quand je suis artisan couvreur et que y'a que moi et ce salarié supplémentaire, si en fait je dois mettre quatre jours de plus sur un chantier, c'est juste pas possible quoi. Donc ils sont aussi à un moment coincés par ce côté-là aussi ».

Certains tuteurs de stage sont qualifiés de "militants" en raison de leur sensibilité à la question du handicap ou parce qu'ils ont, dans leur entourage familial, des personnes concernées :

« Ben, certains vont être partants quand même parce que philosophiquement ils sont sensibles à ça, ou parce qu'il y en a dans leur famille ... Donc ils vont faire cet effort-là etc., moi sur ce lycée on voit aussi qu'on accueille pas mal de migrants, c'est la même chose ou ils sont de ce côté-là, ils sont contents de filer un coup de main... »

Pour J., un des enjeux consiste à repérer des entreprises qui s'inscrivent « dans une philosophie ou dans une politique de compréhension de ce type de handicap et prêts à y consacrer un peu de temps ». Quelques tuteurs reconnaissent implicitement leur « rôle politique » dans la société en offrant des opportunités de formation et d'emploi aux jeunes en SH :

« Ils sont complètement lâchés dans la nature. Et c'est dommage, hein. Parce qu'Anthony lui, il a juste besoin d'être poussé en fait, c'est... »

« C'est bien pour un tuteur, même pour tous les tuteurs, je pense que c'est bien pour eux de former des personnes comme ça parce qu'ils ont... il faut bien qu'ils travaillent aussi... C'est bien de les former et de les amener au moins au maximum pour qu'ils puissent [problème de son] mais moi je trouve ça important, il en faut »

Cependant, ils rejettent cette étiquette de « militants » et préfèrent se décrire comme des individus qui offrent simplement leur aide et donnent leur chance à quelques jeunes lorsque c'est possible :

« Non, je crois pas, je suis pas militant, mais faut les aider. Moi, je fais une petite contribution en fait, j'aide en les prenant, en disant, voilà, c'est leur donner une petite chance et on voit peut-être qu'ils se découvrent quelque chose après, on peut pas savoir. Faut s'entraider. Je marche comme ça. On est dans l'entraide, après il y a une rentabilité à avoir. On veut manger, donc on est tous pareils (...) »

« (...) Je préfère avoir un jeune en situation de handicap qui veut faire quelque chose, qu'un élève de 3ème qui se tourne les pouces. Ah mais des fois, l'élève de 3ème, ils sont assis là, « tu veux pas bosser ? », « non », bon »

« (...) je suis pas un militant. Après je vais pas pousser, je vais pas y aller, j'ai mon truc, voilà après si je peux donner cette chance, je le fais. C'est pas... moi, je suis pas militant parce que je serai un militant, j'irai dans tous les trucs dire voilà, je suis là si vous voulez... Non, on m'appelle voilà, mais si je peux, je dis oui »

L'entraide et la solidarité apparaissent comme des valeurs centrales dans le discours des tuteurs. Ils mentionnent à plusieurs reprises l'importance d'aider les jeunes en SH en leur offrant des opportunités d'emploi. Cette entraide est considérée comme essentielle pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes.

« (...) moi je réponds parce que je suis disponible, quelqu'un doit faire un stage (...) il cherche des maîtres d'apprentissage ou maître de stage, moi je suis disponible, je prends. Si ça peut aider le jeune, voilà, sinon moi je suis tout seul, y a pas de souci »

« Après faut bien les aider, ils ont pas choisi. C'est ça en fait. On est tous... on naît, et voilà y en a qui ont pas de chance, il faut les aider »

Nombreux sont ceux qui insistent sur l'importance de donner aux jeunes en SH des opportunités d'apprentissage et d'emploi. Ils reconnaissent que ces jeunes ont besoin de répétition et de patience pour apprendre mais soulignent également leur capacité à s'intégrer dans un collectif de travail une fois qu'ils ont acquis les compétences nécessaires :

« On fait en fonction de ça dans le recrutement, après c'est pas une règle générale. Là, moi la maman de Tom, elle a été contactée par quelqu'un que je connais, j'ai compris l'urgence, voilà, il fallait vraiment aider cette personne-là donc on a décidé de le prendre. Mais typiquement Tom, ça va pas être le genre de personne que... le genre de jeune - il est un petit peu trop jeune - qu'on va intégrer facilement en fait à une équipe. »

En bref, l'engagement des tuteurs d'entreprise à l'égard des personnes en SH apparaît varié, ces derniers adoptant des approches différentes allant du militantisme actif à une simple volonté d'aider et de soutenir ces jeunes. L'entraide, la solidarité et la volonté de laisser leur chance aux jeunes en SH émergent comme des valeurs fortes pour eux.

Globalement, en France, les tuteurs se retrouvent dans une position « d'invisibilité sociale » quant à ce qu'ils peuvent apporter à ce public spécifique et ce à quoi ils peuvent contribuer en matière d'insertion socioprofessionnelle (Agraz, 2023). Pourtant, dans leur discours, les valeurs et principes qui les conduisent à vouloir accompagner certains de ces jeunes en SH sont clairement énoncés. On perçoit bien ce qui oriente et guide leur choix. Ce résultat peut être mis en relation avec l'étude réalisée par Agraz (2023). Au moyen d'entretiens d'explicitation, dix tuteurs accueillant et accompagnant dans

leurs stages d'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des troubles du fonctionnement cognitif ont été rencontrés. Les résultats ont permis de mettre en exergue « une intelligence tutorale incorporée », permettant aux tuteurs de résoudre des problématiques parfois difficiles. La « performance » de ces tuteurs s'est révélée au travers des analyses conduites. Ainsi, Agraz a conclu sur la nécessité d'engager des échanges et des réflexions avec des tuteurs en formation autour de « l'effet capacitant de l'environnement éducatif dans lequel est immergé le jeune » (Ebersold, 2013, p. 18), de manière à analyser les conditions de possibilité du passage d'une logique productive vers une logique d'apprentissage (selon le point de vue des tuteurs) dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle (Agraz, 2020).

Les tuteurs de stage apparaissent donc comme des acteurs clés et des contributeurs essentiels à la sécurisation des transitions pour ces lycéens professionnels bénéficiant d'un dispositif Ulis-Pro, a fortiori dans des contextes de travail en profonde mutation.

3.3.5.4. Accueillir un salarié en situation de handicap en entreprise : des freins et des leviers

Ici, nous nous appuyons sur les propos des coordonnateurs Ulis, rencontrés dans le cadre d'un focus group et à qui la question de l'intérêt pour une entreprise d'accueillir un jeune en SH en stage ou de l'embaucher a été posée. Les éléments de discours sont de nature à éclairer ce qui relève des raisons qui les conduisent à opérer ce choix mais aussi des conceptions sous-jacentes et des pratiques qui les orientent.

La question de l'adaptabilité et des aptitudes des stagiaires en SH est mise en avant et reconnue par eux. Selon eux, ces jeunes peuvent apporter une contribution précieuse aux entreprises en raison de qualités spécifiques telles que la ponctualité, la fiabilité, le respect des procédures, la minutie et la constance dans les tâches répétitives.

« C'est que c'est que ça dépend vraiment de chaque jeune, c'est vrai qu'on a aussi certains, peut-être que par rapport à un employé lambda, c'est quelqu'un qui sera souvent présent, qui sera à l'heure, qui sera respectueux de procédures, assez minutieux sur ça, qui s'y tiendra bien, qui sera peut-être pas... qui râlera pas parce que ça fait quatre ans qu'il fait la même procédure tous les jours, tout le temps, parce que finalement lui ça lui convient, alors qu'un autre se lasserait, il en aurait marre, etc.

« S'ils sont dans des tâches qu'ils connaissent, qui sont des tâches répétitives, ce serait beaucoup plus facile »

« Une entreprise pour qui chaque jour est différent, elle a des imprévus à gérer, des choses comme ça, c'est pas forcément nos profils d'élèves qui vont être les plus réactifs et... voilà. Mais sur des choses très routinières... »

Certains jeunes en SH seraient parfaitement « adaptés » à des environnements de travail nécessitant une routine et de la précision, comme dans les EHPAD par exemple.

*(...) j'ai aussi des CAP Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif (ATMFC) à L****, et en EHPAD, mais ils leur déroulent le tapis rouge. Parce qu'un EHPAD, on est obligé à cause du public accueilli de respecter des procédures précises au niveau de l'hygiène, au niveau de la nourriture (...) au niveau des horaires... Et je veux dire quand ils ont des jeunes comme on peut avoir nous, c'est-à-dire avec une certaine lenteur, mais une minutie, une précaution dans ce qui est fait etc., c'est que pour eux c'est... Enfin, moi, je sais qu'honnêtement, les EHPAD, s'ils*

pouvaient tous les embaucher, ceux qui sortent du CAP ATMFC, ils le feraient (...). Parce qu'effectivement, ils me disent : « Mais c'est parfait, ils respectent la procédure à la lettre. Toujours d'humeur égale, bienveillant envers les personnes âgées... », je veux dire on a... on a certaines structures qui ont une certaine routine, on va dire, dû au public accueilli, qui sont effectivement très preneuse et adaptées aussi pour nos types d'élèves”.

Ainsi, une vision positive des travailleurs en SH s'exprime, des professionnels les décrivant comme des employés respectueux, bienveillants et capables de respecter les normes et procédures avec précision. Cette vision contredit quelque peu les stéréotypes négatifs associés aux personnes en SH dans le monde du travail, évoqués précédemment. À travers le discours de quelques professionnels de LP, ces jeunes sont reconnus « capables » et « compétents » (Lansade, 2019). Pour autant, on peut aussi voir dans les propos de ces acteurs du monde scolaire une manière de s'ajuster aux attentes des acteurs de l'insertion professionnelle vis-à-vis du dispositif Ulis, lesquelles peuvent être qualifiées d'utilitaristes car répondant aux exigences du marché de l'emploi (Midelet, 2015a ; 2015b). Ces attentes relèvent à la fois de savoirs professionnels mais aussi de compétences plus « transversales” qui doivent permettre à ces jeunes de développer une posture professionnelle ajustée et ce, dès leur sortie du système scolaire.

Malgré certaines qualités valorisées, plusieurs obstacles à l'insertion professionnelle des travailleurs en situation de handicap sont néanmoins mentionnés. Parmi ceux-ci, la question de la rentabilité apparaît clairement comme un frein majeur à l'embauche (cf. chap. 3.2).

« Ce sont des petites structures qui n'ont aucune obligation d'emploi comme peuvent être les grandes structures, et une question de rentabilité qui des fois est un peu compliquée” « Mais la question de la rentabilité est clairement un frein à la suite. Et d'ailleurs il y en a un qui pensait qu'il y aurait peut-être moyen qu'il soit embauché. Et la réponse, ça a été : « Pas assez rentable”. Donc le côté ça serait bien de prendre les jeunes comme ça, c'est pas leur première entrée”.

Ce constat est d'autant plus vrai dans les petites structures ou entreprises où les ressources sont limitées pour accompagner les stagiaires.

Pour autant, cette « rentabilité” semble « variable suivant les postes” et serait conditionnée aux types de tâches confiées aux jeunes et à leur nature répétitive ou pas :

« Il y a des jeunes qui peuvent être très efficaces suivant les postes en fait. Ça dépend si on va leur demander des procédures répétitives, ça dépend comment fonctionne la structure. En fait, ils peuvent être efficaces. Mais effectivement, après, tout dépend le type de poste”.

Cette problématique de la « rentabilité” est à mettre en perspective avec celle des secteurs professionnels - certains étant plus ouverts que d'autres - à l'embauche de personnes en SH. Certains domaines offriraient en effet plus de débouchés et d'opportunités d'emploi adaptées aux besoins et compétences de ces travailleurs :

« Ça dépend des formations parce que pour les élèves qui sont en... qui sortent de CAP assistant technique en milieu familial et collectif, ils ont intérêt à les prendre surtout dans le domaine collectif parce qu'il y a des postes. C'est quand même adapté, il n'y a pas de rentabilité, donc sans rentabilité c'est plus facile pour eux. Inversement, pour le bac pro accompagnement, soins et services à la personne (ASSP) et dans l'aide à la personne, c'est plus compliqué. Là, on a du

mal et c'est plus difficile, même s'il n'y a pas de rentabilité. Mais c'est quand même parce qu'il y a le contact avec les personnes”.

Les obligations légales en matière d'emploi de personnes en SH sont également mentionnées, notamment pour les grandes entreprises :

« Mais après, il faut pas se leurrer, c'est vrai que les grandes entreprises qui ont l'obligation d'avoir un certain nombre d'employés en situation de handicap, c'est un argument pour elles de prendre un jeune”

« Y a pas mal d'entreprises qui sont tenues d'embaucher un certain nombre d'handicapés”

Cependant, la conformité légale ne garantirait pas nécessairement une insertion sociale et professionnelle des travailleurs en SH. Pour ce faire, la sensibilisation et le déploiement d'une « culture” d'entreprise autour du handicap devraient être envisagées selon certains coordonnateurs Ulis interrogés :

« Après, bizarrement, je dirais qu'on a plus de portes ouvertes du côté des entreprises privées que des collectivités publiques. On parle de culture du handicap, personnellement, pour avoir essayé d'insérer des jeunes dans les collectivités publiques.... non mais c'est la croix et la bannière. Je veux dire... les entreprises ont deux fois plus la culture du handicap que les collectivités publiques. Il y a un pas de géant à faire de ce point de vue là, clairement. Et pourtant, eux aussi sont censés être soumis à l'obligation d'emploi, dans les faits... je pense qu'on est loin du compte !”.

Des professionnels s'accordent à dire qu'accueillir des jeunes en SH dans une entreprise serait « enrichissant pour tout le monde » et constituerait « une ouverture pour l'entreprise » tout en concédant que ce « n'est pas la première chose qu'ils vont voir, ce n'est pas forcément ce qui va les décider à prendre quelqu'un ». Pour certaines - grandes - entreprises, cela relèverait d'une stratégie de communication visant à donner une image positive et valorisante de l'entreprise :

« Ça peut être aussi pour des entreprises, communiquer sur un aspect positif ? Total par exemple aurait peut-être intérêt à communiquer sur ce genre de choses pour compenser (rire) »

Que retenir à propos du rapport au handicap qui prévaut dans les lycées professionnels et les entreprises ?

- ◇ Parmi les enseignants de lycée professionnel, il existe une diversité de conceptions du handicap qui doit être mise en perspective avec l'hétérogénéité des publics scolarisés dans l'enseignement professionnel. Même si certains enseignants associent le handicap à la reconnaissance d'un diagnostic pour un élève, pour beaucoup d'entre eux, le handicap ne se confond pas avec la présence d'une déficience ou d'un trouble particulier. Il se définit surtout par la situation dans laquelle se trouvent les élèves. Cette situation est susceptible de conjuguer aussi bien des aspects « médicaux” que des conditions sociales et/ou économiques qui les conduisent à considérer que tous les élèves se trouvent potentiellement en situation de handicap au regard des difficultés qu'ils rencontrent. De ce fait, il devient possible pour ces

enseignants de poser sur les élèves en situation de handicap le même regard que sur les autres élèves et de créer les conditions d'une relation non stigmatisante.

- ◇ L'importance accordée à cette définition situationnelle du handicap conduit les enseignants de LP à considérer que la spécificité des élèves concernés se traduit par une différence de rythme dans les apprentissages. Pour certains d'entre eux, des limites liées à leur scolarisation et à leur future insertion apparaissent cependant avec des risques de mise en danger de l'élève et de ceux qui l'entourent, inhérents à la filière dans laquelle il a été orienté.
- ◇ Face à la diversité des situations qu'ils rencontrent, les enseignants sont conduits à modifier et réinterroger leurs pratiques. Ils se disent insuffisamment formés. Pour autant, la collaboration avec le coordonnateur Ulis apparaît particulièrement soutenante et les conduit à considérer que la scolarisation des élèves en situation de handicap accompagnés par le dispositif est moins compliquée que celles d'autres élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage pour lesquelles il n'existe pas d'accompagnement spécifique.
- ◇ Le lycée professionnel constitue un environnement plutôt inclusif, favorisant l'accès au savoir et la participation sociale d'une grande diversité d'adolescents et jeunes adultes, dont certains sont reconnus en situation de handicap. Cette réalité est soulignée par les élèves en situation de handicap eux-mêmes qui disent trouver leur place parmi les autres élèves et partager leur expérience au quotidien. En créant les conditions d'une scolarisation et d'un accès à des stages en milieu ordinaire, le lycée professionnel ouvre la possibilité pour les élèves de s'extraire d'une assignation à un statut d'élève « handicapés » ou « en situation de handicap » et d'affronter le processus adolescent en se distanciant de l'étiquette qui a prévalu jusque-là dans leur scolarité. Il contribue ainsi à soutenir le désir de normalité des jeunes et de leurs familles et à modifier les représentations du handicap dans le champ social, aussi bien au sein de l'établissement que dans les entreprises qui accueillent les jeunes en stage.
- ◇ Néanmoins, le risque d'exclusion des élèves en situation de handicap reste toujours possible et demande aux équipes d'être attentives au « vivre ensemble » au sein de l'établissement. Il s'agit d'être attentif aux informations dont disposent l'ensemble des élèves à propos des conséquences du handicap, au partage des espaces au sein de l'établissement, à l'organisation d'activités et de temps partagés et enfin à la lutte contre les conduites et propos discriminatoires et disqualifiants entre les élèves. Ce n'est qu'à partir de ce travail d'organisation des conditions de l'accessibilité des savoirs et de socialisation de l'ensemble des élèves que le lycée professionnel peut devenir un environnement capacitant pour tous.
- ◇ Compte tenu de la réalité des conditions d'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap, l'insertion professionnelle des élèves à la sortie du lycée constitue un motif important d'inquiétude pour les enseignants et les familles. Sur ce plan, l'organisation des stages et l'information des tuteurs au sujet de la situation de handicap de leur stagiaire reste une question délicate pour les équipes et les familles. Dire ou ne pas dire le handicap constitue un dilemme pour les professionnels concernés : Dire le handicap peut exposer à un refus de la part de l'entreprise. Ne pas dire le handicap peut fragiliser l'accessibilité du stage et l'acquisition des compétences professionnelles requises. De fait, beaucoup de tuteurs ignorent que le jeune qu'ils ont accueilli en stage était reconnu en situation de handicap dans

le contexte scolaire sans que cela ne pose en définitive de problème insurmontable au cours du stage.

- ◇ L'entraide, l'engagement citoyen et la solidarité constituent des valeurs très présentes dans le discours des tuteurs qui accompagnent les lycéens en stage. Ils recrutent leurs stagiaires, en situation de handicap ou non, principalement pour aider ces jeunes à construire leur vie professionnelle. Ils sont des acteurs clés et des contributeurs essentiels à la sécurisation des transitions pour les lycéens professionnels bénéficiant d'un dispositif Ulis-Pro.
- ◇ Selon les coordonnateurs d'ULIS, il convient de repérer que les situations de handicap des élèves peuvent être très différentes selon les secteurs professionnels et la nature du handicap qui peut devenir dans certains contextes un véritable atout, par exemple dans le cas où il convient d'exercer des tâches répétitives et régulières ou encore en fonction de la taille des entreprises qui les recrutent. Embaucher un jeune en situation de handicap peut constituer une prise de risque en matière de rentabilité plus importante pour une TPE que pour une grande entreprise, moins vulnérable à cette dimension.
- ◇ Les modalités d'accompagnement des transitions entre le lycée professionnel et le milieu de l'entreprise ont pour effet de contribuer à la transformation des normes scolaires et des perceptions du handicap dans le champ social. Ces transformations, si elles sont impulsées par le cadre légal qui engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap, reposent pour une grande part sur l'engagement citoyen de professionnels.

3.4. La fabrique de l'inclusion : (dés)équilibre fragile ?

Pour rendre compte des manières de faire inclusion, nous proposons l'expression « fabrique de l'inclusion ». Cette formulation « fabrique de ... » est présente dans plusieurs productions scientifiques :

- La « fabrique de la norme » (Beaulande-Barraud, Claustre & Marmursztejn, 2012) développe une réflexion historiographique sur la normativité et les modes de production des normes et propose de dépasser de la confrontation entre normes et pratiques sociales en termes d'application ou d'opposition ;
- La « Fabrique politique de l'École, fabrique scolaire du politique » portait en 2020 notamment sur les manières dont la pluralité des acteurs de l'école habite leurs rôles institutionnels et donnent corps à l'institution scolaire ;
- La fabrique des discriminations (Chappe, Eberhard & Guillaume, 2016) a pour objectif d'ouvrir la « boîte noire » des discriminations dans les différents domaines de la vie sociale (travail, éducation, logement, santé, etc.) et en lien avec différents « stigmates » distinctifs.
- La fabrique de l'inclusion se décline dans le champ numérique pour des auteurs qui insistent sur le fait que « la fabrique n'est pas seulement locale ou liée aux propriétés des personnes mais procède aussi d'une mise à l'agenda politique et un travail d'accompagnement et/ou de médiation » (Humbert, Levilain & Goulinet-Fité, 2023, p. 12).

Notre interrogation sur la fabrique de l'inclusion consiste à interroger les manières dont le paradigme inclusif se déploie en milieu scolaire sous ses différentes formes et dans la perspective où faire inclusion est soumis aux contextes et aux acteurs et à leur appropriation des prescriptions (Bonasio & Veyrac, 2022).

L'ambition inclusive a transformé les modalités de prises en charge des questions liées à la scolarisation et à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap, à partir de l'idéal normatif de l'autonomie. L'enjeu n'est plus de réadapter la personne, mais d'accessibiliser l'environnement. L'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (Ulis) est un dispositif spécifique proposant un cadre de scolarisation contribuant à la mise en œuvre d'une école qualifiée d'inclusive. L'enseignant spécialisé qui coordonne ce dispositif occupe une posture professionnelle d'entre-deux, le confrontant à un cadre de travail élargi, aux contours moins définis, à l'expérimentation de nouvelles modalités de travail, occupant « tour à tour un rôle d'ambassadeur diplomate, de médiateur, de protecteur ou d'interprète (Petry-Genay, 2024, p. 63). Comment cette construction de l'inclusion s'opère-t-elle ? Quelles en sont les déclinaisons institutionnelles et personnelles entre contrainte et ingéniosité ? Quelles formes prend le travail de l'enseignant spécialisé, coordonnateur d'Ulis en lycée professionnel ?

Ce chapitre débute avec la présentation d'éléments relatifs aux prescriptions relatives à l'école transformée par le paradigme inclusif en particulier, celles qui touchent le coordonnateur de dispositif Ulis en lycée professionnel. Le prescrit tel qu'il est affiché (Brossais & Lefeuvre, 2018) relève d'une pluralité de prescriptions aux plans national, régional ou local dans les établissements (Bonasio & Veyrac, 2022) jusqu'aux pratiques professionnelles des enseignants spécialisés, en relation avec leurs différents partenaires.

3.4.1. L'École inclusive : une succession de prescriptions

Depuis la loi du 11 février 2005, les prescriptions sont nombreuses et prennent la forme de circulaires, de lois, d'arrêtés, de guides et de sites (Brossais, Savournin, Chevallier-Rodrigues, 2022). Les années 2009-2010 voient apparaître le terme inclusion dans les textes institutionnels. En 2009, la transformation des classes d'intégration scolaire en classes d'inclusion scolaire marque le changement de paradigme tout en maintenant le même nom de Clis (classe pour l'intégration scolaire puis classe pour l'inclusion scolaire), susceptible d'occulter les principes de l'école inclusive et de créer de la confusion pour les professionnels de l'école primaire. Un an après, dans le second degré, le changement du terme unité pédagogique d'intégration (Upi) qui devient unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) est plus explicite. Les Clis et les Ulis étaient des classes à proprement parler, dans lesquelles les élèves en situation de handicap (SH) étaient scolarisés la majorité du temps. En outre, des temps dits d'inclusion étaient prévus dans les autres classes de l'établissement pour servir la logique d'inclusion scolaire en vigueur (Toullec-Théry, 2020). Il s'agissait d'inclure, au moins sur certains temps, les élèves en situation de handicap avec d'autres élèves dits tout-venant. Un arrêté au sujet de la coopération entre l'école et le secteur médico-social vient créer des unités d'enseignement (UE) soit un espace d'enseignement délocalisé des établissements médico-sociaux et situé dans un établissement scolaire. En 2013, la loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République indique, pour la première fois en France, la nécessité d'"inclure" les élèves en situation de handicap dans le système scolaire dit ordinaire et ce, « sans aucune distinction ». Au-delà de ce droit d'accès, il s'agit de reconnaître que des élèves dits en situation

de handicap relèvent d'une communauté éducative commune à tous les élèves, au sein d'un même établissement scolaire. Cette loi souhaite accentuer la vigilance à porter quant à la sécurisation des transitions entre les différents niveaux de la formation scolaire. Permettre une telle scolarisation, devant favoriser l'accès de tous les élèves aux savoirs et assurer à tous une pleine participation sociale, nécessite toutefois d'être accompagné dans ses dimensions de mise en œuvre. Nous repérons différentes circulaires, qui vont se succéder, et qui précisent certains éléments d'opérationnalisation.

La circulaire de 2015 marque la création des Ulis école et des Ulis collège qui visent à uniformiser le parcours des élèves en SH, à assurer une continuité dans leur parcours de scolarisation. Ces dispositifs engagent un bouleversement dans les pratiques des professionnels. Les Ulis ne sont plus des classes mais des dispositifs de soutien à la scolarisation des élèves. Les élèves sont inscrits dans une classe de référence qui correspond à leur classe d'âge. Dans une perspective où l'école est pensée comme étant d'emblée inclusive, ce ne sont pas des temps d'inclusion qui sont prévus dans les autres classes mais à l'inverse des temps de scolarisation ponctuels dans le dispositif. À une logique de prise en charge des élèves en situation de handicap via des mesures compensatoires (censé combler un manque), succède une logique de prise en compte de chaque élève, qui vise principalement l'accessibilité pédagogique c'est-à-dire l'analyse des obstacles présents dans une situation pédagogique.

Compte tenu de la diversité et de l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap dans le second degré, une circulaire précise en 2016 les « différentes possibilités et caractéristiques de la formation de ces élèves dans la voie professionnelle ». Cette circulaire n° 2016-186 pour la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap rend possible la mise en œuvre de dispositif Ulis au sein des lycées professionnels en favorisant ainsi une continuité dans la formation et le parcours d'élèves en situation de handicap. Elle précise l'élaboration et le suivi dans la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle définit la spécificité du coordonnateur d'Ulis pro en mettant l'accent sur 5 points, qui s'ajoutent à ses fonctions classiques :

1. l'appui aux apprentissages généraux et professionnels ;
2. le suivi du projet d'orientation ;
3. le suivi des périodes de formation en milieu professionnel avec le professeur chargé de l'évaluation des compétences professionnelles ainsi qu'avec le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDF) ;
4. le suivi des aménagements et adaptations nécessaires à mettre en place en milieu scolaire et si nécessaire en entreprise ;
5. l'accompagnement à l'insertion professionnelle. Il prend en compte dans le cadre de ces missions les outils de suivi de parcours des élèves et les outils de valorisation en lien avec ceux proposés dans le cadre du parcours Avenir.

Le partenariat mis en avant porte, au plan national, sur les services publics de l'emploi, au plan régional et académique, sur les dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle des élèves handicapés développés par des académies ou dans le cadre d'un plan régional d'insertion des travailleurs handicapés (PRITH) et, au niveau local, sur les interlocuteurs susceptibles de développer « des actions destinées à faire connaître les dimensions de la vie sociale et professionnelle » (NOR : MENE1634901C Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 MENESR - DGESCO A1-3).

Avec la circulaire promulguée en 2017, la formation des enseignants spécialisés est refondée afin de les doter de ressources permettant de répondre aux objectifs visés par cette nouvelle configuration. L'obtention du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) pour les professeurs du premier et du second degré de l'enseignement public, atteste des compétences nécessaires à l'exercice de leur nouveau métier (Kohout-Diaz, 2018) : exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive, exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire, exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses. Le référentiel de formation censé permettre notamment la mise en accessibilité des savoirs, propose pourtant une spécialisation par type de troubles qui s'inscrit dans la logique d'une démarche compensatoire du paradigme intégratif. De plus, les fonctions de personnes ressources attendues sont peu définies et alternent, sans les distinguer, entre des positionnements de conseil, d'accompagnement et de formation (Ferré & Bedoin, 2021). Ce paradoxe produit « *un flou important quant à la posture professionnelle à adopter à l'égard des difficultés scolaires et plus globalement à l'égard de toute situation considérée comme différente de l'attendu : doit-on être un psychologue amateur, au rabais, un connaisseur des troubles mentaux et de santé ? Sur quel type de savoirs et de compétences étayer son interprétation et son expertise ?* » (Kohout-Diaz, 2018, 6).

En 2018, le Ministère de l'Éducation nationale édite un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive intitulé Qualinclus. La circulaire de rentrée 2019 a pour objectif le renforcement de la dynamique inclusive, notamment par la création des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) pour favoriser la coordination des ressources sur un territoire. À la rentrée scolaire 2019, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports et le Réseau Canopé proposent la plateforme « Cap école inclusive », destinée à la mise à disposition de ressources pédagogiques et à l'appui à la formation pour les professeurs de tous les niveaux et de toutes les disciplines, ainsi que pour les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). La loi de 2018, pour la liberté de choisir son avenir professionnel, entrée en vigueur en septembre 2020 souligne la nécessaire prise en compte de la participation des élèves quant à la construction de leur projet professionnel.

3.4.2. Une nécessaire appropriation des prescriptions relatives au lycée professionnel inclusif

Les prescriptions qui encadrent le travail des professionnels de l'Éducation nationale sont nombreuses : elles concernent à la fois la réforme de la voie professionnelle, les programmes d'enseignement, les dispositifs relatifs à la prise en compte des difficultés d'apprentissage, la mise en œuvre de l'école inclusive, les missions des coordonnateurs de dispositif Ulis, etc. Des chercheurs (Brossais et Lefevre, 2018 ; Bonasio et Veyrac, 2022) montrent l'intérêt de rendre compte de la pluralité de prescriptions et de la diversité des prescripteurs. En effet, la prescription peut être locale, nationale ou même construite par les professionnels eux-mêmes (auto-prescription ou co-construction dans le cas des démarches de recherche collaborative). La prescription est ainsi comprise comme un artefact symbolique qui a vocation d'orienter l'action d'autrui et qui est porteuse d'une intention. Or, comme le rappelle Bru (dans Brossais et Lefevre, 2018, p. 180), le « rapport aux prescriptions est toujours interprétatif ». Il en ressort qu'il est indispensable de s'intéresser aux prescriptions en éducation sous l'angle de leur appropriation par les acteurs. Faire valoir l'appropriation comme un concept analyseur permet de s'éloigner d'une vision strictement applicationniste. Ce concept d'appropriation des prescriptions suppose de rompre avec une compréhension usuelle qui oppose conception et usage et

de considérer des dimensions sociales et culturelles de l'appropriation plutôt que de s'en tenir à une vision strictement personnelle. La pluralité de modalités d'appropriation des prescriptions est identifiée par l'ensemble de chercheurs comme source de réflexion et de créativité. Lantheaume (dans Bonasio et Veyrac, 2022, p. 9) souligne l'existence d'«un modèle de changement des pratiques professionnelles par micro ajustements et hybridation, dans la durée et en relation avec des organisations du travail favorisant la réflexion collective sur ce qui pourrait être du « bon boulot » . La dimension collective du processus d'appropriation de prescriptions est ainsi un point d'appui pour faire face à la difficulté que rencontrent les personnels de LP à articuler les diverses sources de prescriptions avec leur métier, leur environnement de travail et leurs pratiques professionnelles.

3.4.2.1. Appropriation des prescriptions relatives au coordonnateur d'Ulis en LP au plan académique

La particularité des fonctions de coordonnateur en lycée professionnel fait également l'objet de prescriptions secondes dans des textes institutionnels. Ainsi en 2020, une lettre de mission de l'académie de Grenoble reprend les missions du coordonnateur d'Ulis lycée en trois temps : (1) projet d'orientation post Ulis Collège, (2) suivi de scolarisation des jeunes d'Ulis dont aménagement et examens et (3) projet d'orientation post Ulis lycée : premier emploi et suivi cohorte sur trois ans. Cette lettre de mission entre le directeur académique et une chef d'établissement, est un levier de pilotage du système éducatif. C'est, en effet, un instrument de gestion des ressources humaines dans le contexte d'accroissement de l'autonomie des établissements et de la marge d'initiative des personnels de direction. On peut remarquer l'interprétation de la circulaire de 2016 qui en est faite : l'accompagnement à l'insertion professionnelle se décline dans l'académie de Grenoble pour une durée de 3 ans pour suivre une cohorte d'élèves sortants du lycée (suivi trimestriel à n+1 rentrée janvier et fin d'année scolaire, suivi annuel en n+2 et n+3 des cohortes) alors que la circulaire nationale ne donne pas d'indications temporelles. Pour 2022-2023, la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Tarn détaille les missions du coordonnateur Ulis en LP dans un document de trois pages en référence à deux circulaires (circulaire n°2016-186 du 30/11/2016 et à la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015). Quatre types de missions sont développées 1. Une mission d'organisation et de coordination du dispositif ; 2. Une mission d'enseignement, d'accompagnement et de conseil ; 3. Une mission de suivi du projet d'orientation ; 4. une mission d'accompagnement à l'Insertion Professionnelle. Les 5 missions de la circulaire de 2016 sont certes reprises mais elles sont articulées différemment notamment en mettant davantage l'accent sur l'organisation et la coordination du dispositif Ulis. Les deux premières missions sont en particulier déclinées en une liste d'actions. Ainsi, ce document met en visibilité le rôle du coordinateur dans la répartition des heures des AESH dans les meilleures conditions et en fonction des besoins. Il précise sa participation aux modalités de mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève handicapé dans des instances comme les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) (...) ainsi qu'aux différentes réunions au sein des établissements du réseau. Il mentionne même des missions subordonnées à des événements incertains comme le fait d'«accompagner éventuellement les familles dans les prises de décision(s)».

3.4.2.2. Appropriation des prescriptions relatives au paradigme inclusif dans deux lycées professionnels

Si du point de vue législatif, la mise en œuvre de l'École inclusive se fonde pour l'essentiel sur la création de dispositifs et la formation et l'affectation de personnels spécialisés, le déploiement de ces

moyens s'inscrit dans un projet d'établissement spécifique. Sur le plan légal, il est attendu que ce projet d'établissement comporte un volet sur l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers qui prenne en compte les projets personnalisés de scolarisation et les aménagements et adaptations nécessaires pour la scolarisation de ces élèves. Les établissements disposent de ce fait d'une relative marge de manœuvre qui peut conduire à des modalités d'organisation de la prescription inclusive différentes.

Ces modalités de mise en œuvre, qui s'inscrivent dans un contexte local, peuvent alors devenir à leur tour des prescriptions d'ordre secondaire pour l'ensemble des professionnels de l'établissement (Brossais, Savournin, Chevallier-Rodrigues, 2022) qui vont organiser, à partir de là, le travail avec les élèves tant sur le plan de l'accès aux savoirs que de leur participation sociale. C'est ce que nous avons constaté dans les deux lycées professionnels sélectionnés dans le cadre de cette étude. Notre analyse des entretiens avec les deux chefs d'établissement montre que les prescriptions inclusives s'organisent différemment au sein des deux établissements.

3.4.2.2.1. Établissement 1

Le premier lycée est un lycée « Prévention Violence Politique de la ville (PVP) ». Il est localisé dans une cité scolaire, dans une zone urbaine sensible où les habitants sont souvent en situation de précarité sociale. Le proviseur-adjoint du lycée professionnel souligne qu'une des problématiques rencontrées au sein de l'établissement concerne l'absence de maîtrise de la langue française de beaucoup de familles. À la rentrée 2021–2022, 782 lycéens ont été scolarisés au sein du Lycée Général et Technologique et 276 au Lycée Professionnel. Compte tenu de sa situation géographique, bien que la cité scolaire soit accessible sur le plan des transports, le lycée professionnel accueille principalement des élèves issus du quartier dans lequel il se situe :

« On a cette problématique-là de ces élèves qui sont du quartier et qui veulent rester dans ce quartier, pour qui juste aller dans le [centre-ville] c'est le bout du monde quoi. Ça c'est compliqué. Ce que je pouvais rencontrer en région parisienne sur des cités de [nom du département], où voilà on allait à la cité et on allait à peine... et c'est tout. Surtout pas dans la commune d'à côté. Il ne fallait pas y aller. Et ça pour le coup, on en est loin de pouvoir sortir de ce problème-là ».

- **L'offre de formation de l'établissement et le partenariat avec les entreprises**

Cet établissement propose des filières organisées autour de deux familles de métiers : Métiers de la relation Clients (CAP Équipier Polyvalent du Commerce ; Baccalauréat professionnel Métiers du Commerce ; Baccalauréat professionnel Métiers de la Vente ; Baccalauréat professionnel Métiers de l'accueil) et Métiers d'Arts (Baccalauréat professionnel Marchandisage Visuel ; FCIL 2M Mix Merchandising).

Il ne dispose pas d'un réseau d'entreprises partenaires : *« ce qui manquerait, c'est d'arriver à avoir des partenaires professionnels suivant les formations qu'on propose ».*

- **L'organisation de l'espace**

Bien que l'ensemble des élèves de la cité scolaire partage des infrastructures communes (par ex. le restaurant scolaire, l'entrée de l'établissement...), le lycée professionnel dispose de locaux et d'un règlement intérieur spécifiques qui impose par exemple des codes vestimentaires différents de celles du lycée général et technologique.

- **La politique RH relative à l'équipe éducative concernée par les élèves ESH**

Une attention particulière est portée à la constitution des équipes pédagogiques constituées sur la base d'une participation volontaire des enseignants et sont renouvelées tous les deux ans :

« On sait que quand on fait des équipes pour une première année de CAP, ils sont partis pour deux ans parce que c'est la même classe qui monte en terminale, mais après ils nous disent : « Bah non on fait une pause et on va repartir sur d'autres classes et on passe la main à d'autres ». Donc y a ce roulement qui est fait ici, et qui, je trouve, est légitime ».

Cette organisation permet le suivi des élèves par les mêmes enseignants jusqu'à l'obtention du diplôme tout en évitant des situations d'épuisement professionnel :

« Parce que c'est... c'est très... très fatigant, très chronophage, et... voilà. Et on le voit quand le cours saute (...) Là, je pense qu'en un mois qu'ils ont eu, la première année de CAP, je pense qu'ils ont emmagasiné autant de fatigue que sur une classe de seconde générale en trois ou quatre quoi. Parce que c'est pas le même travail, tout simplement ».

L'établissement s'appuie sur des enseignants :

« Plutôt investis. Ils veulent s'impliquer... mais sont un peu désarmés face à certaines problématiques. On en parlait tout à l'heure, les élèves de 1ère année de CAP là, y a des troubles autistiques assez forts, là on sait pas faire. Mais plutôt ici des enseignants très investis. (...) Et par contre, en demande de formation, en manque de formation pour pouvoir accompagner au mieux ces élèves que ce soit avec un handicap, que ce soit pour des élèves comment dire... très perturbateurs ou autre... voilà ».

Le proviseur met l'accent sur l'intérêt du dispositif Ulis pour accompagner les élèves en situation de handicap, en particulier dans le lien avec les familles :

« D'avoir ce dispositif Ulis. D'avoir sur place quand même une coordinatrice, une AESH spécialisée pour ces élèves-là. Donc ça c'est quand même un réel atout sur l'accompagnement, sur la liaison avec les familles. Ça fait quand même beaucoup. Je pense que quand vous questionnez toutes familles, je pense qu'une unité, vous diront qu'ils sont très souvent en lien, que ça nous permet ici à la fois de faire redescendre l'information à tous les acteurs, que ce soit CPE, enseignant, pôle médico-social, nous aussi la direction. Donc quand même ça, c'est fait. On a des ressources. L'assistante sociale aussi puisqu'on en a une, nous, attirée, deux jours et demi par semaine ».

Pour lui, une des ressources de l'établissement réside dans le maillage organisé entre les différents acteurs pour soutenir les élèves.

Les personnels de vie scolaire sont aussi très impliqués dans l'attention portée aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS :

« C'est vrai que, CPE très impliqués et une équipe d'assistants éducation très impliqués, avec classes à responsabilités et sur ces classes-là, voilà on a vraiment des assistants d'éducation volontaires pour suivre ces classes-là où se trouvent ces élèves-là et c'est vrai qu'ils sont souvent sollicités par ces élèves-là. (...). On a vraiment une équipe... voilà très très professionnelle, très investie, c'est vraiment chouette ».

Le lycée utilise aussi un dispositif d'enseignants référents qui est susceptible de relayer la coordinatrice Ulis de l'établissement en particulier pour la recherche des stages :

« Je pense qu'il y a sur des situations la coordinatrice Ulis et sur des situations ça peut parfaitement être l'enseignant référent. Parce qu'on met des enseignants référents pour

chaque élève pour la recherche de PFMP. Ça peut être l'enseignant référent, ou le professeur principal... voilà »

Enfin, l'agent de prévention et de sécurité de la cité scolaire dont les missions sont plus orientées vers les élèves du lycée professionnel parraine les élèves accompagnés par l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Il constitue un autre interlocuteur privilégié :

« Il les connaît très bien et il est très sollicité aussi par eux. Tout à l'heure on le disait c'est pour des simples repères des fois hein, c'est une personne repère qu'on va questionner... pour du quotidien, pour des petites choses du quotidien. Mais c'est vrai qu'il est souvent sollicité ».

La mise en œuvre d'une équipe relais hebdomadaire (Conseiller Principal d'Éducation, infirmière, assistante sociale, coordonnateur de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire...) permet une coordination de l'intervention de l'ensemble des acteurs : *« On fait toutes les semaines des équipes Relais, où on balaie la situation de la moitié des élèves chaque semaine. Et tous les acteurs sont là, pareil, CPE, infirmière, assistante sociale... Quand on fait les classes où y a des élèves Ulis, la coordinatrice vient et on s'échange des informations ».*

- **L'organisation des conditions de formation et du fonctionnement pédagogique**

Interrogé sur les spécificités de son lycée, le proviseur adjoint souligne qu'en matière d'accompagnement des élèves en situation de handicap, l'organisation de la formation se fonde sur une dotation horaire permettant un dédoublement des classes (effectif de 12 au lieu de 24). Cette organisation profitable à l'ensemble des élèves de CAP ouvre selon lui des perspectives encore plus intéressantes pour les élèves en situation de handicap : *« on a quand même une dotation horaire correcte qui nous permet, et on a fait le choix ces deux dernières années, de dédoubler toutes les classes. Tous les cours des deux classes de CAP (...) Donc avec aussi l'accompagnement AESH etc., donc y a quand même beaucoup d'adultes présents pour ces classes-là. Et on s'aperçoit que ça permet aux élèves de progresser et... encore plus ces élèves ».*

- **Les dispositifs d'accompagnement de la difficulté (DAC)**

Une des originalités de cet établissement consiste dans la présence d'un dispositif d'accompagnement à destination de l'ensemble des élèves créé dans un contexte d'extrême violence il y a plusieurs années. Ce dispositif dispose d'un local où les élèves peuvent se rendre quand ils le souhaitent. Son budget est renouvelé tous les ans depuis sa création. Il est coordonné par deux enseignants détachés :

« Il y a une enseignante à temps plein, donc qui a été déchargée à temps plein, qui n'est plus en face à face élève mais qui s'occupe du [dispositif d'accompagnement] et un enseignant, donc plutôt enseignant de matières professionnelles, et un enseignant, Monsieur M., enseignant de mathématiques, qui est chargé à mi-temps sur ce dispositif-là ».

Ces enseignants réalisent des entretiens personnalisés avec l'ensemble des élèves de l'établissement en particulier les nouveaux inscrits qui sont reçus de manière systématique. Ils peuvent aussi être sollicités à l'initiative des élèves et ont vocation à soutenir les équipes pédagogiques. Les élèves en situation de handicap, comme les autres, sont susceptibles d'être accompagnés dans ce cadre quelquefois à la demande de la coordinatrice du dispositif Ulis :

« On arrive toujours avec ces élèves là à les raccrocher. Mais voilà, des fois ça passe par plusieurs entretiens, donc ça c'est beaucoup la coordinatrice Ulis sur ces élèves-là qui fait le lien et qui va insister et dire : « Mais si, il faut prendre le temps, un temps individuel, un temps d'échange avec le DAC... ». Mais globalement je trouve que c'est plutôt bien investi ».

Ainsi, outre le dispositif Ulis, les élèves bénéficient de l'ensemble des dispositions organisées au sein de l'établissement qui tente de proposer à chaque élève l'opportunité de créer une relation privilégiée avec un large éventail de professionnels au sein de l'établissement. Ce choix fondé sur une proximité avec l'élève et une communication et un échange d'informations important entre les acteurs permet de bien connaître les élèves et de mieux les accompagner :

« Ben tous les élèves... là je parlais vraiment des élèves d'Ulis, que vraiment on les connaît par cœur, mais après des fois c'est d'autres élèves qui sont pas Ulis et on a tellement échangé sur eux que du coup on peut rapidement les rassurer, échanger avec eux, et... Alors que sur un lycée en tant qu'adjoint des fois... c'est un peu compliqué ».

Il semble que la majorité des élèves se saisisse de cette proposition et n'hésitent pas à solliciter de l'aide :

« Globalement je trouve qu'ils sont plutôt satisfaits, qu'ils se l'approprient plutôt bien. Mais c'est pareil, au cas par cas, on va voir des disparités. Certains sont... rassurés, vont être très en demande et aller dans ces... enfin, ils vont tout de suite demander - « Là il me faut un temps, sortir de la classe, pour aller dans le dispositif Ulis, reprendre des choses » - parce que y a un côté rassurant et même, y en a besoin. Sur le DAC y en a certains ils vont venir tous les jours ou tous les deux jours, aller voir, poser des questions, des fois c'est très simple. Et d'autres sont un peu plus fuyants ».

3.4.2.2.2. Établissement 2

Le second établissement, qui était antérieurement un lycée professionnel, est devenu un lycée polyvalent en 2018, par une structuration nouvelle des filières visant à mieux répartir les élèves entre les deux établissements de la ville concernée. Il est situé dans une commune de 25 000 habitants qui bénéficie de facilités de transport. À la rentrée 2021-2022, 768 lycéens ont été accueillis dans les filières générales et technologiques et 298 dans les filières professionnelles.

- **L'offre de formation de l'établissement et le partenariat avec les entreprises**

Ce lycée propose quatre formations en Baccalauréat professionnel et deux formations en Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) dans le secteur industriel. La proviseure souligne, que contrairement à un autre établissement où elle a pu exercer, le bassin d'entreprises qui gravitent autour du lycée est « porteur ». Au regard de la spécificité des filières de l'établissement et de l'éloignement géographique de certains élèves, un vivier important d'entreprises existe sur le territoire. L'établissement développe une politique de partenariat avec certaines entreprises pour faciliter l'accès aux stages à tous les élèves. En ce qui concerne les élèves en situation de handicap, ce réseau d'entreprises partenaires permet « d'accompagner ces élèves en fonction des maîtres de stage qu'on connaît quand c'est compliqué ». Néanmoins ce vivier d'entreprises ne permet pas toujours de surmonter tous les obstacles notamment en ce qui concerne les difficultés à se déplacer des élèves :

*« C'est pas toujours facile quand même (...) parce qu'il faut savoir que les élèves qu'on a là, ce ne sont pas forcément des élèves de *nom de la commune de l'établissement*, parce qu'on a des formations très spécifiques sur le lycée professionnel, donc le jeune n'est pas forcément domicilié ici. Donc ça peut poser des problèmes, voilà, pour se déplacer ».*

Elle déplore aussi que ces relations, compte tenu du manque de disponibilité des chefs d'entreprise, ne permettent pas de créer des échanges avec les élèves au sein de l'établissement. Ces temps offriraient selon elle la possibilité d'établir un sas entre l'école et le monde du travail pour que « l'élève

ne soit pas désarçonné, qu'il soit rassuré, qu'il sache où il peut aller, ce qu'il peut apprendre. Mais malheureusement ça se fait souvent sur le tas de façon un peu brutale. Et ça on en a tous conscience (...) les chefs d'entreprise aimeraient bien mais ils n'ont pas le temps. Déjà on est contents qu'ils nous prennent nos jeunes en stage".

Elle précise que la mise en œuvre de ce « *lien fort avec le monde socio-économique* » ne pose pas problème dans son établissement et que sur ce plan elle a constaté une évolution importante :

« il y a encore quelques années (...) tout contact avec l'entreprise était quelque chose d'abominable. Bon là dans notre établissement, dans ce lycée, on n'a pas du tout cet état d'esprit là. Voilà l'entreprise vient à l'école, on a des apprentis, on a des publics mixtes".

Il s'agit pour elle d'une spécificité du lycée professionnel : *« aujourd'hui c'est peut-être certainement moins, mais dans les lycées d'enseignement général par exemple, on n'a pas du tout de lien avec le monde de l'entreprise. On reste encore timoré par rapport à créer du lien avec les entreprises. Là au moins dans notre établissement, l'entreprise fait partie de notre vie. Heureusement, en lycée professionnel (...). Il n'y pas de tabous là-dessus, ça c'est déjà bien".*

- **L'organisation de l'espace**

Dans le lycée, la proviseure met l'accent sur une organisation des locaux qui permet à *« tous les élèves qu'ils soient issus du Lycée Professionnel, de classe Ulis, du Lycée Général et Technologique, des filières technologiques, des BTS [de] vivre ensemble »* dans des espaces « *mêlés* » permettant la mixité sociale et l'accueil de la diversité : *« Il n'y a pas un coin pour les Ulis et puis les autres. Donc finalement ces élèves sont parfaitement intégrés aux autres et je pense que pour la politique d'inclusion scolaire, c'est très, très, très favorable à ces élèves-là".* Il s'agit pour elle d'un « atout » de l'établissement qui permet la mixité sociale : *« les lieux où l'on vit et les lieux où l'on travaille. Voilà, puisque les élèves sont en train de se mélanger voilà dans tous les espaces".*

Sans préciser si cette organisation existe dans le lycée, elle insiste sur l'intérêt de l'aménagement de l'espace pour créer des espaces communs mais aussi, comme en Norvège, où elle a eu l'occasion d'aller, d'avoir des lieux agréables qui permettent de se reposer :

« Il y a toujours un espace... des petites salles de repos... Donc ils vont beaucoup plus loin que nous dans la prise en charge des élèves. Y a plus de personnel, (...) donc ça permet à des élèves d'être pris en charge quand ça va pas bien, un petit peu à part du groupe pour voir un petit peu de quoi il en retourne (...). Voilà ça, ça pourrait être un plus pour ces élèves-là, j'en suis persuadée".

Cette projection s'accompagne d'une certaine ambivalence en ce qui concerne les élèves qui pourraient être concernés par cette organisation :

« C'est pour tout le monde, ça c'est pour tout le monde. Mais voilà si l'élève il a besoin de se restaurer, de se reposer, s'il s'est énervé ou s'il y a eu un incident, voilà ça permet de le prendre dans un lieu à part qui n'est pas la vie scolaire, où vraiment c'est un espace agréable où il peut se reposer, être pris en charge par une personne référente (...) tout en faisant en sorte que les jeunes soient inclus dans l'établissement, mais avec un espace quand même qui est dédié pour eux".

- **La politique RH relative à l'équipe éducative concernée par les élèves ESH**

Dans le lycée C, la proviseure insiste également sur l'intérêt de travailler avec des « *équipes relativement stables [...]* donc des professeurs volontaires, qui savent faire, qui ont envie (...) et qui

connaissent extrêmement bien le profil des élèves ». Récemment arrivée à la direction du lycée, elle questionne néanmoins cette « grande stabilité des équipes » qui constitue selon elle une caractéristique de l'établissement : « Bon, même si à mon sens je pense que les équipes doivent tourner un peu (...) un turn over en fin de compte, que ce soit pas toujours les mêmes personnes qui aient les mêmes classes ».

En définitive tous les enseignants sont concernés par l'école inclusive et cette stabilité s'impose sur un plan organisationnel :

« De toute façon, [les équipes] n'ont pas le choix. Bon, on a quand même énormément progressé dans ce domaine-là. Bon, l'école inclusive ça fait plus peur à personne (...) maintenant nos élèves Ulis, ils sont dans diverses classes. Il y en a en 3ème. Il y en a un peu partout, mais voilà, les équipes, elles sont assez stables dans l'établissement, donc ça pose pas de problème. De toute façon (...) la gestion du handicap c'est la loi, donc on doit faire avec ces élèves. De toute façon, on doit les accueillir ».

L'accueil de ces élèves suppose néanmoins un travail pluridisciplinaire qui permet de mettre en œuvre les conditions d'un accompagnement et d'une accessibilité possible et surtout de rassurer les équipes pédagogiques :

« On n'est plus démunis, comme ne serait-ce, il y a 10 ans. Les AESH là-dessus ont fait un boulot extraordinaire. On n'a plus peur d'avoir un élève qui va avoir une réaction, voilà, dans une classe (...). Il y a quand même des mesures de compensation qui font que les équipes sont rassurées. Et puis on a quand même tout un personnel, CPE, infirmière, assistante sociale... y a quand même du monde qui travaille dans l'équipe ».

- **L'organisation des conditions de formations et du fonctionnement pédagogique**

Concernant le fonctionnement pédagogique de l'établissement, la proviseure met en avant l'intérêt du dispositif Ulis dont l'effectif réduit permet un « accompagnement quand même très rapproché » de l'élève de la part du coordonnateur Ulis mais aussi des professeurs et AESH ainsi que d'assurer le lien avec la famille.

- **Les dispositifs d'accompagnement de la difficulté**

Enfin, l'établissement met en œuvre le programme Persévérance qui permet d'accueillir un sophrologue dans l'établissement ainsi qu'un dispositif de tutorat. Il bénéficie aussi de la présence d'une Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire dans les locaux qui crée des possibilités « d'accompagnement rapproché » des élèves en difficulté.

3.4.3. Territoires et contextes de formation : l'école inclusive au prisme de ses différences

La comparaison de l'organisation et du fonctionnement de ces deux lycées professionnels révèle l'importance de considérer le contexte territorial local pour étudier les ressources susceptibles de favoriser la scolarisation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. En effet, si l'école inclusive suppose que la communauté éducative organise la mise en accessibilité tant matérielle que pédagogique pour aménager l'environnement face à des besoins spécifiques, elle se doit aussi de mobiliser les ressources de l'environnement scolaire mais aussi du monde de l'entreprise autour de projets spécifiques.

Ces deux établissements se situent dans des zones géographiques différentes et proposent une offre de formation spécifique qui ne leur ouvre pas les mêmes perspectives en particulier en ce qui concerne l'accès aux stages de leurs élèves. Ainsi, le lycée 1, porté par la dynamique du marché du travail local

et du secteur industriel dont participent les formations qu'il dispense possède un réseau d'entreprises partenaires qui lui permet de déverrouiller pour une part les difficultés liées à la recherche de lieux de stage. La situation n'est pas du tout la même pour le lycée 2, concerné par un secteur professionnel moins porteur sur le plan économique et qui se trouve aussi confronté à la potentielle discrimination de ses élèves sur ce plan (Kergoat & Capdevielle, 2019). Contrairement, au lycée précédent, il ne possède pas un vivier d'entreprises et propose, dans un contexte de concurrence avec d'autres établissements susceptibles de proposer les mêmes formations, des formations moins valorisées dans les hiérarchies professionnelles.

De la même manière, la politique RH relative à la constitution des équipes concernées par les élèves en situation de handicap est très différente dans les deux lycées. Si les deux chefs d'établissements ont conscience des difficultés rencontrées par leurs équipes pédagogiques en matière de prise en charge des conséquences du handicap et souhaitent lutter contre l'épuisement professionnel, ils n'utilisent pas les mêmes stratégies. Le premier cherche à stabiliser les équipes intervenant auprès des élèves ESH pour plusieurs années afin de s'appuyer sur des connaissances et pratiques maîtrisées alors que le second tient compte de la demande de ses équipes de « passer la main » et tente de renouveler les intervenants tous les deux ans. Tous les deux s'appuient néanmoins sur des professeurs volontaires et insistent sur le travail « inter-métiers » (Thomazet & Mérini, 2014) que nécessitent l'accompagnement des élèves. Néanmoins, la nature des dispositifs de sécurisation des parcours mis en œuvre au sein de l'établissement témoigne de l'existence de problématiques très différentes au sein de l'établissement. Dans le lycée 2, les dispositifs (dispositif d'accompagnement, équipe relais pluridisciplinaire...) et moyens mis en œuvre (ex dédoublement des classes de CAP, présence d'une assistante sociale à demeure dans l'établissement...) concernent tous les élèves. Il semble que les élèves en situation de handicap en tirent des bénéfices supplémentaires par rapport à d'autres élèves en difficulté mais pour autant ils ne leur sont pas spécifiques. Le dispositif Ulis est inscrit dans un ensemble qui participe de la prise en charge de la diversité des difficultés rencontrées par les élèves au sein de l'établissement. Dans le lycée 1, l'accent est davantage mis sur le rôle de l'Ulis. L'intérêt du travail pluridisciplinaire est davantage focalisé sur la prise en charge de certaines catégories d'élèves (décrocheurs ou élèves en situation de handicap).

On a bien ici un effet établissement sur le champ des possibles qui s'offrent aux élèves en situation de handicap redoublée par la plus ou moins grande diversité proposée aux élèves en matière des spécialités, de voies ou de niveaux de formation à l'échelle d'un territoire.

On repère que si l'implantation d'un dispositif Ulis dans un établissement doit participer d'une mise en réseau des moyens humains, pédagogiques et matériels pour permettre à chacun des élèves bénéficiant de l'accompagnement par le dispositif de construire son parcours scolaire et professionnel, cela ne peut se faire sans réinterroger la question des inégalités susceptibles de contraindre les conditions de formation qui s'offrent à eux.

3.4.4. Le coordonnateur comme opérateur de la transition au sein d'un collectif d'acteurs

Comme nous l'avons vu, le coordonnateur d'un dispositif Ulis joue un rôle important dans l'accompagnement du parcours scolaire et dans le projet professionnel des élèves. Il doit également se positionner en tant que « personne ressource » pour ses collègues et autres partenaires qui jalonnent le parcours des élèves (référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé). L'ensemble

des missions qui sont les leurs les amènent à mettre en œuvre des actions dans de nombreux champs au point de se retrouver en difficulté quand il s'agit de les rendre explicites : « *Si on doit vous raconter tout ce qu'on fait !* ». Qualifier son travail et ses missions peut alors revenir à dire « *le travail de coordonnateur.... On a beaucoup de missions* ». Ces pratiques relèvent des missions inhérentes aux fonctions de coordonnateur d'Ulis en lycée professionnel, nous les nommons pratiques professionnelles visibles, d'autres sont qualifiées d'invisibles : dans des espaces de travail en dehors des établissements scolaires, sur des temps de travail qui empiètent sur la vie privée, dans la constitution d'une culture professionnelle, en partie informelle (Jarty, 2011). Nous rendons compte du travail connu-reconnu mais aussi du travail méconnu (Duclos, 1984) y compris le plus souvent des acteurs eux-mêmes.

3.4.4.1. Un accompagnement soutenu et une écoute attentive

Rassurer, offrir un cadre solide qui permet de dépasser les peurs et de calmer les inquiétudes est une des pratiques largement mise en avant par les coordonnateurs. Cette dimension du travail en équipe et en partenariat n'est pas énoncée comme telle dans les prescriptions qui s'attachent aux actions mises en œuvre. Elle est pourtant présentée comme centrale dans les propos des professionnels :

Je crois que c'est ça... de ma place à moi, je passe beaucoup de temps à rassurer les gens. En gros, ça va bien se passer ;

C'est notre travail quoi, on allège l'équipe de ce point de vue, parce qu'il y a des peurs, c'est ça. On revient tout le temps sur la peur, c'est-à-dire la peur des enseignants, sur cette différence, la peur de l'entreprise, la peur des familles.... Enfin quand on dit que leur enfant va être... va avoir le diplôme, là c'est la joie et aussi c'est l'angoisse et cette année, ils ont beaucoup appelé à dire « mais maintenant, qu'est ce qu'on fait ? Est-ce que vous croyez qu'il est employable ? »... C'est vrai. On gère beaucoup la peur des équipes, des enseignants. Alors les outils, à part les outils de la classe... On n'a pas d'outils spécifiques”.

La construction des ressources reste à la charge des coordonnateurs qui disent de pas voir « *d'outils spécifiques*”.

3.4.4.1.1. Bien connaître les élèves

Le travail de conseil de coordonnateurs au sujet de l'élaboration de réponses pédagogiques adaptées aux besoins éducatifs particuliers est identifié par les enseignants. Ils mettent l'accent sur la connaissance précise que les coordonnateurs ont des élèves accompagnés par le dispositif Ulis :

« Et c'est là aussi où Serge nous aide, dans le sens où lui, comme il les pratique plus que nous en individuel aussi, c'est lui qui vient nous dire, aide-le sur ça, fait comme ça, je veux dire, lui, il nous guide. Déjà, on n'est pas des spécialistes du domaine du tout donc voilà. Et c'est vrai que c'est, c'est lui qui permet aussi derrière de venir... Fin, moi je sais que souvent, je vais le voir en fait, je veux dire, j'ai tel problème avec lui, qu'est-ce que je fais quoi ?”.

Cette connaissance des élèves se double d'une expertise pédagogique et didactique du coordonnateur qui oriente les décisions des enseignants. Les obstacles aux apprentissages ou les zones de développement font l'objet d'échanges entre enseignant et coordonnateur :

« Mais c'est lui aussi, comme il les pratique des fois, qui dit « non, là il exagère, tu vas le pousser un peu sur ça, ou tu vas... voilà, il faut le sortir de ses retranchements, aide-le sur ça...”.

Être en mesure de sécuriser les familles et les élèves passe par une connaissance fine des ressources, qui se construit au fur et au fur de l'expérience et la possibilité de disposer de documents informatifs

stabilisés. Par exemple, dans le secteur médico-social, pouvoir se reporter à un répertoire d'entreprises est évoqué pour accompagner les jeunes et leur famille :

« On commence à se faire une petite liste par expérience (...) mais c'est vrai que j'aurais bien aimé pour me montrer beaucoup plus rassurant d'emblée avec les familles, avoir ce document formalisé parce que même si la liste exhaustive c'est compliqué ou la liste des entreprises adaptées parce que quand même certains jeunes... ».

3.4.4.1.2. Un rôle reconnu par l'équipe pédagogique

Le rôle majeur du coordonnateur comme personne-ressource est ainsi reconnu par les membres de l'équipe pédagogique. C'est le coordonnateur d'Ulis, davantage que les autres membres de l'équipe pédagogique, qui se charge de signifier le handicap du jeune à l'entreprise : *« à un moment donné l'entreprise est quand même au courant de... on signifie quand même le handicap du jeune, c'est Serge qui s'en charge. C'est pas nous hein, c'est Serge qui s'en charge »*. Une enseignante d'économie-gestion parle du dispositif Ulis comme d'une *« bouée de sauvetage, quand ça va pas, ils peuvent aller là-bas »*. Prise en charge et accompagnement sont les termes utilisés par une conseillère principale d'éducation pour désigner le travail effectué au sein du dispositif, elle le fait valoir comme une ressource importante pour les équipes : *« Et l'avantage pour nous aussi c'est qu'on sait qu'il y a ce dispositif, et qu'on sait qu'il y aura une prise en charge et qu'il y aura un accompagnement »*.

Lantheaume (2016) avance que *« la reconnaissance du travail est un puissant moteur de dynamisme et d'engagement »*. Nos résultats mettent en évidence le fort engagement des coordonnateurs dans leurs missions. Ainsi, ils se décrivent comme des transmetteurs du langage, parfois hermétique, de l'institution *« parce qu'au sein de l'Éducation nationale, on aime les acronymes »*. Alors au niveau du handicap, *ça devient une passion*". Cette mise en accessibilité témoigne de l'ajustement aux différents interlocuteurs qu'il s'agisse des familles mais aussi des personnels de l'Éducation nationale :

« C'est aussi pour les familles qu'il faut avoir ce langage. Il y a factuellement ce qu'est l'élève, mais on ne le dit pas de la même façon à des collègues, à la famille de l'élève ou à l'entreprise. Donc il y a des niveaux de langage, il y a la façon de le dire, de le présenter, qui n'est pas la même ».

Lors des échanges, les dimensions cachées du métier sont énoncées par un coordonnateur qui réalise cet aspect de son travail : *« on s'en rend pas trop compte, mais on passe notre temps à adapter notre langue, notre langage, notre niveau de langue aux personnes qu'on a en face de nous »*.

3.4.4.2. La disponibilité du coordonnateur : un levier indispensable pour sécuriser les transitions

Échanger avec les élèves est un enjeu du travail du coordonnateur, qui l'engage alors à être disponible pour assurer un suivi lorsque les élèves en manifestent le besoin, et quelquefois en dehors de l'espace de classe. Ils communiquent : *« énormément avec eux, par téléphone ou par texto parce que, voilà y'a toujours des trucs*. Cette disponibilité est mise en œuvre aussi pour les parents et les entreprises *« qui vont nous appeler tous les quatre matins »*, acteurs importants dans la construction et le suivi du parcours des élèves. Ainsi, répondre aux besoins des élèves peut donc se faire de façon indirecte, en agissant auprès des partenaires. Comme nous l'avons vu, des coordonnateurs peuvent contribuer à sécuriser les transitions entre le monde scolaire et le milieu professionnel en garantissant l'accès à un lieu de stage pour les élèves. Un travail spécifique se fait alors pour favoriser la mobilité des élèves. Le

coordonnateur se rend disponible pour pouvoir l'assurer : *« moi aussi je me suis retrouvée à appeler des taxis parce que la maman était en difficulté et à voir avec lui comment faire pour caler les horaires du taxi avec l'entreprise... »*. S'assurer de cette mobilité pour les élèves semble être considéré par des coordonnateurs comme relevant de leur responsabilité professionnelle :

« Cette année, j'ai réussi à m'arranger mais ça aurait pu ne pas fonctionner. Dans ce cas, si pas fonctionné, j'aurais été en difficulté, enfin moi et l'équipe, pour trouver un stage en dernière minute ».

Être repéré comme personne ressource par l'équipe de professionnels de son établissement fait partie des missions de l'enseignant spécialisé et semble reposer sur des interactions fréquentes lors de temps informels : *« puis on travaille beaucoup avec Serge à ce moment-là, quand on déjeune »*. Par le biais des échanges avec les professionnels, sa légitimité se consolide concourant à concevoir une complémentarité dans les missions des uns et des autres. Ainsi, des enseignants peuvent solliciter le coordonnateur :

« Et même lui enfin, il nous accompagne dans les visites, même dans le contact avec l'entreprise. On n'est pas les seuls, parce que lui, il accompagne aussi l'aspect difficulté, handicap et pathologique du jeune qui dans l'entreprise, quoi »

Cette reconnaissance du travail et des missions spécifiques du coordonnateur est effectuée par des parents d'élèves en situation de handicap :

*« Je sollicite aussi et remercie *Serge coordo Ulis* qui fait beaucoup son travail et qui est vraiment au centre des parents et de l'élève. Si Damien a besoin de quoi que ce soit, il suffit qu'il l'appelle, qu'il lui demande, et cetera. Il est là, toujours présent ».*

Cet accompagnement privilégié pour son fils l'amène à reconnaître qu'il est *« très épanoui »*.

Instaurer un partenariat avec les parents nécessite du temps, il faut pouvoir entrer en communication avec eux, leur donner à voir les pistes possibles pour le projet de leur enfant et prendre en compte leur parole dans ce projet :

*« C'est *coordo Ulis* qui m'en a parlé, « voilà Madame, je souhaiterais cette année faire ça, ça, ça, est-ce que ça vous convient ? . Et ben je lui donne le feu vert parce qu'il est enseignant, c'est lui, moi je suis responsable à la maison, lui c'est comme si c'était son papa au lycée... ».*

La référence à la figure paternelle peut renvoyer en partie au positionnement du coordinateur perçu par les parents : *« *coordo Ulis* a su le le rassurer, *coordo Ulis* était toujours derrière lui, il était jamais très loin, comme je vous ai dit que si il a besoin, il va voir *coordo Ulis* il est là »*. Cette disponibilité affichée pour les élèves et les parents semble s'inscrire dans une démarche de sécurisation des parcours des élèves. Cette démarche, comme nous l'avons déjà évoqué, vise à réassurer les élèves et à faire reconnaître les potentialités de chacun. Les coordonnateurs, en se situant dans une posture d'écoute envers les différents partenaires et les élèves eux-mêmes, permettent d'établir un cadre contenant et des relations de confiance. Reconnaisant la nécessaire place de chacun dans la dynamique partenariale, cette structuration des liens peut alors permettre une co-construction du projet des élèves. Ainsi, les sollicitations du coordonnateur sont envisagées par des parents comme visant le bien de leur enfant :

« Il pense que ça c'est bien pour l'enfant, il nous le propose. Parce que c'est son but à lui et son but à moi, on se rejoint, c'est le bien de l'enfant. Et la preuve, ce qu'il a proposé c'était niquel, j'ai rien à lui dire ».

Pour l'une des mère interrogée, la posture de coordonnateur relève d'un caractère intrinsèque :

*« Il est un filet, il a ça dans le sang ce *coordo Ulis*-là, il est fait pour ça ce *coordo Ulis*-là, je sais pas comment il fait, il arrive à rentrer avec les parents, il arrive à rentrer avec ses élèves, et il en a je sais pas combien d'élèves et de parents à gérer, mais ce *coordo Ulis*-là il est top. Je n'ai rien à dire, franchement il est impeccable ».*

Assurer un contact avec les parents n'est pas toujours possible en présentiel, il faut alors pouvoir se doter de stratégies pour communiquer avec eux. Tous les coordonnateurs rencontrés disent utiliser le téléphone portable pour favoriser les échanges : appels téléphoniques, messages textes, messages vocaux, audio. Certains disposent de téléphones professionnels suite à l'émergence d'un besoin face au contexte d'exercice de leur métier :

« En fait, c'est quand j'ai commencé à être itinérant, le lycée m'a pris effectivement une ligne parce que comme ça, ça me permettait aussi d'avoir la connexion internet pour un ordi pour avoir une ligne parce que j'avais quatre établissements différents aussi, je faisais que bouger, donc à partir de ce moment-là j'ai une ligne pro et depuis je l'ai ».

Si le lycée ne prenait plus en charge ce moyen de communication professionnel, la solution serait alors pour des coordonnateurs de se financer eux-mêmes cette ligne professionnelle :

« Mais c'est vrai que même si maintenant le lycée me la coupait, il y a des opérateurs pour 2 euros, on a au moins la ligne téléphonique, je la prendrai. Parce qu'effectivement, on a très régulièrement... bon, les jeunes, bien entendu... et y a certaines familles, il vaut mieux... »

Préférer une ligne professionnelle à l'usage de sa ligne personnelle est un enjeu pour délimiter ce qui est de l'ordre de la sphère privée ou professionnelle. Mais tous n'y ont pas recours et utilisent alors leur téléphone personnel. Cet objet 'privé' entre alors en partie dans la sphère professionnelle pour permettre de rendre possible leurs missions, non sans certains débordements :

« Les parents parfois 21h, j'avais des messages, je me demandais ce que c'était, c'est des parents. Ils pensent que tout coup ils ont quelque chose à dire, 21h, 21h30 ils envoient un texto »

Cette perméabilité du professionnel dans le privé conduit à limiter son usage : *« j'évite quand même. Je le donne. Mais pas tout le temps, j'essaie d'appeler depuis l'établissement ».*

Ainsi, séparer ce qui relève de la sphère privée de la sphère professionnelle semble quelquefois difficile.

3.4.4.3. La construction de savoirs « clandestins »

Pour ajuster leurs conseils aux besoins des familles, les coordonnateurs peuvent être amenés à découvrir de nouveaux savoirs, dispositifs ou compétences qui nourrissent leur expertise :

« Puis toutes les aides de l'AGEFIPH... Ça existe tout ça mais c'est vrai que les parents ne savent pas que le jeune peut avoir encore des aménagements en entreprise et rendre plus concret ça parce que du coup moi non plus je connaissais pas et j'ai découvert tout ça cette année alors j'en parle, mais je suis assez vague quand même parce que j'ai pas encore été jusque-là avec un retour d'expérience »

Ainsi, cette mise en accessibilité des ressources pour la mobilité fait l'objet parfois d'une découverte sur le tas par le coordonnateur :

« On a des retours d'expérience sur des poursuites en apprentissage où le jeune a encore droit au taxi (...) c'est un transport c'est pas le Conseil départemental, c'est payé par l'entreprise et pris en charge je ne sais plus comment, mais le jeune qui peut pas prendre les transports trop

tôt ou trop tard par exemple j'ai informé la famille qu'il fallait quand chercher parce que normalement on peut continuer à avoir des transports. Mais c'est vrai qu'on tâtonne encore".

3.4.4.3.1. S'autoformer : une nécessité pour exercer son métier

Il n'est pas prévu dans les textes prescriptifs que les enseignants spécialisés qui coordonnent le dispositif Ulis se spécialisent dans les disciplines professionnelles enseignées dans leur lycée d'affectation. Nos données font apparaître l'enjeu de se former aux « *référentiels professionnels* » pour exercer la fonction de personne ressource en s'ajustant aux collègues. L'accent est mis sur un langage partagé qui facilite une compréhension mutuelle :

« C'est à dire que quand on est dans un lycée en tant qu'enseignant spécialisé, on est amené à travailler sur des référentiels qui sont très variés, sur du CAP, des troisièmes, du bac, avec parfois plusieurs matières dans chacun de ces référentiels-là. Donc ça oblige à avoir beaucoup de polyvalence, et à côté de ça des référentiels professionnels dans lesquels finalement, avant on capte rien, et il faut pouvoir entrer dans cette langue parce que finalement avant tout c'est une langue »

Le travail collectif au sein des équipes pédagogiques est facilité par une clarification du vocabulaire qui peut permettre de fluidifier la communication et d'éviter de trop grands malentendus. En ce sens, un coordonnateur évoque l'importance d'une auto-formation qui soutient le caractère polyvalent de sa fonction :

« donc parler la langue de ses collègues pour après pouvoir faire porter ce message auprès de... moi je trouve que ça a été très stimulant. Ça l'est encore d'ailleurs, mais c'est quand même un des attraits de ce métier. Il faut quand même être capable d'être très très polyvalent »

L'autoformation est considérée comme la capacité que possède un individu de se développer à travers les diverses expériences de sa vie et de produire lui-même sa vie de manière (Tremblay & Balleux, 1995).

3.4.4.3.2. S'autoformer : une ruse professionnelle

Elle témoigne ici d'une habileté fugitive, partiellement clandestine (Mencacci, dans Champy-Remoussenard, 2014). Au fur et à mesure de la fréquentation de l'atelier au sein du LP se développe une expertise au point de pouvoir intervenir auprès des tuteurs au sujet des savoirs professionnels :

« Mais ça permet d'apprendre aussi, de s'astreindre à aller à l'atelier régulièrement, avoir des contacts avec des professionnels, à voir comment... au bout d'un moment, on finit quand même à acquérir des compétences, à avoir de... Ça veut pas dire que... on n'est pas forcément capable de le faire dans l'action, mais on a une idée assez intuitive de comment fonctionne l'installation et de là où en est le jeune en fait. Voilà je dis ça parce que... il y avait un peu d'humour aussi dedans, mais c'est souvent comme ça que ça se passe aussi »

Cette autoformation est une manière d'évoluer dans le métier (Cyrot, 2017). Elle rend possible un dialogue avec les tuteurs en entreprise y compris avec une forme d'aplomb qui repose sur des savoirs approximatifs :

« Après des fois c'est bien de bluffer un peu ! Des fois c'est bien de bluffer parce que j'appelle, les gens me disent... je dis : « bon alors il a fait quoi ? », « oui d'accord ». En fait il suffit d'avoir un peu de jargon. « Alors les unités extérieures, intérieures, ça va, les raccords, tout ça ? ». Bon

le gars il dit : « il s'y connaît » ... ouais j'ai fait ça, ça, hop, ouais et puis il a tiré ça... la jonction c'était long... » et moi : « oh oui, oui je comprends tout à fait ». Alors que pas du tout hein (rire) »

L'acquisition de telles compétences s'apparente à ce que Lantheaume (2007) nomme une ruse, improvisée, c'est-à-dire une solution originale, non prévue par l'organisation du travail, à un problème inédit.

3.4.4.4. Un travail de veille permanent

La vie professionnelle et personnelle des coordonnateurs d'Ulis se recouvrent en partie. Le travail des coordonnateurs ne s'arrête pas quand ils sont « hors les murs » (Jarty, 2011). Les problématiques professionnelles s'immiscent dans un temps non mesurable qui ne relève pas toujours d'un travail connu et reconnu : *« C'est pas parce que vous avez fermé la porte que vous ne pensez plus aux profils que vous avez (rire) ». Pour les professionnels, il ne s'agit pas d'un envahissement, mais d'une certaine porosité entre sphère publique et privée, inhérente à leurs fonctions : « notre métier ne s'arrête pas à la porte de chez nous (...) Je pense que dans notre cas à tous, c'est comme un prolongement de notre personnalité ».*

Cet « *arrière-plan* » s'exerce en particulier dans le cadre du travail de prospection pour la recherche de terrain de stage, qui ne s'arrête jamais. Les coordonnateurs se saisissent de diverses opportunités pour permettre la constitution d'un carnet d'adresse des entreprises susceptibles d'accueillir leurs élèves en stage :

« C'est une histoire de prospective. En fait, ça on le fait, je pense assez naturellement. C'est à dire que quand même dans notre vie de tous les jours, on est forcément amené à côtoyer du monde. Donc en fait, vous êtes amené à côtoyer des gens qui ont des entreprises ou des gens qui travaillent dans les entreprises. Et en fait, c'est en se renseignant aussi souvent qu'on trouve des nouveaux lieux, des nouvelles personnes. Moi, dans mon cas, je ne les contacte pas forcément uniquement quand j'ai un jeune à leur proposer ».

On repère alors ici directement un débordement des missions du coordonnateur qui rend visible une facette du travail que l'on peut ne pas imaginer d'emblée :

« Pour moi c'est pas dans le temps de travail, c'est vraiment à l'extérieur aussi, quand on va dans un restaurant, moi, ça m'est arrivé de me dire « est-ce que c'est bien comme lieu de stage ? Est ce que je pourrais y envoyer un élève ? ». J'en parle aussi avec les collègues et après on y retourne ».

Ce travail peu visible qui se déroule en dehors de l'établissement scolaire échappe également à l'estimation de la durée du temps de travail : *« Mais c'est vrai que ça, c'est à l'extérieur, ce n'est pas ça... Moi, je peux pas dire combien de temps j'y passe ».*

Cette veille débouche sur une mise en lien entre les différents partenaires (médecin scolaire, employeurs, collègues enseignants...) de façon à faire circuler et transmettre des informations pertinentes pour décider des aménagements et adaptations nécessaires pour la réalisation des stages :

« je téléphone au médecin scolaire, je lui présente la situation, il me dit voilà quelles seraient les contre-indications, et partant de là, je présente aux chefs d'entreprise, aux responsables de service. »

Ce travail de démarchage de potentiels lieux de stage, de négociation, de fidélisation s'apparente à un rôle de commercial et fait du coordonnateur un interlocuteur privilégié des entreprises :

« Et puis après, moi des fois quand je trouve qu'il y a une structure que je trouve intéressante, je vais rencontrer les encadrants techniques, je prends rendez-vous avec eux, je dialogue avec eux sur leur structure, comment ça fonctionne ? Est-ce qu'ils ont l'habitude de prendre des jeunes en situation de handicap ou quel type de public ? Etc. Et puis après voilà, des fois en fait, les entreprises de ce que je veux dire, c'est qu'on ne va pas les contacter »

3.4.4.5. Accompagner l'insertion sociale et professionnelle à la sortie du lycée

Les prescriptions relatives aux missions du coordonnateur d'Ulis en lycée professionnel prévoient, dans le cadre du parcours avenir, l'accompagnement à l'insertion professionnelle. La dimension sociale de l'insertion des jeunes à la sortie du lycée n'est pas mentionnée. Cependant, nos résultats montrent que social et professionnel sont articulés quand il s'agit de penser l'accompagnement de l'insertion des jeunes post-lycée.

3.4.4.5.1. L'enjeu du parcours post-lycée : quels partenariats ?

Si préparer la sortie du lycée professionnel est un enjeu évident, accompagner cette transition et la soutenir est une mission que les professionnels continuent à assumer lorsque les élèves ne sont plus au lycée.

- **Garder le contact avec les anciens élèves**

Les professionnels maintiennent alors un contact avec les élèves pour s'assurer que leur parcours et leur projet se poursuivent : *« On essayait de voir avec le jeune justement s'il avait des contacts »*. Ces temps d'échange permettent de faire le point et d'envisager des pistes et des ressources possibles :

« Moi en tout cas, je recontactais les jeunes, je disais 'est-ce que tu as eu des contacts avec la PAIP ou pas ?' » (Nadine). Recontacter les élèves relève d'une initiative des professionnels, qu'ils qualifient de *« naturelle »* :

« Je l'ai eu parce que je voulais... je l'ai contacté pour faire un peu de régulation, prendre des nouvelles du jeune, savoir comment ça se passait, est-ce qu'il avait les questions... Et puis c'est parti, j'ai senti qu'il avait envie de discuter, donc voilà » (Nadine).

Rester en contact avec un élève peut donc résulter d'une initiative de la part de professionnels mais aussi de la part des élèves : *« des fois c'est des nouvelles juste par mail, ou des choses où passer me voir c'est gentil »*. D'autres fois, il s'agit de sollicitation de la part des élèves pour des aspects précis liés à leur parcours professionnel et social :

« C'est des demandes : « J'aurais besoin de ça », « Est-ce que vous pouvez m'aider pour ça ?' »... ou même des choses des fois qui sont du domaine de l'assistante ou de l'assistant social quoi. Voilà des fois y'a un peu des confusions, mais même des parents hein ! Ils me demandent : « Je dois choisir quoi ? La MDPH me propose l'allocation ça ou l'allocation ça, qu'est-ce que je dois choisir ? »

Même si ces situations peuvent être délicates car *« ça sort du cadre de mes missions. Mais... »*, elles semblent toutefois comprises par les coordonnateurs. Les élèves et leurs parents ont identifié certains professionnels comme des interlocuteurs privilégiés : *« Donc les élèves ils continuent à nous solliciter. On a travaillé pour être identifié comme personne ressource »*. Ils relèvent qu'être reconnu comme un adulte à qui l'on peut s'adresser *« ça se fait pas d'un claquement de doigts »* et que passer le relai à un autre professionnel *« pour changer de référent »* n'est pas toujours évident. Fort de ces constats, ils répondent alors à leur demande : *« Ben je leur dis que là, moi ce que je lis sur le papier ça veut dire ça,*

j'essaie de rester... je fais juste de la traduction, enfin de la lecture de documents administratifs qui sont assez..."

Les coordonnateurs sont limités par le temps qu'il leur est possible de consacrer aux élèves sortis du lycée :

« Bon, nous on assure encore un peu... le service après-vente (rire) après l'Ulis, mais c'est vrai qu'on va être dans une rentrée avec des nouveaux élèves donc c'est pas évident. Donc ce qui peut faire rupture c'est... ça, le fait de se retrouver... de plus avoir d'adulte identifié, repéré pour aider" ».

Construire un réseau et préparer la sortie du lycée professionnel est donc un enjeu considérable tant un cet accompagnement demeure nécessaire, pour les élèves mais aussi pour les familles.

- **S'appuyer sur un dispositif d'accompagnement local**

Dans l'académie de Toulouse, une plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP) a été créée en 2012 afin de pallier des difficultés constatées du terrain : malgré l'obtention de leur diplôme, très peu de ces jeunes adultes sortant de dispositifs d'accompagnement dans leur parcours scolaire (Ulis) trouvent un emploi et le maintiennent. Leur démarche d'insertion et de maintien dans l'emploi semble entravée par une forte pression sur leurs projets d'orientation et sur l'exigence d'une rapide « employabilité » (Bepmale, 2016). Ces démarches se heurtent à l'exigence d'un rythme soutenu qui ne permet pas une réflexion au long court du projet et du parcours des jeunes adultes. Les dispositifs d'accompagnement existants sont souvent inscrits dans une durée courte et peu présents au moment des transitions école/travail. Les besoins des jeunes sont le plus souvent peu écoutés et entendus. Des représentations déficitaires du handicap résistent encore et peuvent être alimentées par une méconnaissance du handicap non visible. Les aménagements pour rendre accessible des savoirs sont peu identifiés et mis en œuvre. Un manque d'accompagnement des entreprises peut alors en découler (Bepmale, 2016).

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 Ulis. En complémentarité avec le dispositif emploi accompagné, la PAIP vise donc l'insertion de ces jeunes, socialement et professionnellement, mais sans avoir recours à une prise en charge par le secteur médico-social. Leurs missions visent alors 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 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. L'objectif est de favoriser l'autonomie du jeune et de soutenir le développement de ses compétences professionnelles mais aussi de savoir-être attendus en entreprise. Un travail spécifique de préparation aux transitions est effectué tant du côté du jeune (en soutenant les démarches de recherche d'emploi, en proposant des simulations d'entretiens d'embauche...) que des entreprises (en informant les entreprises sur leur rôle à jouer, en guidant sur les aménagements possibles...). Le temps est alors un levier et les essais-erreurs constitutifs de futures réussites. Un suivi continu entre le jeune et l'entreprise est aussi assuré.

Ainsi, bien avant les circulaires de 2016 précisant des modalités d'accompagnement pour l'insertion sociale et professionnelle d'élèves en situation de handicap en lycée professionnel, on repère une invention à l'échelle locale. Éviter que des élèves ne se retrouvent sans emploi et avec une

participation sociale limitée, alors même qu'ils ont été formés pour cela, conduit des professionnels à être force de propositions. Cette créativité ici repérée découle d'un engagement à l'initiative de professionnels à l'échelle académique d'abord, avant d'être pensée à une échelle nationale. Les circulaires de 2016 indiquent en effet la nécessité de penser une « action coordonnée de tous les acteurs ... La prise en compte des élèves peu ou pas diplômés, de leur sortie précoce, du maintien de leurs acquis après l'obtention d'une certification, nécessite un accompagnement vers le monde du travail. La nécessaire préparation à l'autonomie, l'anticipation du passage de relais (école/entreprise), l'information des opérateurs de droit commun qui connaissent peu ces publics, l'information à destination des entreprises et des partenaires sont également des problématiques à prendre en compte au niveau académique ». Des exemples de mises en œuvre sont cités : « dans certaines académies des chargés de mission « insertion professionnelle » contribuent à la mise en place de dispositifs d'accompagnement vers l'accès au premier emploi des jeunes en situation de handicap ».

Dans nos résultats, nous repérons la nécessité pour les coordonnateurs d'ULIS de créer un lien privilégié avec les professionnels de la PAIP pour contribuer à sécuriser le parcours des élèves. Comme le précise une coordonnatrice, un travail de maillage est alors mis en œuvre, il s'agit « d'essayer de mettre en relais la PAIP, pour qu'il y ait une passation... une transition qui soit effective et que... qu'ils connaissent qu'ils voient des gens, qu'ils mettent un nom sur les visages, qu'ils sachent où aller se faire aider, enfin... qu'ils aient des repères ».

Au sortir du lycée, l'objectif visé est que lorsque les élèves : « partent là ils ont CV, lettre de motivation, on a travaillé sur des situations d'entretien. Et ils ont rendez-vous avec la PAIP, ou on fait le point quand ils sont en SESSAD où y'a des éduc, des chargés d'insertion. On a fait le point aussi avec ces partenaires-là pour justement essayer d'organiser la suite ».

Pour favoriser leur insertion, la reconnaissance de qualité de travailleur handicapé (RQTH) peut être un levier. Cette reconnaissance peut quelquefois être présente avant même la sortie du lycée :

« Mais même un stage, les grosses entreprises avec jeunes qu'ont la RQTH, nous sur le 65 en tous cas ils l'ont tous au lycée pro puisqu'en général s'ils ne l'ont pas à la sortie de troisième, on leur fait demander ».

Cette stratégie est intéressante dans la mesure où : « les temps passés en entreprise avec une RQTH, même en PFMP ça peut compter pour l'entreprise ».

Au regard des besoins des élèves, il peut aussi être envisagé de travailler en faveur d'une insertion professionnelle et sociale en milieu protégé. Dans tous les cas, cela se prépare et un maillage avec les professionnels pouvant être des relais et des interlocuteurs privilégiés est effectué :

« Alors souvent quand c'est pour travailler en milieu protégé c'est des jeunes, pas tout le temps hein mais souvent, des jeunes qui bénéficient déjà d'un SESSAD et du coup y a des chargés d'insertion, y'a des éduc, et on travaille avec eux parfois sur des visites d'ESAT, sur des prises de contact. Parfois les stages peuvent se faire aussi dans ces structures-là, et c'est une façon d'envisager une suite, une continuité voilà, de découvrir ».

Ce travail ne permet pas pour autant de s'assurer que tous les obstacles possibles que les élèves pourraient rencontrer soient levés. Les coordonnateurs réalisent que ce qu'ils déploient, en termes d'accompagnement, peut ne pas produire les effets escomptés dans un temps imparti. Néanmoins, des effets peuvent être observés à plus ou moins longs termes et cette démarche peut servir d'appui dans leur parcours, comme le souligne une coordonnatrice : « La contribution elle a peut-être été décisive, celle du coordonnateur, mais pas là où on l'attend ».

3.4.4.5.2. Entre insertion sociale et insertion professionnelle : quel équilibre ?

L'accompagnement à l'insertion professionnelle est une finalité de l'École énoncée dans la circulaire de 2016 : il y est question de projet, de plan, de « dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle ». Cependant, les termes « insertion sociale et professionnelle » y sont également associés. Rappelons que cette circulaire concerne les missions du coordonnateur du dispositif Ulis et non des missions des enseignants non coordonnateurs.

Dans notre étude, le fait d'être scolarisé en LP est analysé comme une préparation à l'insertion professionnelle. Il s'agit pour les enseignants d'anticiper les difficultés inhérentes au monde de l'entreprise et de s'y projeter pendant le temps au lycée : *« Ça, ça dépend déjà, je pense. Après le fait qu'ils soient à l'école, c'est bien. Parce que c'est dur l'école de la vie »*. Le groupe classe est présenté comme analogue à l'équipe de travail que les élèves rencontreront dans leur futur milieu professionnel :

« C'est comme quand ils vont aller au travail, ils vont se retrouver dans une équipe de travail et là c'est une équipe, c'est la classe quoi, c'est le groupe classe donc tout ça, ça en fait partie et je pense que ce que l'on fait ».

On peut considérer qu'il s'agit de visées professionnelles inscrivant le lycée inclusif dans une société inclusive, sans pour autant que cette référence au paradigme inclusif ne soit explicite.

- **Fréquenter le lycée, un facteur d'insertion sociale pour les élèves**

Nos données montrent que les professionnels estiment de leur responsabilité d'être attentifs au sujet des interactions entre élèves au sein du lycée. L'insertion sociale est, dans ce cas, pensée sous l'angle de la socialisation des adolescents au sein de l'institution scolaire. Ainsi, un personnel de vie scolaire rapporte un épisode qui témoigne des relations d'entraide entre un élève de lycée professionnel et un élève de lycée général. Elle a été marquée par l'élan de solidarité entre élèves dans un lycée qui associe sections générale, technologique et professionnelle :

« Je l'ai vécu en étude surveillée, pour un élève qui était vraiment en difficulté en professionnel, de demander parce qu'on a une étude surveillée, nous on est là : « Mais je comprends pas, qui pourrait m'aider ? ». Vérifique. Un terminale de général s'est déplacé et est allé voir, c'était un CAP, il s'est déplacé auprès de lui et lui a demandé : « J'ai 5 minutes si tu veux dans mon temps, je peux t'expliquer »

Selon elle, il est essentiel *« d'instaurer en premier un climat de confiance, de discussion »* : *« l'élève ne doit pas être mal en arrivant au lycée »*. Par ailleurs, la fréquentation du lycée est repérée comme un facteur d'insertion sociale comme le montre l'échange entre une enseignante d'économie-gestion et une CPE :

« Ben dans le lycée, c'est déjà ... rien que d'intégrer une classe, d'avoir des camarades de classe. Voilà, rien que ça, c'est déjà...

Oui, l'inclusion en milieu ordinaire, c'est déjà de l'insertion sociale ».

Lorsqu'ils sont questionnés sur ce qui pourrait favoriser l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, des enseignants reconnaissent qu' *« on n'a pas trop de suivi avec les gamins qui partent, que ce soit les Ulis ou les autres. (...) On n'a pas de suivi, on n'assure pas de suivi en tout cas »*. Ils mettent en avant la figure du coordonnateur : *« Peut-être qu'il le sait Serge ça ? »*.

La question centrée sur l'insertion sociale des élèves accompagnés par le dispositif Ulis est formulée en ces termes par la chercheuse : *« qu'est-ce qui pourrait favoriser leur insertion sociale à ces élèves ? »*.

Elle donne lieu à une discussion qui fait apparaître des contrastes dans l'identification du rôle que peuvent jouer les enseignants dans ce domaine. D'un côté, garantir un cadre et incarner l'autorité jouent cette fonction au sein de l'atelier :

« Mais l'insertion sociale, tu y joues, je veux dire... Si tu laissais faire n'importe quoi dans ton atelier, pour moi il est clair et net qu'à un moment donné t'entendrais tôt ou tard : « Toi le handicapé, tu nous emmerdes ! », clair et net. Et ça se passe comme ça parce qu'on met un cadre et on met les points sur les i et ils se respectent. Tu vois ce que je veux dire ? C'est vachement important, on met un respect et des barrières dans tous les sens, quels que soient les gens ».

D'un autre côté, elle semble être un point aveugle de la profession, qui déconcerte un autre professeur : *« Moi je suis prof. d'élec., comment voulez-vous qu'on réponde à une question... ? »*. Il en vient à formuler que *« l'insertion professionnelle peut favoriser l'insertion sociale »*. Ce faisant, il subordonne l'insertion sociale qui ne lui semble pas relever de son métier à l'insertion professionnelle qui lui est familière.

- **Favoriser l'insertion sociale des élèves, une dimension peu visible du métier d'enseignant**

L'intervention du Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques (DDFPT) revient sur les positionnements des enseignants au sujet de l'insertion sociale. Sa réponse fait apparaître une forme d'invisibilisation des pratiques contribuant à l'insertion sociale dans la mesure où les principes du paradigme inclusif sont à l'œuvre dans le quotidien du lycée :

*« C'est pour ça que tout à l'heure sur la question de l'insertion sociale, en fait, on n'a pas su... enfin excusez-moi les collègues *rire*, mais on n'a pas su, on n'a pas trop bien compris la réponse. On a pas su trop, enfin, on n'a pas bien compris la question, mais parce que nous, les attentes sociales bah... ils sont tous... voilà, ils mangent tous à la même cantine, ils font tous la queue à la cantine comme les autres, et enfin voilà, mais des choses assez basiques mais ma foi, ils sont traités comme... tout le monde est traité de la même façon, ils se croisent dans les couloirs et puis et puis voilà, la cafet. elle est pour tout le monde et puis de toute façon ils se baladent pas avec une étiquette Ulis quoi dessus ».*

On peut considérer que le dispositif de recherche contribue à la mise en visibilité de ces pratiques qui favorisent et soutiennent le lien social en mettant explicitement en lumière l'insertion sociale sans l'associer systématiquement à l'insertion professionnelle. Ainsi, la question amène le récit d'une intervention d'un enseignant dans un espace qui n'est pas celui de la classe mais celui de la cantine :

*« Moi je pense, c'est pas mal déjà qu'ils soient au travers des autres élèves, je trouve ça bien quand même parce qu'ils doivent s'adapter, et c'est pas simple. Mais voilà. Là par exemple, je vois *élève 5*, il est passé de CAP à bac pro, en plus dans une classe qui était ensemble en seconde, en première, une classe adorable hein. Mais ça fait deux fois que je remarque qu'il mange seul. Donc j'ai commencé à aller gratter le sujet en fait. Donc, alors c'est peut-être pas forcément méchant parce qu'ils sont... je pense qu'il y a un groupe qui était déjà formé aussi donc. Mais bon j'ai commencé à leur en parler en disant : « Les gars, prenez-le avec vous quoi » ! C'est pas possible autrement quoi. Ou est-ce que c'est lui qui le fait exprès ? Je sais pas ».*

Ce positionnement témoigne de l'appropriation subjective des prescriptions relatives au lycée inclusif. La scolarisation au sein du groupe classe est au cœur de l'insertion dans un groupe social pour les élèves accompagnés par le dispositif Ulis comme pour tous les lycéens : *« tu penses même pas qu'il est migrant ou il est en situation de handicap. C'est un élève, c'est un élève »*. Plus largement, les

différents lieux dans le lycée (cantine, cour de récréation) et hors du lycée (trajet domicile-lycée) sont considérés comme des espaces mettant en jeu l'insertion sociale :

« Elle y est l'insertion sociale, tout simplement parce que quand on travaille avec l'Ulis, ils ont leur emploi du temps avec l'Ulis où là effectivement, il y a une espèce de cocon parce qu'on s'occupe que d'eux, ils sont dans leur espace pour justement essayer de gérer les difficultés les plus marquées, les plus importantes, chose qu'on ne peut pas faire, nous, dans un groupe classe. Et l'insertion sociale, ils l'ont en intégrant une classe déjà, en intégrant la scolarité au sein d'un groupe parce qu'y a ce qu'ils font à l'atelier, ce qu'ils apprennent en classe. Il y a tout ce qui se passe autour quand ils sont en récréation. Quand ils vont manger à midi, quand ils vont jusqu'au bus, etc. Tout ça, pour moi, c'est de l'insertion sociale ».

- **Accompagner les transitions : vigilance et inventions des professionnels**

La vigilance des acteurs de l'école s'exerce dans et hors l'établissement pour identifier les difficultés dans lesquels sont prises les lycéens au moyen d'une circulation des informations à la fois rapide et englobant les différents adultes de l'EPL :

« La communication elle marche de suite quoi, que ce soit la vie scolaire ou les collègues même, en français ou n'importe où, le téléphone arabe fonctionne et de suite on sait ce qui se passe. Donc y a des réglages, nous il nous est arrivé de faire des réglages en atelier, sur un incident qui s'est passé en français ou dans la rue ou dans la cour »

Cette transmission rapide de bouche à oreilles, qualifiée de « téléphone arabe » est assimilable à une trouvaille (Kouhout-Diaz, 2017), soit une façon particulière de s'approprier collectivement les injonctions liées aux enjeux de communication entre les différents corps de métier des lycées et celles liées à l'insertion sociale des lycéens.

En définitive, il est question dans notre étude de missions de valorisation de l'insertion sociale à l'intérieur de l'établissement scolaire. Certes les relations sociales telles qu'elles sont vécues au lycée s'apparentent à la vie en société et même parfois *« c'est plus rude ici peut-être que ce qu'ils vont vivre en entreprise derrière au niveau relationnel »*. Cependant, à la sortie du lycée, l'insertion sociale est présentée par une coordonnatrice comme une alternative à une inscription professionnelle difficilement envisageable :

« Et si c'est pas possible aussi de trouver du travail, parce que bon, là on parle des transitions professionnelles et du travail, mais y'a aussi des jeunes qu'on oriente vers de l'occupational. C'est-à-dire d'avoir une vie sociale, d'avoir une activité mais qui ne soit pas une activité professionnelle. Et y'en a ça va être... la jeune dont je vous parlais tout à l'heure ça va être des groupements d'entraide mutuelle. C'est-à-dire pour continuer à voir des gens, à faire des choses, avoir des activités mais qui ne vont pas être professionnelles »

L'enseignante spécialisée évoque cet ajustement à la singularité des élèves en situation de handicap comme un allant de soi de sa pratique, il participe selon nous à une dimension peu visible du métier. Ces résultats sont à rapprocher de ceux obtenus par Bédoin et al. (2022) qui a mis en évidence que ces inventions du quotidien mentionnés par les acteurs interrogés, qui souvent, minimisent leurs choix et leurs actions, sont à revaloriser dans les recherches et à juste titre, en ce que ces éléments constituent des pratiques singulières ou originales qui permettent de prendre en compte les situations de handicap.

Dans cette tension entre insertion sociale et insertion professionnelle qui sont supposées s'articuler, les professionnels font preuve de créativité ou d'invention considérées comme un moyen qui permettrait de se détacher des contraintes de son environnement de travail, des tensions et des contradictions rencontrées, et de produire et de développer sa propre activité en reconfigurant son milieu de travail (Amado et al., 2017).

Que retenir sur la fabrique de l'inclusion ?

- ◇ Depuis la loi du 11 février 2005, de nombreuses prescriptions relatives à l'école inclusive se sont succédé. Ainsi, la circulaire de 2015 a marqué la création des Ulis école et des Ulis collège. La circulaire de 2016 (n°2016-186) a quant à elle rendu possible la mise en œuvre du dispositif Ulis au sein des lycées professionnels.
- ◇ Il existe une pluralité de prescriptions aux plans national, régional et local. Dans le contexte local, les modalités de mise en œuvre des prescriptions inclusives s'inscrivent au niveau des établissements scolaires. Ces derniers disposent donc d'une relative marge de manœuvre pouvant conduire à des modalités d'organisation de la prescription inclusive différentes d'un établissement à l'autre. Les prescriptions apparaissent ainsi comme des organisatrices du travail à partir des appropriations que les professionnels en font.
- ◇ C'est à partir de ces prescriptions secondaires que les personnels des établissements vont organiser leur travail : organisation des formations et du fonctionnement pédagogique, organisation de l'espace, mise en œuvre de dispositifs spécifiques d'accompagnement de la difficulté, développement de partenariat avec les entreprises...
- ◇ La circulaire de 2016 précise également le rôle du coordonnateur d'Ulis : il vient en appui aux apprentissages, assure le suivi du projet de l'élève, s'assure de la mise en place des aménagements et des adaptations nécessaires et accompagne l'insertion professionnelle...
- ◇ Le coordonnateur d'Ulis apparaît comme l'opérateur central de l'accompagnement de la transition vers l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap au sein d'un collectif d'acteurs. Sa connaissance des élèves permet l'élaboration de réponses pédagogiques adaptées. Il assure un accompagnement soutenu et une écoute attentive des élèves en situation de handicap. Son rôle de personne ressource est reconnu par les membres de l'équipe pédagogique.
- ◇ La disponibilité du coordonnateur d'Ulis auprès des élèves et de leurs familles va bien souvent au-delà de son temps professionnel, débordant alors sur sa vie privée. Il assure aussi parfois le suivi de certains élèves après leur sortie du lycée. Autant d'activités que le coordonnateur pense aller de soi mais qui sont des créations professionnelles, des inventions constituant un véritable travail invisible essentiel pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en situation de handicap dont il s'occupe.

CHAPITRE 4 - RECOMMANDATIONS AU REGARD DES RESULTATS - SECURISER LE PARCOURS DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP VERS L'EMPLOI EN MILIEU ORDINAIRE : COCONSTRUIRE DES PRECONISATIONS

Notre objectif dans le cadre de cette étude participative est de co-construire des supports d'application visant à la sécurisation des parcours de formation des élèves en situation de handicap en nous appuyant sur l'expérience des acteurs concernés. Lors des entretiens, nous avons demandé aux différents participants (jeunes, parents, professionnels de LP, tuteurs d'entreprise) quelles seraient selon eux les ressources qu'il conviendrait d'envisager pour améliorer l'accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Nous avons porté une attention particulière au point de vue des jeunes en étant attentives à leur donner la parole au plus près des attentes qui pourraient être les leurs. Il s'agit pour nous de contribuer à la résolution de problèmes identifiés par les acteurs eux-mêmes.

Dans le cadre de la perspective collaborative qui est la nôtre, cette palette de nouvelles ressources à mobiliser ou consolider mises en avant par les acteurs demande à être problématisée et mise en perspective avec les résultats de la recherche.

Nous examinerons dans un premier temps quels sont les acteurs qui ont insisté sur ces préconisations puis les résultats d'une analyse croisée des points de vue de chacun. Chaque proposition a fait l'objet d'une reformulation qui permet d'identifier le levier d'intervention qu'elle désigne. Lorsqu'elle a été évoquée par plusieurs catégories d'acteurs, cette information est mentionnée dans les tableaux présentés. Ainsi à partir de cette triangulation du point de vue de chacun, il nous a été possible d'identifier quatre leviers d'intervention particulièrement intéressants qui seront présentés dans la deuxième partie de notre propos. Nous terminerons par la proposition de création d'un service spécialisé inter-métiers susceptible d'accueillir, d'évaluer et d'accompagner les jeunes d'Ulis-pro vers leur insertion professionnelle.

4.1 Consolider l'accompagnement des élèves en situation de handicap : le point de vue des acteurs

Nous avons recensé et analysé les propositions en repérant celles qui comptent pour chaque catégorie de participants rencontrés puis en essayant de repérer la manière dont elles sont susceptibles ou pas d'entrer en résonance. Si un certain nombre de pistes ont été proposées, seules quelques-unes font consensus.

4.1.1. Les jeunes

Du côté des lycéens rencontrés durant la phase 1 de la recherche, aucune ressource à imaginer n'a été suggérée.

En revanche, nous avons rencontré, dans le cadre de la phase 2 de la recherche, cinq jeunes en situation de handicap, sortis du système scolaire qui ont accepté de partager avec nous leur point de vue sur leurs expériences de travail.

Arnaud a travaillé dans une chaîne de restauration en libre-service pendant 9 ans à la suite d'une formation en alternance dans cette même entreprise. Suite à un burn out, il a ensuite enchaîné plusieurs stages, avec pôle emploi, pour retrouver un travail. Il est bénévole dans le tiers-lieu et dans plusieurs associations culturelles et a postulé pour un nouvel emploi comme serveur dans un bar à cocktails. Sylvain est en CDD depuis 2023, assistant d'achat dans une entreprise adaptée. Il est co-fondateur du tiers-lieu qui a vu le jour grâce au soutien d'une association qui agit pour l'inclusion des personnes en situation de handicap. Carl est bénévole dans le tiers-lieu. Son contrat en CDD dans une entreprise de la grande distribution pour la mise en rayon vient de se terminer. Il est en recherche d'emploi dans le domaine de la restauration collective et accompagné par la mission locale. Annabelle est bénévole sur le tiers-lieu : elle s'occupe du service, de l'accueil et aide à l'organisation des plannings. Elle n'a pas d'emploi. Jérôme est bénévole dans le tiers-lieu, 2 demi-journées par semaine. Il propose une activité en atelier. Il a un diplôme dans le domaine de l'animation. Il n'a pas d'emploi et il est impliqué dans plusieurs associations dans le domaine artistique. Guillem a occupé un emploi en CDD dans une agence d'évènementiel après une formation en alternance au lycée, l'obtention du bac puis d'un BTS. Il vient d'être de nouveau embauché en CDD sur un poste d'accueil relation client. Il est par ailleurs engagé dans plusieurs associations.

Nous avons abordé avec ces jeunes la question de la transition des jeunes quittant un établissement scolaire pour entrer dans le monde adulte. Les thèmes récurrents incluent les défis liés au handicap sur le lieu de travail, tels que la gestion du stress, la pression ressentie, la nécessité d'expliquer les besoins spécifiques aux employeurs et les difficultés à trouver un juste équilibre entre rythme de travail et les pauses nécessaires. Les défis liés aux transports en commun ont été soulignés, notamment l'inconfort voire la pénibilité liée à la situation de handicap, en particulier quand elle n'est pas visible pour les autres passagers. Les difficultés financières ont également été abordées, en particulier pour ceux qui vivent avec un handicap invisible. Tous témoignent de la recherche d'une satisfaction personnelle au travail, d'un besoin d'utilité sociale et de l'importance des relations sociales dans le cadre professionnel. La principale limite est liée à une certaine réserve dans les relations professionnelles. Les participants semblent avoir peu développé d'amitiés durables avec leurs collègues précédents. Ils insistent sur le manque d'acceptation des besoins spécifiques liés au handicap par certaines entreprises non adaptées. Ils ont également mentionné le stress lié au rythme rapide du travail ainsi que les difficultés rencontrées pour trouver un emploi adapté malgré leurs compétences :

Le plus difficile c'est la gestion du stress... expliquer à des entreprises qu'on peut demander des pauses.

Il faut supporter la pression... c'est tenir debout.

-Oui, je confirme aussi. Mais c'est vrai que c'est plus fatigant quand on est dans une situation de handicap parce que du coup on doit leur montrer aussi qu'on a envie de rester en fait, par rapport à ce que j'avais dit à d'autres quoi. Et c'est compliqué quand même. C'est pas mal fatigant

Moi, la satisfaction d'être utile. Parce que c'est vrai que quand on est chez soi... L'utilité envers la société n'est pas toujours là

Le plaisir de venir, de rencontrer des gens

Et puis ce qui est bien à [tiers lieux], c'est que les gens quand ils viennent travailler, ils font pas la gueule, ils sourient quoi.

La transition vers la vie active après avoir bénéficié d'un soutien scolaire est décrite comme une source d'inquiétude.

- *Nous avons eu des entretiens avec des jeunes qui sont des jeunes en situation de handicap qui sont en lycée professionnel, qui vont sortir du lycée et qui vont rentrer dans la vie active et en fait ça les inquiète un peu, ils se posent des questions*
- *Ils ont raison (...) parce que moi je m'inquiète toujours autant.*
- *On est lâché dans la nature. C'est vrai ? On n'a plus d'accompagnement, on n'a plus rien. On est lâché dans la nature.*
- *C'est un peu ça, oui. (...). Le lycée est très bien, il n'y a pas de soucis, le centre aussi. Peut-être le seul petit défaut de ce centre, c'est qu'en fait on est vraiment trop accompagnés, très très bien accompagnés pendant toute notre scolarité, on va dire, là-bas. (...) Et quand je suis sorti du lycée, du coup... Heureusement que j'ai eu [Tiers lieux] derrière et tout, mais en fait je me suis rendu compte qu'en fait ce qu'il disait, il fallait déjà... et qu'on ne l'avait pas dit assez, on va dire, parce qu'on n'était pas assez préparé à sortir du lycée, on n'avait pas de sortie avec les éducateurs pour après dans les entreprises.*

Les participants ont partagé leurs expériences personnelles et ont donné des conseils aux jeunes qui s'inquiètent de leur avenir après le lycée. Ils ont souligné l'importance du soutien communautaire et familial après l'école, encouragé les lycéens à faire face aux défis avec détermination, et mis en avant la nécessité de ne pas rester seul face aux difficultés.

- *Et si vous aviez un conseil à donner à un jeune qui est au lycée et qui s'inquiète un peu de ce qui va devenir après, vous diriez quoi par rapport à votre propre expérience ?*
- *Se battre. Je pense qu'il faut... Sortir la tête haute et... Foncez ! Je sais pas où mais... Y aller quoi !*
- *Doute de tout, jamais de l'utilité !*
- *Fais ce que t'as à faire et puis... L'avenir te le dira.*
- *Pas rester seul en fermeture.*
- *Peut-être, je dirais, s'ils ont des éducateurs ou des... Pas forcément des éducateurs, mais des gens qui s'occupent un peu plus d'eux, des AESH, par exemple, des trucs comme ça, peut-être, ou quand ils sont plus grands, des éducateurs, qu'ils les emmènent dans des entreprises ou qu'ils les emmènent dans des associations, etc., pour leur dire, ben là, vous voyez, vous avez ça, ça, ça, et... Enfin, moi, je sais que ça m'aurait aidé.*
- *Moi je dirais peut-être vers l'autonomie aussi, parce que ça ils l'ont fait, parce que je ne sais pas si tu l'as fait toi Anastasia, mais moi j'ai fait des mises en situation par exemple, aidé par le lycée et où il nous laissait une semaine en coloc tout seul dans un appart pour vraiment que nous on gère nous-mêmes enfin ils venaient de temps en temps pour voir comment on se débrouillait mais c'était vraiment nous on devait aller au cours nous-mêmes le matin se réveiller retourner à la coloc tout seul ou avec quelqu'un mais peut-être qu'ils fassent plus ça aussi parce qu'ils n'ont pas assez fait je trouve aussi ou enfin je sais pas qui Ce qu'ils voient avec nous pour le budget ou des trucs comme ça, mais en dehors d'être mis en situation. Même en classe, ça peut être bien. Je sais que ce n'est peut-être pas forcément possible parce qu'il y a les cours et tout.*

Ils ont souligné le besoin d'un accompagnement continu pour faciliter cette transition vers l'autonomie. Leurs recommandations suggèrent un accompagnement plus ciblé dans divers domaines tels que le travail, l'autonomie quotidienne et la compréhension des informations. Ils relèvent la nécessité d'anticiper les situations dans lesquelles ils vont se trouver dans les débuts de leur vie d'adulte.

Leur témoignage met en lumière l'importance des espaces inclusifs tels que des tiers lieux pour favoriser la participation sociale des personnes en situation de handicap.

4.1.2. Les tuteurs

Du côté des entreprises, plusieurs tuteurs indiquent qu'ils n'ont pas de proposition à formuler : *« Est-ce que vous pensez que vous auriez besoin d'outils pour accompagner des jeunes en situation de handicap, des aides, des adaptations, je ne sais pas ? Dans le cas de M.... non, mais après ça dépend de la personne »*. Cette observation vient confirmer que certains tuteurs - qui pour certains n'ont pas repéré le handicap - n'éprouvent pas de difficultés de nature véritablement différente dans l'accueil de leur stagiaire en situation de handicap que celles qui sont les leurs dans l'accueil des stagiaires de manière générale. Un tuteur insiste néanmoins sur l'intérêt d'avoir une personne référente au sein de l'entreprise « rattachée » au stagiaire en SH : *« peut-être de leur rattacher quelqu'un »* ou encore que le lycée s'appuie sur un réseau d'entreprises partenaires : *« C'est le choix des entreprises après (...) il faudrait avoir un panel avec qui ça peut matcher. Les chercher. Parce qu'après vous appelez une entreprise... souvent quand on vous appelle, on est en plein boulot.... C'est compliqué de dire oui, non, rappelez-moi... après il faut expliquer les choses, le handicap. Faut expliquer le handicap je pense parce qu'après, peut-être pour aménager un peu le stage en disant, ouais, ça va nous aider, mais lui il peut pas faire si il peut pas faire ça, faut pas le laisser, faut organiser »*.

4.1.3. Les familles

En ce qui concerne les familles, quatre propositions ont été formulées : deux concernent la période de scolarisation au lycée et deux un accompagnement éventuel après la sortie de l'établissement.

Acteurs et ressources à imaginer	Acteurs concernés	Exemples de verbatims
Durant la scolarisation		
Organiser un temps en classe au cours duquel les parents peuvent observer leurs enfants en situation d'apprentissage pour voir comment ils travaillent	Familles	Sur le métier en lui-même, je ne pourrais pas vous répondre parce que comme je ne le sais pas... Ça serait bien quand même que le lycée organise pour les enfants justement en dispositif Ulis, ils sont en classe et que nous les parents, on... bouche cousue (...) c'est comme vous, vous nous posez des questions dont nous-mêmes on peut même pas répondre. Je ne peux pas vous répondre parce et je peux pas vous vendre du rêve parce que je n'ai pas vu. (...) Voilà, on se met dans un petit coin, on parle pas et on regarde, on observe. Franchement, un jour, ou peut-être même pas un jour, l'heure par exemple, c'est 1 heure ou deux heures qui sont à l'atelier que nous, les parents, ceux qui sont volontaires, veulent voir comment leurs enfants ils sont vraiment dans l'atelier pour voir comment notre enfant travaille quoi (Mère de Damien).
Organiser une réunion au lycée pour les parents d'élèves bénéficiant du dispositif Ulis pour les informer des démarches pour l'après CAP	Familles	Parce que par exemple comme là s'il veut faire un bac pro, honnêtement je connais même pas comment il faut faire. Je sais même pas quelles sont les démarches... Parce qu'entre parcours sup je sais pas, ceci cela, c'est... pour moi, c'est très très compliqué (...) comme là c'est bientôt la fin, avant que ça soit la fin si ils peuvent organiser quelque chose. Pour dire voilà tel parent, est-ce que vous savez si vous allez de ce sens, il faut aller comme ça, il faut aller voir cet organisme-là, il faut faire l'inscription comme ça, il faut chercher ça d'abord avant ceci, cela, voilà (Mère de Damien).
Après la sortie du lycée		
Proposer aux jeunes ESH un accompagnement aux techniques de recherche d'emploi, (CV, simulations d'entretiens...)	Familles Jeunes	L'aider... Oui, je vous dis par rapport à pôle emploi, quelqu'un qui voilà peut être (...) j'ai pas envie qu'on fasse tout aux gosses. (...) Bon, je suis là pour l'aider, (...) je veux aussi qu'il se débrouille un peu tout seul. (...) Le CV et tout ça, il s'est débrouillé avec ses profs à l'école. Après c'est quelqu'un qui lui montre comment faire, voilà en gros (...) Voilà que la personne l'aide comme ça, faire comprendre, même lui faire passer un entretien avec une autre personne dans un bureau, voilà voir comment il réagit. Voilà même avec la personne de pôle emploi ou quelqu'un d'autre (Père Anthony)

Avoir une personne référente en entreprise qui puisse relire les écrits professionnels des stagiaires/employés ESH	Familles	Oui ce serait chouette. Ah oui ce côté... Ouais, c'est vrai quelqu'un oui derrière, pour l'aider à se relire ou à corriger les fautes... J'avais vu une émission qui passait sur la 3, Olivier, je sais plus, qui était justement dysphasique et qui avait ce dispositif Ulis qui est devenu - après un bon, y a eu le soutien des parents aussi - ingénieur en aviation. Et Ben pareil, ses rapports, il les faisait lire par ses collègues avant de le poser sur le bureau de son patron. Je l'avais montré à Rémi cette émission, elle était sympa, j'ai dit "Rémi, tu vois comme quoi rien n'est impossible » (Mère de Rémi[VC6]).
---	----------	---

Ces quatre propositions témoignent de l'inquiétude des parents face aux difficultés qui sont les leurs. Ils ont du mal à se représenter ce qui se passe pour leurs enfants au sein de l'établissement ou en entreprise. Ils ont besoin d'information mais aussi d'être accompagnés eux-mêmes, pour arriver à maîtriser les ressources à mobiliser. Ils souhaitent que leurs enfants continuent à être soutenus en particulier dans la recherche d'emploi après la sortie du lycée. On repère ici leur souhait d'échanger avec des interlocuteurs privilégiés qu'il convient de mettre en perspective avec la pente actuelle à développer un accès à l'information via des applications numériques qui ne permettent pas cet accompagnement particulier aux plus près des questions que chacun se pose.

4.1.4. Les chefs d'établissement

Du côté des chefs d'établissement, plusieurs leviers d'intervention sont envisagés :

- Organiser des conditions de formation des élèves SH et le fonctionnement pédagogique au sein du lycée
- Mobiliser des professionnels spécifiques dans les lycées
- Organiser des actions de formation pour les personnels du lycée
- Organiser les relations avec les entreprises accueillant les stagiaires

Acteurs et ressources à imaginer	Acteurs concernés	Verbatims
Organiser des conditions de formation des élèves ESH et le fonctionnement pédagogique au sein du lycée		
Aménager des espaces ressource pour les élèves ESH	Chef	Il y toujours les extraordinaires modèles comme la Norvège (...) Alors à la fois [les ESH] sont donc dans l'établissement avec les autres élèves, donc il y a de la mixité, il y a de l'inclusion, mais en même temps dans l'établissement il y a tout un pan pour eux où ils peuvent se ressourcer où on peut les prendre en charge donc extrêmement bien aménagé... Y'a toujours un espace... des petites salles de repos... Donc ils vont beaucoup plus loin que nous dans la prise en charge des élèves.

Avoir suffisamment de personnel pour permettre un accompagnement individualisé respectant le rythme de l'élève par une personne référente	Chef	Il a plus de personnel (...) là on est sur une histoire de moyens. Donc ça permet à des élèves d'être pris en charge quand ça va pas bien, un petit peu à part du groupe pour voir un petit peu de quoi il en retourne. Et puis voilà c'est toute la Norvège. Si on a besoin de manger, on mange en cours, si on a besoin de se reposer... voilà y'a un espace de repos, y'a des espaces culturels... Voilà ça, ça pourrait être un plus pour ces élèves-là, j'en suis persuadée.
Rendre accessibles aux élèves ESH les ressources documentaires sur l'insertion professionnelle existantes	Chef d'étab.	-Bon les ressources documentaires on croule dessous, maintenant faut les rendre accessibles. Les ressources sur le métier vous en avez plein, maintenant comment le jeune est en mesure de chercher, qu'est-ce qu'il va chercher. Aujourd'hui pour le projet personnel de l'élève on laisse de plus en plus l'élève se débrouiller (...) même nos terminales là ils ont du mal. Ils se noient là sous les ressources. Alors je me dis un enfant du dispositif Ulis.
Mobiliser des professionnels spécifiques dans les lycées		
Avoir un coordonnateur qui s'occupe des stages au lycée	Chef	-Je pense qu'il y a sur des situations la coordinatrice Ulis et sur des situations ça peut parfaitement être l'enseignant référent. Parce qu'on met des enseignants référents pour chaque élève pour la recherche de PFMP. Ça peut être l'enseignant référent, ou le professeur principal... voilà. -Un interlocuteur en tous cas de l'établissement (chercheur). -Oui ça, ça pourrait être rajouté, mais c'est vrai qu'on n'a pas tous le même avis là-dessus, c'est pas tranché encore.
Organiser des actions de formation pour les personnels de lycée		
Former le personnel accompagnant dans les lycées	Chef Equipe éducative	Ce sont les enseignants qui sont en demande de formation
Organiser les relations avec les entreprises accueillant les stagiaires		
Organiser des visites en entreprise Faire venir les entreprises au lycée	chef	<i>Dans ce qu'on peut faire voilà c'est des visites d'entreprise, les accueillir dans un petit groupe, y'a plein, plein de choses qu'on peut tisser... qu'on fait déjà. Voilà qu'on puisse découvrir petit à petit ce que c'est le monde de l'entreprise, oui ça évidemment c'est... on les envoie parfois un peu brutalement en stage hein nos élèves Ulis, c'est pas toujours facile pour eux.</i>
Favoriser les liens entre le lycée et les familles		
Travailler davantage en lien avec les familles	Chef Equipe éducative	Ils sont pas tous accompagnés pareil à la maison. Certains, je prenais l'exemple tout à l'heure d'un élève qui a une famille plutôt classe moyenne plus, qui était très présente, qui connaît tous les codes, y'a pas de problème. Et on prend d'autres élèves, monsieur S. que vous allez suivre, qui est d'origine géorgienne... la barrière de la langue c'est compliqué et là, voilà. C'est ça où nous on a des choses à améliorer, c'est une vraie question.

La mixité présente au sein des établissements est un enjeu pour favoriser des environnements au sein desquels les élèves trouvent une place qui leur convient. Néanmoins, les espaces mériteraient d'être

davantage aménagés pour reconnaître la diversité des élèves. Une alternance entre des espaces communs à tous les élèves et des espaces réservés aux élèves en situation de handicap est une des pistes évoquées. S'ajuster davantage à leur besoin, dans une démarche d'individualisation, est une des préconisations formulées par un chef d'établissement. Mettre les élèves au premier plan de leur scolarisation et de leur parcours de formation est une nécessité. Un chef d'établissement reconnaît que les élèves sont de plus en plus mis en position d'être acteurs de leur parcours mais regrette que l'environnement ne soit pas suffisamment capacitant pour le permettre. A cette fin, un travail doit être mené pour rendre lisible et accessible l'ensemble foisonnant de documents d'information censés favoriser leur insertion professionnelle. Ainsi, s'appuyer sur des personnes ressources spécifiquement dédiées à des dimensions de leur parcours scolaire, comme les périodes de stages, est à renforcer. Favoriser davantage le partenariat avec les familles et prendre appui sur leurs connaissances des élèves favoriserait la continuité de leur accompagnement. Anticiper est un enjeu central de l'accompagnement des élèves en SH. Ainsi, former les personnels aux obstacles et leviers qui jalonnent les parcours de formation des élèves permettrait de prémunir les élèves de se trouver dans des situations délicates. Dans cette perspective proposer des périodes d'immersion, en visitant les entreprises avant les périodes de stages serait à développer.

4.1.5 Les coordonnateurs du dispositif Ulis

Les propositions des coordonnateurs d'ULIS concernent essentiellement la nécessité d'ouvrir l'établissement sur des partenaires extérieurs susceptibles de prendre le relais à la fin de la scolarité.

Acteurs et ressources à imaginer	Acteurs concernés	Verbatims
Avoir des personnels (par ex retraités) pour parrainer les élèves ESH après la sortie du lycée	Coordo Jeunes Familles	<i>Y'avait eu aussi un projet qui avait été mené par le conseiller technique :-C'était des anciens coordos Ulis ou des gens qui avaient une expérience et une sensibilité à, oui, qui pouvaient contribuer à accompagner, un peu comme un parrain, dans les quelque années du début là, essayer d'aider justement à favoriser l'insertion professionnelle, de sécuriser, de faire du lien, de connaître des gens qui sont sensibles dans des entreprises, d'essayer voilà de... créer un petit réseau (...) je pense que ce serait intéressant, après c'est toujours la question - alors là c'était du bénévolat - mais toujours une question aussi à un moment de moyens (coordonnateur ULIS)</i>
Travailler davantage avec les missions locales	Coordo	<i>Et après y'a aussi les missions locales qui peuvent être des partenaires aussi. Donc on travaille... mais pas assez ! Je travaille pas assez avec eux, je les vois peu, ça, ça serait à développer par exemple.</i>

La création de Tiers Lieux pour lutter contre le risque d'isolement à la sortie du lycée	Coordo Jeunes	<i>'Il y a aussi des choses qui se mettent en place dans des tiers lieux, avec l'ASEI, avec l'ARS aussi qui a financé des projets avec des éducateurs, des chargés d'insertion, pour essayer d'accompagner justement tous ces jeunes qu'on a fait monter en compétences, qui sont allés jusqu'au lycée et qui ont obtenu un diplôme ou un certificat de compétences, ne pas les laisser perdre leurs compétences voilà et d'essayer de les solliciter et de faire qu'ils puissent les mettre en œuvre quoi. Donc du coup c'est tous les lieux, tous les services qui sont institutionnels ou associatifs qui peuvent aider à ça.</i>
---	------------------	--

Développer un réseau de partenaires est crucial pour accompagner la sortie du lycée professionnel des élèves et sécuriser leur insertion sociale et professionnelle. Les coordonnateurs disent l'importance de s'appuyer sur des professionnels exerçant spécifiquement dans le champ de l'insertion professionnelle. La collaboration avec ces professionnels est à construire en amont de la sortie du lycée, en favorisant notamment des rencontres. Ce tuilage permettra aux élèves de mobiliser les compétences développées dans le cadre de leur formation au lycée et de les déployer pour leur recherche d'emploi. En parallèle, il s'agirait aussi d'identifier l'existence de tiers lieux développés avec l'initiative d'associations ou d'établissements publics. Ces espaces, au sein desquels peuvent être mis en place des parrainages, peuvent être de riches appuis pour accompagner la découverte du monde du travail.

4. 1.6. Les équipes éducatives

Dans le cadre des focus-group, les équipes éducatives ont évoqué plusieurs leviers d'intervention qui rejoignent le point de vue des chefs d'établissement. Ils formulent plusieurs propositions pour :

- Organiser des conditions de formation des élèves SH et le fonctionnement pédagogique au sein du lycée
- Organiser des actions de formation pour les personnels du lycée
- Organiser les relations avec les entreprises accueillant les stagiaires

Deux objectifs supplémentaires apparaissent dans leur propos.

- Favoriser les liens entre le lycée, les familles et le lycée
- Lutter contre les préjugés et la discrimination à l'égard du handicap

Acteurs et ressources à imaginer		Verbatims
Organiser des conditions de formation des élèves ESH et le fonctionnement pédagogique au sein du lycée		
Alléger le nombre d'heures de cours en CAP	Equipes	Pour les CAP, moi je pense que c'est encore un besoin d'allègement du nombre d'heures pour faire du mieux. Et pas du plus.

Développer l'aide scolaire entre les élèves de filières générales et professionnelles en salle d'étude	Equipes	Sur un cours, tu vois un exercice, je sais plus en maths (...) J'ai trouvé ça magique (...) l'élève (...) qui se déplace, j'ai du temps à consacrer. Vite fait parce qu'il avait aussi ses cours, mais il s'est déplacé pour aller l'aider et j'ai trouvé ça... J'ai trouvé ça intéressant (AED). Ça peut être à développer, tu vois de faire un pôle tu vois, entre guillemets, te dire si y'a des élèves ont des difficultés à l'étude et des élèves qui voudraient aider parce qu'ils ont envie d'aider tu vois, ça pourrait (enseignant).
---	---------	---

Organiser des actions de formation pour les personnels de lycée		
Former le personnel accompagnant dans les lycées	Chef d'étab. Equipe	Il faut qu'on trouve des nouvelles façons, des nouvelles pratiques, c'est là qu'on attend aussi la formation pour nous aider (enseignant). Et peut-être de la formation aussi au niveau des enseignants pour savoir comment on gère une classe quand y a 4 AESH ou trois (enseignant)
Organiser les relations avec les entreprises accueillant les stagiaires		
Mobiliser des personnels spécifiques dans les entreprises	Équipe Tuteurs Familles	C'est ça, il faudrait qu'il y ait un coordonnateur qui s'occuperait des stages. Surtout qu'il y a des gens qui sont vraiment super quoi. Des maîtres de stage qui sont extrêmement bienveillants. (enseignant).
Avoir un partenariat avec l'entreprise pour qu'elle accueille le stagiaire ESH sur les deux années de CAP dans le but d'avoir un cadre rassurant pour l'élève	Équipe	On pourrait éventuellement avoir effectivement un tissu d'entreprises un peu plus clair je dirais, pour accueillir ce genre de public. (...) Est-ce qu'on pourrait pas imaginer (...) un pôle d'entreprise qui prendrait des élèves en stage. Il faudrait qu'il y ait quelqu'un (...) des entreprises qui sont très concernées par certaines difficultés des élèves et qui sont très bienveillantes là-dessus. -Aussi bien les équipes d'éducatives (...) on peut tout à fait faire un suivi aussi d'insertion professionnelle avec une intégration de l'entreprise (...) qui va suivre le gamin en stage et à la limite même une espèce de partenariat qui permettrait d'avoir un stage sur les deux ans avec cette entreprise qui aurait, on pourrait poser, entre guillemets, un cadre rassurant aussi à la fois pour l'élève, pour tout le monde, qui permettrait de prendre en compte en totalité le handicap (enseignant).
Avoir un tissu d'entreprises identifiées comme prenant à cœur l'accueil des élèves ESH	Équipe Tuteur	Et j'ai vu aussi des entreprises en allant visiter des élèves en stage (...) ils recevaient des personnes en situation de handicap qui mettaient en rayon, qui étaient des gens heureux, heureux d'être là. Donc on imagine que l'entreprise était bien traitante. Et ils étaient heureux d'être avec les clients, et ça serait bien de pouvoir repérer toutes ces entreprises qui le font déjà et les mutualiser (AED).
Organiser des périodes d'essai dans les entreprises		C'est un petit peu l'adaptation à l'environnement du travail effectivement, une période entre guillemets d'essai qui leur permettrait d'avoir du temps où ils vont s'adapter, peut-être à des tâches répétitives, un environnement qui a changé, une équipe de travail avec une relation sociale aussi auprès des autres... - Je pense que c'est important aussi parce que c'est un travail d'équipe, autant que ça se passe bien. - Ça leur permettrait effectivement d'insérer le monde professionnel beaucoup plus facilement, en confiance surtout. Je pense que la confiance est quelque chose d'important pour eux, parce que c'est ce sur quoi on travaille justement, quand ils arrivent à réussir et sont contents d'avoir réussi, ils engrangent de la confiance et avec ça, ils avancent beaucoup plus... ils sont beaucoup plus efficaces quoi. S'ils pouvaient avoir ce temps-là aussi, ça leur permettrait d'intégrer l'entreprise de façon plus sereine (enseignant)
Favoriser les liens entre le lycée et les familles et les entreprises		

Réunir l'enseignant d'atelier, les parents et l'entreprise avant le début du stage pour parler de l'élève	Équipe	Tu crois qu'on pourrait, quand il y a un stage comme ça, est-ce que les enseignants qui le suivent habituellement en atelier qui pourraient être aux réunions avec parents et entreprises pour dire : "Voilà, vous allez accueillir cet élève, la continuité du chemin qu'on a fait en classe c'est celui-ci..." Peut-être que ça serait intéressant (AED). Alors... C'est un travail qu'on est en train de.... On travaille là-dessus parce que justement, on trouve qu'on n'arrive pas vraiment bien à communiquer avec les familles, ou tout du moins on arrive difficilement à les faire venir. En dehors du côté répressif. Et nous, ce qu'on voudrait, c'est établir des liens, les mêmes liens de confiance qu'on peut avoir avec les élèves. On voudrait les établir avec la famille, donc on a des un projet en cours déjà avec les familles allophones, donc par le biais du FLE, les faire revenir ici et ensuite travailler sur la laïcité... tous les fondamentaux qui font notre école. Mais en dehors de ça, souvent le dialogue est difficile avec les familles, en tout cas plus avec les familles d'enfants handicapés. Peut-être pas plus...(enseignant)
--	--------	---

Lutter contre les stéréotypes et les préjugés autour du handicap		
Changer le regard des enseignants sur le handicap	Équipe	-Après bon, c'était... peut-être à destination des profs, parce que déjà, peut-être changer le regard des profs, ça pourrait influencer. Moi je sais que quand je suis allé en stage, j'ai vu une jeune déficiente visuelle où elle était dans un bureau de tabac, et lorsque le patron m'a dit, ben, finalement "elle connaît presque mieux le l'espace que moi", je me suis dit "ah oui, quand même". Voilà, alors c'est peut-être changer notre regard pour commencer à apprendre que ces élèves-là, ils ont leur place, même professionnellement, (enseignant) -C'est pour ça que ce serait bien que ça s'ouvre davantage, que ce soit aussi les personnes qui n'ont pas rencontré ces situations-là qui s'ouvrent aussi à l'accueil des personnes en situation de handicap (CPE)

Penser plutôt la formation des élèves qualitativement que quantitativement est une préconisation développée par les équipes éducatives des lycées professionnels. La manière dont est organisé l'espace pédagogique doit aussi être repensé pour favoriser le tutorat entre élèves, particulièrement en lycée polyvalent. Les modalités de mise en œuvre du paradigme inclusif amènent les enseignants à transmettre des contenus de savoirs en présence de plusieurs professionnels. Or, enseigner sa discipline en articulant son travail avec plusieurs adultes n'est pas un allant de soi. Avoir une offre de formation continue davantage ajustée aux besoins des enseignants permettrait d'être mieux accompagnés pour transformer leur pratique. La nécessaire collaboration avec d'autres professionnels, en dehors de l'établissement, est aussi soulignée. Ainsi, accompagner les élèves pendant leurs périodes de stages pourrait se faire en s'appuyant sur un des professionnels de l'entreprise, en tant que référent en interne du stage. Tisser un tel réseau et construire de telles relations implique une communication fluide entre les différents acteurs. Les familles doivent aussi être impliquées dans ce réseau d'acteurs. Un travail spécifique est nécessaire pour susciter leur implication aux côtés des équipes de professionnels. Travailler autour d'un projet qui fasse sens pour eux est une piste à explorer pour initier un lien à partir duquel une relation de confiance pourrait s'établir. Sur la base d'un tel travail, différentes stratégies pourraient être déployées pour sécuriser

les élèves dans leur parcours de formation professionnelle : poursuivre sur un autre stage dans la même entreprise, prévoir une période d'essai pour anticiper les tâches à réaliser et se les approprier. Une vigilance accrue doit être développée par les établissements scolaires pour créer des listes d'entreprises « bien-traitantes ». Un tel positionnement permettra aux jeunes de développer leurs compétences plus sereinement, soit dans des conditions sécurisantes qui permettent leur engagement. Cette ouverture, de la part des entreprises, à l'accueil d'une diversité de public, doit être interrogée et mise au travail également au sein des lycées. Se distancier des stéréotypes liés au handicap est un enjeu qui demeure d'actualité. Pourtant, il ne semblerait pas possible d'envisager une société inclusive sans questionner, d'abord/surtout, ce qui dans un environnement est limitant ou capacitant pour les sujets.

Le relevé de l'ensemble des suggestions formulées nous a permis de répertorier les propositions suivantes :

Recommandations pour l'entreprise :

- Favoriser des visites d'entreprises pour les élèves de LP
- Expliquer la situation de handicap si c'est nécessaire pour aménager le poste de travail
- Mobiliser une personne référente au sein de l'entreprise, susceptible d'accompagner le stagiaire
- Identifier une personne référente en entreprise qui puisse relire les écrits professionnels des stagiaires/employés ESH
- Permettre l'accueil d'un stagiaire SH sur deux années de CAP pour des élèves en situation de vulnérabilité

Recommandations pour le lycée professionnel

En direction des entreprises :

- Constituer un réseau d'entreprises partenaires au sein du lycée professionnel identifiées comme prenant à cœur l'accueil des élèves ESH
- Organiser des périodes d'essai dans les entreprises
- Faire venir les entreprises au lycée
- Avoir un coordonnateur qui s'occupe des stages

En direction des partenaires

- Travailler davantage en lien avec les familles
- Travailler davantage avec les missions locales

Au sein même des établissements

- Organiser des réunions pour les parents d'élèves bénéficiant du dispositif Ulis pour les informer des démarches pour l'après CAP
- Organiser des temps en classe d'observation des parents de leurs enfants en situation d'apprentissage
- Aménager des espaces de repos/de retrait pour les élèves SH
- Avoir suffisamment de personnel pour permettre un accompagnement individualisé respectant le rythme de l'élève

- Développer des outils pour mieux découvrir les formations de manière concrète (on le fait, il faudrait le faire + et mieux)
- Rendre accessibles aux élèves ESH les ressources documentaires existantes sur l'orientation et sur l'insertion professionnelle
- Alléger le nombre d'heures de cours en CAP
- Développer l'aide scolaire entre les élèves de filières générales et professionnelles en salle d'étude
- Réunir l'enseignant d'atelier, les parents et l'entreprise avant le début du stage pour parler de l'élève
- Changer le regard des enseignants sur le handicap

Recommandations après le lycée

- Organiser concrètement le lien pour chaque jeune sortant du lycée avec un référent dédié dans un dispositif de droit commun (France Travail, cap emploi, mission locale)
- Proposer aux jeunes SH un accompagnement aux techniques de recherche d'emploi, (CV, simulations d'entretiens...)
- Avoir des personnels repérés (bénévoles ?) pour parrainer les élèves en SH après la sortie du lycée
- Créer et faire connaître des Tiers Lieux pour lutter contre le risque d'isolement à la sortie du lycée

Recommandations pour la formation

Former le personnel accompagnant dans les lycées

Former les tuteurs en entreprise

4.2. Les leviers d'interventions pour répondre aux besoins identifiés

Parmi l'ensemble des propositions formulées, plusieurs d'entre elles convergent et contribuent à désigner à la fois les attentes des acteurs concernées mais aussi la manière dont ils envisagent qu'il serait possible d'y répondre.

Quatre objectifs font consensus entre les acteurs :

Le premier concerne la nécessité d'organiser des formations à l'intention des personnels du lycée et des tuteurs en entreprise.

Le second interroge la nature des partenariats à créer entre les établissements et les entreprises.

Le troisième concerne la nécessité de soutenir la mobilisation des élèves et leur famille en leur permettant de rencontrer des interlocuteurs privilégiés.

Le quatrième se centre sur l'accès des élèves aux organismes de droit commun et les ressources dont ils pourraient bénéficier pour accéder à l'emploi et surtout, au regard des difficultés qu'ils rencontrent, s'y maintenir dans des conditions qui permettent que cet emploi puisse constituer un soutien sur le plan subjectif.

4.2.1 La formation des personnels de lycée professionnel et des tuteurs d'entreprise : une nécessité impérative

La demande de bénéficier de formations spécifiques est largement débattue au sein des entretiens. Elle est mentionnée à la fois par les chefs d'établissement et les équipes éducatives.

Les professionnels disent manquer de formation en particulier dans l'établissement où le dispositif ULIS a été créé relativement récemment :

-“En fait pour rejoindre mes deux collègues, parce que j'ai aussi cette classe-là, en fait ce qui est très difficile, c'est qu'on est pas formés. Et moi je trouve que ça c'est de plus en plus difficile parce qu'on a de plus en plus d'élèves qui ont des besoins, et moi je suis pas forcément en capacité d'y répondre parce que j'ai pas été formée à ces besoins là, ça c'est le premier point. Et le deuxième point c'est qu'on se rend compte que... les évolutions passant, qu'on a de plus en plus d'élèves qui sont mis dans ce système d'inclusion, mais je sais pas comment eux le vivent, moi je le vis pas forcément très très bien” (enseignant)

Voilà en fait c'est vraiment des groupes, les CAP, où on a un mélange de plein de cas différents, alors quand ils sont dans le dispositif c'est bien parce qu'on est vraiment aidés, mais quand ils le sont pas (enseignant).

Quand ils le sont pas ils sont seuls (enseignant).

Et nous-même on le devient parce qu'on a pas forcément les appuis nécessaires... Totalement !(enseignant).

On navigue parfois à l'aveugle pour essayer de trouver des solutions pour aider ces jeunes (CPE)

La scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap ces dernières années en LP appelle une transformation des pratiques des professionnels et ceux-ci demandent à être formés pour être en mesure de formaliser les inventions nécessaires : *“nous ça nous pose aussi en situation de difficulté, c'est à dire qu'on doit déployer, ben... forcément les besoins sont plus importants, donc nous il faut qu'on trouve des nouvelles façons... ben, des nouvelles pratiques, c'est là qu'on attend aussi la formation pour nous aider” (enseignant).*

L'importance de cette demande est aussi reconnue par un des Chefs d'établissement : *“ Et par contre, en demande de formation. Donc là c'est ce que... en manque de formation et en demande de formation pour pouvoir voilà, accompagner au mieux ces élèves que ce soit avec un handicap, que ce soit pour des élèves comment dire... très perturbateurs ou autre... voilà. (...) Ce sont les enseignants qui sont en demande de formation.*

Cette nécessité d'une formation des personnels doit être mise en perspective avec les résultats de notre étude.

Du point de vue des lycéens, le lycée professionnel apparaît être comme un vecteur d'émancipation. Sans minimiser les obstacles, nous avons fait le constat de l'existence de pratiques qui soutiennent aussi bien la scolarisation que la socialisation des élèves. Elles permettent aux équipes de construire un accompagnement qui, dans un grand nombre de situations, permet d'éloigner les conséquences du handicap pour privilégier un étayage du processus adolescent. Les élèves le disent : ils s'y sentent plus respectés et soutenus que dans d'autres contextes.

Envisager une formation pour les personnels de lycée impose une lecture en positif, visant à permettre à chaque établissement de repérer les “inventions” qui sont les siennes et d'envisager avec les acteurs

la manière dont les pratiques qui pourraient être développées pourraient bénéficier aux élèves pour lesquels ils se sentent le plus démunis.

Il importe par conséquent de développer des ingénieries de formation qui tiennent compte des destinataires susceptibles d'en bénéficier (équipes éducatives, tuteurs, professionnels d'insertion). Si la thématique aborde la question du handicap, la formation doit surtout privilégier une approche situationnelle qui ouvre sur une interrogation de l'ensemble des difficultés rencontrées par les élèves et enseignants en lycée professionnel.

4. 2.2. Créer un partenariat entre les établissements et les entreprises.

La création d'un partenariat entre les établissements et les entreprises constitue une préconisation cruciale pour sécuriser les parcours des élèves en situation de handicap.

- Ce qui est intéressant (...) c'est de faire converger ces deux mondes, dans le respect des compétences des uns et des autres. (...) C'est aussi pour nous le moyen de désacraliser un peu le monde d'entreprise ou le milieu ordinaire de travail comme on dit et de le rendre accessible. (...) C'est vrai que parfois des deux côtés, ce sont des mondes qui ne se connaissent pas, enfin qui se connaissent mal on va dire (Représentant Cap emploi auprès des pouvoirs publics).

Notre étude a montré qu'elle était déjà mise en œuvre dans certains établissements. La comparaison des deux lycées montre que l'existence de ces partenariats est très dépendante des possibilités offertes par la dynamique du bassin d'emplois mais aussi du secteur professionnel relatif aux filières proposées (ex filières industrielles ouvrant sur des échanges avec des grandes entreprises). Elle suppose aussi un engagement fort de la direction de l'établissement qui doit dégager des moyens notamment en personnel pour constituer et maintenir les liens avec un réseau d'entreprises susceptible de bénéficier en définitive à tous les élèves. Compte tenu des modalités de recherche de stage des élèves de lycée professionnel, qui prennent appui, pour la grande majorité d'entre eux sur le réseau familial, l'existence de ces réseaux constitue un moyen de lutter contre les inégalités sociales et plus particulièrement les discriminations qui touchent plusieurs catégories d'élèves souvent en fonction de leur origine ethno-culturelle ou d'une situation de handicap.

En ce qui concerne les élèves en situation de handicap, dans tous les établissements, ces réseaux existent de manière informelle. Tous les coordonnateurs ULIS possèdent un carnet d'adresses et ont établi des contacts privilégiés avec des entreprises qu'ils sollicitent souvent en fonction de la nature des difficultés rencontrées par les élèves. Ce travail invisible, non prescrit sur le plan institutionnel, demande du temps et de la créativité.

Les entreprises n'ont pas beaucoup de temps à apporter. Et si tu leur amènes des problèmes, il faut leur amener des solutions (Chargé d'insertion).

Les entreprises partenaires sont souvent sollicitées, pour accompagner des élèves plus vulnérables pour lesquels il convient d'envisager le même lieu de stage pour les deux ou trois années de formation,

ou encore pour soutenir la construction d'un nouveau projet de formation ou une montée en compétences de l'élève en diversifiant les lieux de stage tout au long de sa scolarisation.

4.2.3. Soutenir la mobilisation des élèves et leur famille en leur permettant de rencontrer des interlocuteurs privilégiés

Nos résultats montrent à quel point les familles d'élèves en situation de handicap sont en demande d'informations mais aussi de réassurance et d'accompagnement tout particulièrement au moment de la sortie de l'établissement scolaire. Depuis le début de la scolarité de leurs enfants, elles ont été confrontées à une diversité d'intervenants parmi lesquels les coordonnateurs Ulis constituent des interlocuteurs clairement identifiés. L'absence d'un interlocuteur privilégié après la sortie du lycée fragilise la sécurisation des parcours. Tous les acteurs insistent sur l'intérêt de mobiliser des personnes ressources susceptibles de proposer une relation personnalisée et un soutien social aux jeunes concernés pour faciliter l'accès à l'emploi :

- *Il y a des jeunes qui ont besoin qu'on les écoute, qui ont besoin d'être accompagnés.*
- *Ils abandonnent tout. Ils abandonnent la formation, le suivi et les copains.*
- *Le frein, c'est le non-accompagnement de ces personnes.*

Sur ce plan, les suggestions sont nombreuses. Pour les parents, ce pourrait être une personne de référence à Pôle emploi et/ou dans les entreprises, pour les enseignants et les chefs d'établissement, un référent dans les établissements susceptibles d'accompagner la recherche de stage et de créer des partenariats avec les entreprises, pour les tuteurs, un membre de l'entreprise susceptible de proposer un tutorat. Les coordonnateurs ULIS, en référence à une expérience associative locale, évoquent même l'intérêt de l'intervention de bénévoles issus de la société civile qui peuvent assurer un parrainage pour l'accompagnement des jeunes sur leur premier poste de travail au sein des entreprises.

Pour tous, il s'agit d'assurer une transition fluide entre les différents organismes et dispositifs en créant les conditions d'une approche globale de la situation de chaque jeune et répondre à ses besoins spécifiques dans son environnement de travail et de vie.

Néanmoins, ces propositions apparaissent quelque peu paradoxales. Des interlocuteurs susceptibles de proposer un accompagnement personnalisé sont déjà proposés par exemple par France Travail (anciennement Pôle emploi). En effet, en s'inscrivant à France Travail, les personnes en situation de handicap peuvent être accompagnées par un conseiller unique, référent France Travail ou Cap emploi, en fonction de la situation et des besoins. Ils sont donc bénéficiaires de l'offre de services de droit commun (France Travail) et d'une offre de services spécifiques en lien avec la situation de handicap (conseillers accompagnement France Travail et Cap emploi, conseillers gestion des droits concernant l'allocation chômage, psychologues du travail, etc.). Alors même que ces personnels dédiés existent, ils semblent inconnus des jeunes et de leurs familles qui ne les mobilisent pas. Selon nos interlocuteurs, outre les difficultés relatives aux démarches d'inscription nécessaires pour accéder à ces organismes, un autre obstacle réside dans le peu de formation des conseillers aux spécificités de la situation des jeunes sortants de lycée professionnel. En effet, ces professionnels accompagnent majoritairement des adultes en situation de reclassement ou de reconversion professionnelle suite à une situation de handicap survenue au cours de leur parcours de vie. Ils sont en réalité peu familiers des problématiques liées à l'entrée dans l'âge adulte caractéristiques des publics en situation de

handicap issus de l'enseignement professionnel. La formation de ces professionnels de l'insertion aux particularités de ces jeunes constitue une préconisation importante. En revanche, la formation éventuelle des bénévoles permettant un rapprochement entre l'école et l'entreprise ou encore des tuteurs doit être envisagée d'une autre manière. Elle doit permettre de soutenir l'intervention de ces interlocuteurs privilégiés en mettant l'accent davantage sur l'organisation d'un environnement capacitant et des conditions d'accessibilité aux savoirs.

4.2.4. Faciliter l'accès aux dispositifs de droits communs

Nos résultats ont montré l'inquiétude des élèves, des familles mais aussi des équipes éducatives confrontées à la perspective de la sortie du lycée et l'accès à l'emploi. Les parents en particulier insistent sur la complexité des ressources à leur disposition et la difficulté pour eux de repérer les interlocuteurs qui pourraient être les leurs. Il est d'ailleurs impossible de dresser un état des lieux de ce qui existe en la matière tant les informations principalement disponibles *via* internet sont foisonnantes. Tous les acteurs sont unanimes : chacun "croule" sous les informations et ressources mises à sa disposition.

"On en a déjà trop des documents, c'est pas de ça dont on a besoin. L'enjeu est davantage de les rendre accessible" (Chef d'établissement).

Nous avons l'intention de créer un livret d'information qui pourrait être annexé à la convention de stage dans le cas des élèves en situation de handicap. Au cours de la recherche, au regard des propos des tuteurs, des coordonnateurs d'Ulis et des parents, nos analyses nous ont amenées à conclure qu'il n'était pas pertinent d'envisager un outil de ce type. En effet, les risques inhérents à la recherche de stage qui impose une réflexion au cas par cas sur l'intérêt de "dire ou ne pas dire" le handicap pour éviter les effets discriminants ou stigmatisants, nécessite un autre type d'outil.

"Sa maman m'avait prévenu qu'il avait une forme de handicap, donc j'appréhendais un peu, je me suis dit bon, est-ce que c'est vraiment... enfin on sait pas parce qu'on a... dans mes connaissances, j'en ai pas, donc j'appréhendais un peu, je me disais est-ce qu'il va parler, est-ce qu'il va pas parler... Bon au final, non, ça s'est très bien passé. Au contraire, même, mes collègues de travail, si je leur avais pas dit, ils savaient pas, non, ils s'en sont même pas rendu compte" (Tuteur).

Ainsi, un consensus se dégage parmi l'ensemble des acteurs pour considérer qu'un énième site ou document rassemblant des informations ne répondrait pas aux besoins qui se posent réellement sur le terrain. Bien plus, les échanges avec les coordonnateurs Ulis lors de la phase 2 de la recherche ont mis en évidence qu'il viendrait s'ajouter à un grand nombre de documents existants déjà. Ils ont insisté sur le fait qu'il ne fallait pas créer un outil supplémentaire qui risquerait d'alourdir la tâche qui est la leur au moment de renseigner les documents administratifs relatifs à la situation de chacun des élèves dont ils assurent le suivi.

La nécessité qui se fait jour est plutôt celle de s'appuyer sur des interlocuteurs permettant "d'incarner" l'information et d'assurer une continuité et le lien entre les différents partenaires. Sur ce plan, nous avons montré l'importance du travail invisible d'information et de lien réalisé par les coordonnateurs Ulis eux-mêmes. Même après la sortie de l'établissement, ils restent des interlocuteurs essentiels pour les jeunes et les familles qui leur donnent des nouvelles et n'hésitent pas à les solliciter pour des conseils relatifs à la poursuite de leur parcours.

Pour les élèves, la première étape pour accéder aux dispositifs de droit commun d'accompagnement vers l'emploi consiste en une inscription à France Travail. L'accès aux autres organismes, comme par exemple CAP Emploi, s'effectue actuellement sur la base d'un accès au statut de demandeur d'emploi. Pour les jeunes et leur famille, compte tenu de la complexité des informations disponibles, France Travail, Cap emploi et les missions locales sont rarement identifiés comme des organismes susceptibles de prendre le relais de leur situation une fois le diplôme obtenu.

Pour envisager des solutions par rapport à cette difficulté, nous avons dans la cadre de la phase 2 de la recherche rencontré deux professionnels exerçant dans ces organismes.

Le premier est le délégué régional du Conseil national Handicap et Emploi des Organismes de placement spécialisés (CHEOPS) qui représente les Cap Emploi auprès des pouvoirs publics et des partenaires, publics ou privés.

Le second est conseiller en insertion professionnelle à l'ASEI (Agir Soigner Éduquer, Instruire), référent emploi accompagné et co-président du tiers-lieu où nous avons rencontré les jeunes en emploi.

Ils conviennent tous les deux de la complexité du processus d'orientation vers les organismes d'accompagnement vers l'emploi qui attend les élèves et leur famille à la sortie de l'établissement. Ils constatent qu'il est difficile de se repérer dans les dispositifs d'accompagnement post-scolaire. Ils identifient la méconnaissance des dispositifs existants comme un obstacle majeur et un facteur clé entravant la continuité du parcours professionnel des jeunes en situation de handicap. Ils mettent en lumière le besoin crucial d'une communication claire et efficace à tous les niveaux et soulignent le besoin d'informations et d'accompagnement pour ces jeunes mais aussi pour les tuteurs.

Ils rejoignent le point de vue de l'ensemble des participants à la recherche sur la nature des difficultés rencontrées par les jeunes sortant d'un dispositif Ulis au moment d'entrer dans le monde professionnel. Ces jeunes qui ont bénéficié d'un accompagnement soutenu au sein du dispositif Ulis sont, dans l'état actuel de l'organisation des différents partenaires possibles, confrontés à un saut dans le vide lorsqu'ils quittent ce cadre sécurisant. La principale limitation identifiée concerne le manque généralisé de maîtrise de l'information concernant Cap Emploi ou d'autres organismes de la part des différents acteurs impliqués dans la scolarisation des personnes en situation de handicap. Ils mettent en lumière le besoin crucial d'une communication claire et efficace à tous les niveaux.

Ils s'accordent sur la nécessité d'un accompagnement personnalisé et d'un soutien spécifique des jeunes pour faciliter cette transition et s'insérer professionnellement. Il convient d'être attentif aux conséquences d'une organisation de plus en plus standardisée des pratiques d'accompagnement qui peuvent se révéler inadéquates pour les publics en situation de handicap dont la complexité de la situation impose que chaque conseiller puisse consacrer suffisamment de temps à chaque personne accompagnée. Le manque de ressources humaines et de formations ajustées ainsi que la charge importante de dossiers pour chacun des conseillers limitent leur capacité à fournir un soutien ajusté aux jeunes en SH demandeurs d'emploi.

Un conseiller cap emploi, il a 85 dossiers... C'est comme dans la banque, un portefeuille de 85 dossiers (Chargé d'insertion).

Ils préconisent une meilleure sensibilisation des coordonnateurs Ulis, des familles et même des chefs d'établissement aux services offerts par Cap Emploi. Beaucoup ne sont pas pleinement informés des missions spécifiques liées à l'accompagnement vers ou dans l'emploi pour les personnes en situation de handicap.

- *Il faut adapter les modalités d'accompagnement en fonction du public concerné.*
- *Quand ils sortent du lycée, c'est un saut dans un vide assez impressionnant.*
- *Ils sont pris dans cette tension-là, les élèves, ils le disent.*
- *Il n'est absolument pas à même de se repérer. Et même les familles sont en difficulté*
- *Ils disent avoir besoin d'accompagnement.*
- *[C'est] une évolution... j'imagine... pour un jeune qui est quand même assez brutal.*
- *Les jeunes ont du mal à trouver le bon interlocuteur lorsqu'ils cherchent un emploi.*
- *Ce qui fait rupture, c'est la méconnaissance.*

Les deux entretiens mettent en lumière la nécessité d'une constante adaptation des organismes et des dispositifs face à une évolution croissante du nombre de jeunes en situation de handicap susceptibles désormais de s'inscrire dans le monde du travail. Ils soulignent également la complexité liée au financement et à la gestion efficace des missions annexes. Ces résultats mettent en avant un besoin accru non seulement pour une adaptation continue mais aussi pour une meilleure compréhension globale afin de répondre aux défis actuels et futurs rencontrés par ces structures.

- *Il faut faire plus d'efforts pour informer avant même que la personne arrive à Pôle emploi.*
- *Il existe des sortes d'entre-deux qui sont en train de se développer, comme l'emploi accompagné par exemple.*
- *Voilà et donc c'est on voit qu'il y a un comment on dit un trou dans la raquette.*

Il apparaît essentiel, non seulement d'améliorer la connaissance des différents acteurs impliqués mais aussi leur coordination afin qu'ils puissent offrir un accompagnement adapté aux besoins spécifiques rencontrés par ces jeunes adultes. Les organismes de droit commun devraient être sollicités avant même la sortie de l'établissement afin de mettre en place un accompagnement qui ne s'interrompt pas avec la fin de la scolarité. Si la sortie de l'établissement constitue pour les élèves une transition, il importe qu'elle s'appuie sur une continuité dans l'accompagnement vers le monde du travail.

Pour ce faire, il est souhaitable que puissent converger des savoirs et savoir-faire de professionnels avertis de l'écart entre le système éducatif et le monde du travail et des effets induits pour le public des jeunes en SH sortant d'une scolarisation soutenue par un dispositif Ulis : *"c'est une question de cultures ... l'objectif, c'est de les faire un peu converger dans l'intérêt des personnes."*

Accompagner des jeunes en SH sortant du système scolaire vers le monde du travail relève en effet du croisement de connaissances et de compétences spécifiques : *"...l'accompagnement d'un jeune qui est dans ce type d'établissement n'est pas le même et la modalité à mettre en œuvre n'est pas la même que celle qu'on utilise pour un chômeur de longue durée, de 45 ans, qui a perdu son ... qui est inapte à son poste. Pour autant, la finalité restera la même donc charge à nous aussi de nous remettre en question pour adapter, ajuster les modalités de d'accompagnement à ce type de public."*

La création d'un service dédié à l'accompagnement de ce public pourrait alors venir répondre à ce besoin émergent. C'est d'ailleurs à cette fin que la PAIP a été conçue en 2016 et l'utilité de ce dispositif a été reconnue par le fond social européen, qui le finance à 60% depuis sa création. Le ministère de l'Éducation nationale a également confirmé son utilité, en lui attribuant le prix de l'innovation en 2018. Enfin, les professionnels de l'Éducation nationale, les familles et les jeunes eux-mêmes expriment clairement le soutien effectif apporté par l'équipe de la PAIP dans la transition entre le système scolaire et le milieu du travail. Si d'autres dispositifs de ce type existent ailleurs sur le territoire national, ils se caractérisent le plus souvent par leur dimension locale et peuvent correspondre à divers statuts n'offrant pas toujours des garanties de pérennité.

Aussi, sur ce mode, la création d'un service dédié au sein d'un organisme de droit public pourrait être envisagé sur le territoire national, organisé sous la forme d'espaces intermétiers réunissant des professionnels de l'Éducation nationale (coordonnateur Ulis), du secteur médico-social (psychologue, éducateur spécialisé) et de l'insertion professionnelle (conseiller en insertion) et des jeunes en SH susceptibles d'apporter leurs savoirs d'expérience. Ces différentes personnes pourraient conjuguer leurs expertises pour accueillir les publics concernés, évaluer les situations au plus près des besoins et accompagner les transitions entre le monde de l'éducation et celui du travail.

CHAPITRE 5 - PRESENTATION DETAILLEE DES SUPPORTS D'APPLICATION DEVELOPPES AU REGARD DES RESULTATS ET DES RECOMMANDATIONS

5.1. SUPPORT D'APPLICATION 1 - LES ORGANISMES ET DISPOSITIFS DEDIES A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE : QU'EN DISENT LES ACTEURS DE LA RECHERCHE ?

Un inventaire commenté des organismes et dispositifs dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap intitulé : *Les organismes de l'insertion sociale et professionnelle : qu'en disent les acteurs ?* Rassemblant des informations relatives aux principaux organismes et dispositifs, cet inventaire n'est pas exhaustif. Il se focalise uniquement sur la présentation des organismes et dispositifs dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap tels qu'ils ont été évoqués et commentés par les acteurs de la recherche, au cours des entretiens que nous avons réalisés avec eux.

Ce support d'application prend la forme d'un document en traitement de texte. Une version dynamique scénarisée à partir de questionnements des destinataires est en cours de réalisation.

Enjeu sociétal majeur, la question de la continuité des parcours des personnes en situation de handicap de la scolarité à l'insertion socioprofessionnelle, est une priorité dans les préconisations des Agences Régionales de Santé (ARS) au regard du projet de vie mentionné dans l'article L114-1-1 de la loi du 11 février 2005 (Jacques, Bouchand et Benoit, 2013).

L'exploration des ressources fournies par les organismes gouvernementaux et associatifs, tant à l'échelle nationale que régionale, qui ont pour mission d'accompagner les transitions école-emploi des jeunes en situation de handicap intellectuel et psychique conduit à repérer la complexité et le foisonnement des informations. Cette multiplicité est susceptible d'engendrer une certaine méconnaissance et/ou de produire de la confusion pour le public, qu'il s'agisse de professionnels ou d'usagers. Donnons-leur la parole :

5.1.1. DES ORGANISMES NATIONAUX DEDIES À L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Les organismes d'insertion professionnelle et sociale les plus cités par les acteurs de la recherche sont Pôle Emploi (23 occurrences), Cap Emploi (27 occurrences) et la Mission Locale (11 occurrences). Aucun de ces organismes n'a été mentionné par les élèves, ni par les chefs d'établissement ou les membres des équipes éducatives.

Les coordonnateurs d'Ulis sont les seuls à évoquer l'ensemble des organismes d'insertion cités ; ils donnent ainsi à voir leur rôle pivot et leur connaissance de la diversité des partenaires potentiellement concernés par l'insertion professionnelle et sociale des jeunes qu'ils accompagnent.

Sur un plan général, ces organismes dont le rôle est reconnu, sont le plus souvent évoqués à partir de la façon dont les élèves et leurs familles se confrontent à des difficultés pour accéder à leurs services.

5.1.1.1 PÔLE EMPLOI DEVENU FRANCE TRAVAIL

Au 1er janvier 2024, l'application de la loi pour le plein emploi a abouti à la transformation de Pôle emploi en France Travail rassemblant tous les organismes d'insertion quel que soient les publics concernés.

Un coordonnateur d'Ulis se questionne sur ces nouveaux fonctionnements institutionnels identifiés comme n'étant pas spécifiquement adaptés à un public de jeunes adultes en situation de handicap :

“Cap emploi et Pôle emploi, se sont... Enfin Cap emploi au lieu d'avoir une agence à part, va venir dans les locaux de Pôle emploi. Donc je veux dire Pôle emploi, ils ont des dispositifs qui s'adressent aux plus jeunes comme aux plus âgés, donc je ne vois pas avec cette politique, je ne vois pas comment ils vont fonctionner puisque Pôle emploi, ils ont des dispositifs vraiment très larges”

L'objectif de France Travail est de garantir un accompagnement et des services adaptés aux besoins des personnes sans emploi et des entreprises qui recrutent sur l'ensemble du territoire, grâce à une coopération renforcée avec l'ensemble des acteurs de l'emploi, de la formation et de l'insertion. Ce changement de nom marque une première étape vers la mise en place progressive d'un accompagnement renouvelé, aussi bien pour les personnes en recherche d'emploi que pour les entreprises. Ce dernier résulte de consultations larges menées auprès des demandeurs d'emploi, des employeurs et des professionnels de l'accompagnement. Il se traduit par la mise à disposition de nouveaux services co-construits avec nos partenaires, acteurs de l'emploi, de la formation et de l'insertion, pour favoriser le retour à l'emploi de tous et faciliter les recrutements. Grâce à une meilleure coordination entre tous les acteurs de l'emploi, de l'insertion et de la formation, France Travail a pour ambition d'offrir un accompagnement adapté qui tiendra compte de la situation globale des personnes, de leurs besoins, de leurs compétences et de leurs difficultés éventuelles, et ce dès leur inscription. Ainsi :

- Toutes les personnes en recherche d'emploi seront inscrites à France Travail. Les jeunes accompagnés par les Missions locales à la recherche d'un emploi et les personnes en situation de handicap suivis par Cap emploi, seront tous inscrits à France Travail à partir du 1er janvier 2025 ;
- Elles bénéficieront d'une orientation vers la structure d'accompagnement la plus adaptée à leur situation et leurs besoins. Toutes les personnes inscrites à France Travail ne seront pas nécessairement accompagnées par un conseiller France Travail mais, en fonction de leur situation et de leurs besoins, par l'un de ses partenaires (par ex., Missions locales ou un travailleur social du Conseil départemental) ;
- Chaque demandeur d'emploi bénéficiera ensuite d'une évaluation approfondie réalisée par l'organisme référent chargé de son accompagnement. Là encore cela pourra être France Travail mais également le Conseil départemental, la Mission locale, Cap emploi...
- Chaque personne signera un contrat d'engagement élaboré en fonction de ses besoins et qui devra être actualisé régulièrement pour en faire un véritable outil de référence tant pour la personne que pour le conseiller qui l'accompagne. Il comportera, entre autres, le plan d'actions qui définit les objectifs de mise en œuvre du projet professionnel, les mesures d'accompagnement et/ou de formations associées pour favoriser le retour à l'emploi. Ce contrat d'engagement pourra préciser, en fonction de la situation du demandeur d'emploi, le niveau d'intensité de l'accompagnement.

Par ailleurs, des mesures en direction des travailleurs en situation de handicap sont prévues pour améliorer leur accès à l'emploi en adaptant le droit commun, en simplifiant les interventions et la

coordination des acteurs, et en renforçant l'engagement des employeurs. Les personnes en situation de handicap bénéficieront d'un accompagnement adapté à leur situation, en lien avec Cap emploi.

Des coordonnateurs d'Ulis et parents d'élèves soulignent la difficulté que peut représenter pour un jeune le fait de ne plus être accompagné par un référent stable dans ses démarches, au moment de la recherche d'emploi :

« Donc ce qui peut faire rupture c'est... ça, le fait de se retrouver... de plus avoir d'adulte identifié, repéré pour aider, parce que c'est vrai que... aller à pôle emploi ou aller à la mission locale, c'est des choses qu'ils peuvent... faire peut-être, mais soit aidés par la famille, soit avec un peu plus de recul, un peu plus de temps » (Coordonnateur Ulis).

« Comme à Pôle emploi je pense que parfois y a des difficultés pour chercher par rapport aux annonces tout ça, oui si c'est quelqu'un pour l'aider, pas pour tout faire, mais dire "bon voilà au lieu de faire comme ça, il vaut mieux faire comme ça", voilà » (Père d'élève).

Un autre parent d'élève évoque à la fois la longueur et la lourdeur des démarches ainsi que la difficulté à trouver le bon interlocuteur :

« Et je l'ai inscrit à pôle emploi et il attend. Il y a des rendez-vous, bon. On attend toujours (...). Et après là, il avait rendez-vous avec une personne à Pôle emploi et finalement la personne de pôle emploi, c'était pas la personne adéquate, donc il a rendez-vous de nouveau, je pense son prochain dans 15 jours pour voir une personne adéquate à son... à son handicap. Voilà après, comme je dis c'est voilà alors dans tous les papiers à l'emploi il sait qu'il a un problème d'handicap, il le marque un rendez-vous, et finalement voilà c'est pas la bonne personne, et rebelote. Donc pour moi d'un côté ça me stresse un petit peu, je me dis bon mon fils, il perd du temps, ils ont tous les papiers, ils savent que c'est une personne on va dire entre parenthèse handicap, donc pourquoi ils ont mis rendez-vous avec lui avec une personne qui pas... vous comprenez ? Qui est pas adéquate. Donc voilà donc lui pareil il me dit "papa maintenant il faut que j'y retourne ». Bon j'ai dit c'est une perte de temps et... (Père d'un élève)

Enfin, un tuteur de stage fait part de sa surprise voire de son incompréhension lorsqu'il a eu affaire à une convention de stage émanant de Pôle emploi, craignant finalement que le jeune manque d'accompagnement :

« Il est passé à Pôle emploi, et Pôle emploi veut qu'il refasse un stage. "Vous pouvez me prendre en stage ? », allez on le prend en stage. (...) Mais moi, ce qui m'étonne, c'est qu'il passe par pôle emploi et qui passe pas par Prométhée ou Cap Emploi. (...). Il est passé directement par pôle emploi, et ça je comprends pas trop pourquoi Pôle emploi l'a pas renvoyé vers Cap Emploi. Parce qu'il lui faut de l'aide ».

« D'accord, bah je sais pas, c'est la convention de stage, c'est une convention pôle emploi, y avait pas de tampon Cap Emploi, c'est ça qui m'a étonné en fait. Parce que bon s'il se débrouille tout seul... ça ne va pas être évident quoi ».

5.1.1.2 LES CAP EMPLOI

Les Cap emploi sont des **Organismes de Placement Spécialisés (OPS)** exerçant une mission de service public. Ils sont en charge de la préparation, de l'accompagnement, du suivi et du maintien dans

l'emploi des personnes en situation de handicap. Ils accueillent et accompagnent plus de 220 000 personnes en situation de handicap et plus de 150 000 employeurs chaque année (source Cap Emploi). Les Cap emploi s'adressent aux personnes en situation de handicap en recherche d'emploi, aux salariés, aux travailleurs indépendants et agents publics qui souhaitent engager une reconversion professionnelle ainsi qu'aux employeurs privés et publics, quel que soit leur effectif.

Les Cap emploi développent une **expertise dans l'accompagnement et la construction de parcours** pour des publics qui nécessitent un accompagnement spécialisé et renforcé compte tenu de leur handicap, et dans l'**accompagnement des employeurs** dans leurs problématiques de recrutement et de maintien dans/en emploi.

Les services proposés par Cap emploi aux personnes en situation de handicap :

- L'accueil, l'information et le conseil en vue d'une insertion professionnelle durable en milieu ordinaire de travail.
- L'accueil, l'information et le conseil des salariés/agents en situation de handicap dans un projet d'évolution professionnelle construit par et avec le travailleur lui-même.
- L'accueil, l'information et le conseil des salariés/agents en situation de handicap dans un projet de transition professionnelle interne ou externe afin de prévenir une perte d'emploi pour le travailleur lui-même.
- L'élaboration et la mise en œuvre avec la personne d'un projet de formation.
- Le soutien dans la recherche d'emploi : mise à disposition d'offres d'emploi, entraînement à la rédaction de lettres de motivation et à l'entretien d'embauche.
- La facilitation de la prise de fonction et l'adaptation au poste de travail

Un coordonnateur d'Ulis souligne une évolution de Cap Emploi, qui est repéré comme étant de plus en plus axé sur l'accompagnement des jeunes en situation de handicap.

« J'ai l'impression aussi qu'au niveau de Cap emploi y'a des choses qui se sont débloquées quand même. Au départ c'était surtout de la réadaptation en fait pour des postes et des gens qui étaient dans une fragilité à un moment dans leur carrière, alors que là j'ai l'impression qu'il y a une nouvelle mission qui est davantage d'accompagner des jeunes en situation de handicap, donc ça, ça... voilà, on va voir comment ça fonctionne, mais sur le papier y'a des missions qui sont nouvelles et qui vont dans le bon sens pour les jeunes qu'on accompagne »

Un tuteur estime que cet organisme est plus adapté au handicap de son stagiaire que Pôle Emploi et présente l'avantage d'assurer un suivi, même après l'embauche de la personne et ce, pendant plusieurs mois :

« Cap emploi, oui ils sont embauchés, mais il y a quand même... il y a quand même un suivi pendant quelques mois ».

Le rôle joué par Cap Emploi dans le maintien dans l'emploi est également mentionné par un coordonnateur Ulis :

« Pour moi, Cap Emploi, ils sont là pour maintenir les personnes dans l'emploi. Parce que décrocher un emploi, c'est très bien, mais ça ne veut pas dire qu'une fois qu'on a décroché tout roule ».

Certains coordonnateurs d'Ulis soulignent que Cap Emploi est un réel partenaire d'accompagnement à l'insertion professionnelle avec lequel ils ont l'habitude de travailler :

« Moi, je travaille avec Cap Emploi. En fait... on se réunit régulièrement, on fait des réunions... Cap emploi nous réunit nous, avec aussi des acteurs du médico-social, on fait des réunions élargies, on va dire »

« Parce que si vous envoyez un jeune en apprentissage dans une entreprise, ça veut dire que préalablement, vous recevez Cap Emploi avec la famille et le jeune, vous déterminez déjà ce qu'il faut pour adapter le poste ».

Toutefois, CAP Emploi fait l'objet de critiques par d'autres coordonnateurs d'Ulis, lorsqu'ils évoquent des situations au cours desquelles cet organisme n'a pas constitué une ressource pour eux ou pour les élèves qu'ils ont accompagnés :

« ...Moi, j'ai une élève qui, sortie d'Ulis, donc elle avait fait toutes ses dém... enfin on avait eu des réunions avec Cap Emploi, et donc ils nous avaient dit : "On prendra en charge les jeunes", et là elle c'était une des premières jeunes à être sortie d'Ulis, avec le diplôme bac pro, et quand elle a été à Cap emploi, elle m'a dit : "Mais en fait, ils m'ont dit que j'étais trop jeune, ils ne prennent pas en charge, ils prennent en charge les personnes au-dessus de 35-40 ans »

« J'ai un jeune qui était en entreprise, il est sorti donc CAP, bac pro et mention complémentaire en cuisine. Donc il avait quand même des compétences. Il a été sur un poste certes apparemment pas adapté, mais bon, bref, et là, c'est Cap Emploi qui a pris les choses en main à la demande de l'entreprise, moi on m'a jamais recontacté je l'ai su une fois qu'il a été viré clairement de l'emploi. Cap Emploi... le discours qu'ils ont eu est très, très dérangeant... Parce qu'il y a eu un discours très dénigrant envers le lycée et tout ce qui a pu être fait par rapport à ce jeune. Et tout ce qu'ils ont réussi à faire, c'est appeler le médecin du travail, inapte au poste, le lundi il était en poste, à 17 h il n'était plus en poste. Le gamin effondré, évidemment donc l'interlocuteur c'est moi qu'ils ont rappelé entre-temps. On peut pas les avoir comme interlocuteurs avec un comportement comme ça. C'est quand même très très compliqué. Ils n'ont jamais pris en charge aucun des jeunes... et jamais Cap emploi a été dans la boucle et quand ils y sont, c'est pire que tout finalement ».

5.1.1.3 LES MISSIONS LOCALES

Créées pour favoriser l'insertion professionnelle et sociale des jeunes âgés de 16 à 25 ans, les missions locales **accueillent, orientent, conseillent et accompagnent les jeunes** pour soutenir leur retour à l'emploi et les aider à être autonomes.

Les missions locales font partie du service public de l'emploi (SPE). Pour accompagner les jeunes, favoriser leur accès à l'emploi et aux droits sociaux, elles s'appuient sur les dispositifs mis à disposition par l'État et les collectivités territoriales mais aussi sur un réseau de partenaires locaux avec lesquels elles entretiennent des relations privilégiées (Pôle emploi, employeurs, organismes de formation, services de santé, de logement et d'action sociale, collectivités, associations, etc.).

Organisées en réseau, **les missions locales sont réparties sur tout le territoire et proposent de nombreux points d'accueil**. Une mission locale s'adresse en priorité aux jeunes qui sont sortis du système scolaire ou qui n'ont pas d'emploi mais elle propose aussi un accompagnement à ceux qui poursuivent des études ou sont en activité professionnelle.

Grâce à leur réseau, les missions locales proposent un véritable accueil de proximité. **Leur accompagnement est gratuit.**

Lors d'un premier entretien, **l'accueil** par un conseiller **permet de :**

- faire une évaluation des besoins
- donner des premiers conseils sur une orientation et les aides possibles
- déterminer les moyens à mobiliser et les dispositifs à mettre en œuvre pour réaliser les démarches

À la suite de ce premier entretien, et en fonction de la demande du jeune, il peut alors bénéficier d'un accompagnement personnalisé en entretien individuel ou en actions collectives. Le mode d'intervention de la mission locale est global et concerne plusieurs domaines d'intervention :

- **La formation** : Quelle que soit la situation du jeune concerné, la mission locale est en mesure de l'aider à réaliser son projet professionnel. Après une étude de sa situation et de ses besoins, le conseiller pourra proposer un retour en formation initiale, des possibilités de formations en alternance ou encore de formation continue. **Apprendre un métier, renforcer des compétences ou obtenir des qualifications**, quel que soit son objectif, la mission locale informe sur les formations existantes, les moyens d'y accéder et les contacts à établir grâce à ses relations privilégiées avec les organismes de formation au niveau local (La région Île-de-France a par exemple mis en place un revenu pour les jeunes en formation) ;
- **L'emploi** : Le retour ou l'accès à l'emploi est au cœur de toutes les actions menées par les missions locales. Ainsi, grâce à leur accompagnement, chaque jeune peut bénéficier de l'attention particulière d'un réseau d'employeurs s'engageant à recruter des jeunes inscrits en mission locale, d'informations en temps réel sur les métiers et les débouchés, d'aides et de conseils pour la rédaction de leur CV et de leurs lettres de motivation, de mises en situation en entreprise...
- **La création d'activité** : Les jeunes souhaitant créer leur entreprise recherchent souvent des financements et des soutiens. Les missions locales disposent, ici aussi, de contacts privilégiés avec de nombreux acteurs locaux pour les aider à financer leur projet.
- **L'autonomie** : L'accompagnement des missions locales se veut global afin de favoriser l'insertion professionnelle, mais aussi sociale, les deux étant étroitement liées. Ainsi, des aides à la mobilité, à la gratuité des soins ou encore au logement sont proposées afin de renforcer leur autonomie. Le contrat PACEA (Parcours Contractualisé d'Accompagnement vers l'Emploi et l'Autonomie) peut, par exemple, leur être proposé afin de bénéficier d'un accompagnement sur la durée et d'une aide financière. Le PACEA et le Contrat d'Engagement Jeune (CEJ) correspondent tous deux à des parcours d'accompagnement vers l'emploi donnant droit à une allocation mensuelle. Cependant, ils ne sont pas conçus pour répondre aux mêmes situations.

La Mission Locale fait partie des organismes les plus cités par les acteurs rencontrés. Le désir de travailler davantage en lien avec cet organisme est également exprimé par un coordonnateur Ulis :

“Et après y’a aussi les missions locales qui peuvent être des partenaires aussi. Donc on travaille... mais pas assez ! Je travaille pas assez avec eux, je les vois peu, ça, ça serait à développer par exemple.”

La Mission Locale et Pôle emploi (désormais France Travail), sont repérés par un des tuteurs rencontrés qui indique qu'elle lui envoie des stagiaires.

« Ils vont envoyer des stagiaires mais c'est assez compliqué de notre part à nous et de leur part à eux. Je pense qu'il y a beaucoup de demandes de stage ou de demandes d'emploi qui font que le suivi doit être assez compliqué à faire ».

Enfin, plusieurs coordonnateurs Ulis exerçant dans des territoires ruraux, identifient la Mission Locale comme un partenaire local précieux et plus accessible pour les jeunes en situation de handicap pour qui la mobilité peut constituer un obstacle.

“Et puis la PAIP, bon, ils vont proposer certains services, mais effectivement, la mission locale qui est sur le terrain en propose d'autres, et pour ceux qui ont des gros problèmes de mobilité, ça fait quand même un partenaire de proximité incontournable.”

« Enfin, maintenant on a la mission locale elle aussi qui bouge, mais jusqu'à maintenant on n'avait qu'à Toulouse, à la PAIP de Toulouse, qu'ils pouvaient les prendre en charge. Sinon, on n'a aucun autre interlocuteur, enfin, ici, c'était compliqué »

L'intérêt d'interventions multiples mais surtout complémentaires auprès des jeunes a également été souligné par des coordonnateurs Ulis :

« Nous la Mission Locale est intervenue. Il y a eu la PAIP, et la Mission Locale qui sont intervenus les deux, du coup, en même temps »

« Ça je trouve que c'est indispensable, parce que les deux – PAIP et Mission Locale - proposent des choses différentes ».

La mise en œuvre de réunions d'information et de coordination entre différents partenaires de l'insertion professionnelle est présentée comme nécessaire et bénéfique tant pour les usagers que pour les professionnels :

« C'est vrai que quand on avait eu la réunion organisée par la PAIP avec la Mission Locale, avec Cap Emploi et les parents qui ont été invités, c'est vrai que ça c'était bien. On en avait fait pendant deux ans, et c'est vrai que c'était bien pour les parents, pour nous aussi... »
(Coordonnateur Ulis).

5.1.2 LES ORGANISMES GESTIONNAIRES

5.1.2.1 Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH)

Les MDPH ont des missions d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation des citoyens au handicap. Les MDPH accompagnent au quotidien les personnes handicapées dans tous les domaines de leur vie, quels que soient leur âge et leur situation. Elles assurent l'évaluation des besoins de la personne en situation de handicap et l'élaboration des plans de compensation. Elles statuent en matière de prestations, d'orientation scolaire, médico-sociale ou professionnelle, de suivi des décisions, de médiation et de conciliation.

Au sein de la MDPH, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) est chargée de prendre les décisions relatives aux droits pouvant être attribués aux personnes handicapées :

- l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ;
- la désignation des établissements ou services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir ;
- l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) et son complément ;

- l'allocation aux adultes handicapés (AAH);
- le complément de ressources ;
- la prestation de compensation du handicap (PCH);
- la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH);
- l'avis concernant la carte mobilité inclusion ;
- l'avis concernant l'affiliation gratuite de l'aidant familial à l'assurance vieillesse.

La MDPH, organisme gestionnaire pourtant central dans la construction du parcours scolaire et professionnel des personnes en situation de handicap, n'est citée que cinq fois dans les entretiens que nous avons menés.

Un parent mentionne des démarches administratives particulièrement longues et difficiles, qui demandent à être simplifiées :

« Parce qu'aussi, ce que je trouve qui est très très long, c'est la MDPH. Ah mon Dieu, seigneur ! Si ils pouvaient, si, si vous pouvez simplifier les choses... ce serait très bien, parce qu'il y a un tas de tonnes de papiers à faire, à remplir pour recevoir un papier s'il vous plaît...! ».

Des membres d'une équipe éducative évoquent la MDPH comme permettant d'avoir des préconisations pour aménager des possibilités au sein du lycée professionnel pour les élèves (aménager par exemple le nombre d'heures de stages obligatoires pour la validation du diplôme) :

« On vous a parlé déjà d'un aménagement des horaires, tout à l'heure, ça a été dit (Enseignante).

« Toutes les préconisations de la MDPH en fait, c'est ça » (CPE).

« De toute façon on peut tout aménager parce que le CAP c'est un examen. Toutes les épreuves sont en contrôle en cours de formation, donc ils n'ont pas d'épreuves ponctuelles. » (Chef des travaux).

Une coordonnatrice d'Ulis évoque plus précisément l'intérêt du Geva-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation), qui est un extrait du guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées (Geva) :

« Voilà, pour avoir le GEVA-sco. Parfois aussi - ça vaut le coup d'avoir le GEVA-sco - parce que, quand ils passent du collège au lycée, il y a toujours une Equipe de Suivi de Scolarisation, et parfois donc en Enseignement Professionnel, la MDPH statue sur certaines choses et bon parfois, grâce au GEVA-sco, on sent que ça va coïncider et parfois ça se justifie quoi. Parce que parfois ils passent au lycée, ils vont dire "oh ben ils ont plus besoin de...", alors que bon. Enfin moi j'ai eu le cas, c'est bien de... ».

Une autre coordonnatrice, souligne qu'il est important que les termes liés au handicap puissent faire l'objet d'explicitation au niveau des entreprises notamment :

« Oui, le langage du handicap aussi. Quand on parle de RQTH, MDPH, enfin... l'entreprise il faut lui traduire, ou sur les distracteurs, les troubles, l'autisme... Il y a aussi ce langage là à apporter au sein de l'entreprise ».

5.1.2.2 La Reconnaissance du statut de Travailleur Handicapé (RQTH)

Il s'agit d'une décision administrative attribuée par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) de la MDPH. Ce statut permet de bénéficier de mesures favorisant le maintien dans l'emploi ou l'accès à un nouvel emploi des personnes en situation de handicap, et

notamment des aménagements de postes pour les adapter aux difficultés du travailleur. La RQTH est attribuée pour une durée de 1 à 10 ans, elle est renouvelable mais peut aussi être attribuée à vie si le handicap ne peut pas évoluer favorablement.

Citée par les parents d'élèves, les tuteurs de stage, les coordonnateurs d'Ulis, les chefs d'établissement et les membres de la PAIP, la RQTH est largement identifiée par les participants de la recherche, mais également discutée au regard de l'expérience qu'ils en ont.

En effet, l'ensemble des participants ayant mentionné la RQTH font état du fait qu'elle vient poser l'étiquette du handicap sur le travailleur, ce qui n'est pas sans effet. Les chefs d'établissement et coordonnateur ULIS évoquent une certaine résistance à entamer les démarches de demande de RQTH pour les élèves et leurs familles, qui souhaitent, à la sortie du lycée, se départir du statut que leur assigne le « handicap ».

Un coordonnateur Ulis travaille ces représentations du statut de travailleur handicapé avec les jeunes et leurs familles en le présentant comme : « *Une carte qu'ils peuvent avoir dans leur manche* », une aide supplémentaire pour accéder à des aménagements de poste, pour être recruté, mais surtout, comme une condition nécessaire pour accéder à la PAIP à la sortie du lycée. Pour un coordonnateur, certains élèves l'envisageraient donc comme un atout stratégique.

Toutefois, un parent d'élève fait état d'une crainte qu'avec la RQTH, son fils ne soit pas accepté dans le monde du travail, notamment dans le cas de handicap invisible :

« Parce que moi ce que je ressens, les gens qui n'ont pas de handicap, ils disent... j'ai déjà entendu hein, "ouais, il est pas handicapé, il parle, il a rien, pourquoi il est plus favorisé que nous... ».

Un tuteur de stage abonde dans ce sens en expliquant que certains employeurs seraient freinés dans le recrutement des personnes bénéficiant de la RQTH. Toutefois, il insiste sur le fait que lui, et l'entreprise dans laquelle il exerce, militent pour davantage de représentation de personnes bénéficiant de la RQTH : « *C'est des personnes comme les autres* », « *pour arrêter de parler du handicap comme un tabou* ». Il parle, par expérience, des salariés en situation de handicap avec une RQTH comme n'étant en aucun cas un frein dans le bon déroulement des tâches qui leur sont confiées. Néanmoins il identifie que certains employés craindraient le regard des autres et donc n'informerait pas l'entreprise qu'ils bénéficient ou pourraient bénéficier d'une RQTH.

5.1.3. LES DISPOSITIFS DEDIES À L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le terme de dispositif est largement utilisé dans le milieu de l'éducation scolaire, en particulier quand il s'agit de la scolarisation des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers ». On parle d'ULIS, UPE2A, LDS, PAS, PAI, PPRE. Il est le plus souvent associé à des catégories de public ciblé, déterminées en amont. Même s'il ne s'y réduit pas, « le dispositif permet de se saisir de certains problèmes qui sont particuliers et auxquels l'institution n'était pas forcément préparée, ou en tout cas qu'elle n'était pas conçue pour (les) prendre en charge, dans l'ordinaire de son fonctionnement » (Glasman, 2017, p.12) et se réfère à une praxis puisqu'il englobe « les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (Albero, 2010).

5.1.3.1 Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel

L'Ulis en lycée professionnel (Ulis pro.) est un dispositif d'appui à la scolarisation et à la formation professionnelle des jeunes en situation de handicap. Il s'agit d'une organisation qui permet aux élèves en situation de handicap de suivre, après la classe de troisième, des formations professionnelles dans les lycées. La durée du parcours de formation est aménagée et variable, de deux à quatre ans selon le niveau et le projet de l'élève.

L'élève en situation de handicap est orienté en Ulis sur décision de la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées). Il bénéficie d'un accompagnement spécifique, défini dans son PPS (projet personnalisé de scolarisation). Un coordonnateur d'Ulis assure l'adaptation des enseignements et son suivi, de l'entrée au lycée jusqu'à la préparation de son projet de formation et professionnel.

L'Ulis est le seul dispositif qui a été évoqué par les participants à la recherche et en particulier par tous les élèves. Alors que les tuteurs de stage ont été directement interrogés pour appréhender leur connaissance du dispositif, les réponses des autres participants n'ont pas été induites par le cadre semi-directif de l'entretien. Leurs réponses sont plus spontanées.

Le dispositif Ulis apparaît comme étant au cœur des parcours des élèves en situation de handicap au lycée professionnel, mais surtout il s'agit d'un dispositif incarné par son coordonnateur et tout le travail qu'il met en place pour accompagner les élèves et les différents acteurs qui gravitent autour d'eux.

En premier lieu, pour les élèves, l'Ulis est incarné par son espace (salle de classe) et son coordonnateur. Ce dispositif est repéré par les élèves comme ayant majoritairement une fonction d'apaisement et d'aide aux apprentissages scolaires (plus de temps pour apprendre, et moins de pression). Il est perçu comme étant une aide, une ressource pour beaucoup d'entre eux.

« Actuellement, pour cette année, y a... c'est l'Ulis qui m'aide, des AESH aux moments où il y a des contrôles ou hors contrôle pendant les cours des fois »

« Moi ce qui m'aide au Lycée, c'est ben euh la classe Ulis je sais que ça m'aide, euh... le français, pour les maths, l'histoire-géo »

« Ça veut pas dire qu'en général vous êtes tranquilles parce que en Ulis ça va, vous avez du temps, vous avez qu'un seul devoir alors qu'en général, vous vous rendez compte en général vous avez des millions de devoirs »

« Oui pour certains élèves (...) à mon collègue ils trouvaient ça énervant parce que... moi non au contraire ça me fait plaisir parce que on a moins de devoirs, on a le temps pour rattraper tous nos erreurs par exemple... les devoirs qu'on a pas rattrapé, les travaux qu'on a pas rattrapé, les travaux à faire, alors qu'en général il faut travailler à la maison tous les soirs ».

« C'est ça qu'est bien. Comme ça on peut avoir plus de bonnes notes pour la moyenne... Si par exemple on est mauvais on peut rattraper la note ».

Plusieurs échanges entre élèves, montrent que ces derniers se sentent moins affectés par l'étiquette "Ulis" depuis qu'ils sont au lycée, comparativement au collège, où ils ont pu être davantage stigmatisés du fait de leur handicap.

« Bon moi je vais juste reprendre la question de mon collègue qui a parlé de "c'est énervant l'Ulis", alors moi c'était pareil parce qu'en fait ce que vous voulez en fait, ce que les élèves

n'aiment pas en Ulis c'est juste qu'en fait quand vous êtes au collège ben en fait, comment dire, ils vous insultent d'handicapé quoi... »

« Non c'est pas la même mentalité (sous-entendu au collège et au lycée). C'est... je sais pas comment vous dire. Là-bas (sous-entendu au lycée) c'est "ok c'est juste handicapé" et là ils passent à autre chose. En vrai ils s'en foutent, on se rend compte que c'est juste une classe ... »

« En fait, c'est comme si vous étiez un élève normal ».

« Oui, ils s'en fichent. Alors qu'au collège ils disent : "Ouais les Ulis, on dirait des trisomiques", tout ça, pour les handicapés, mais là-bas au Lycée, ici là, c'est pas la même mentalité, c'est...on s'en fout »

Plusieurs élèves font état du fait d'être de plus en plus inclus en classe ordinaire avec les autres élèves et de moins fréquenter la salle attribuée au dispositif Ulis. Ce constat est associé à un sentiment de progression dans les apprentissages et à un besoin exprimé de se détacher de l'étiquette d'élève en situation de handicap.

« Avant on allait en Ulis pour faire français, maths et maintenant on va dans les classes normales. (...) Ben, pour moi j'arrive en maths, c'est tranquille. J'ai plus de la moyenne si on peut dire ça. Et en français j'ai des difficultés mais je pense que je vais réussir si je me concentre bien ».

« Mais... je pense que c'est parce qu'en fait au Lycée on est plus... en fait on est tout le temps en inclusion au Lycée. Je pense que c'est ça, parce qu'en fait si on était au collège tout le temps en inclusion, je pense que les élèves nous considèreraient comme un élève normal ».

« Des fois y'a des petits trous dans d'autres jours où il y aura... en Ulis. Donc je pense que c'est pour ça. Parce que là on a presque jamais Ulis, c'est que le lundi, mercredi et vendredi.... pour rattraper euh... nos retards...des études quoi... le français, histoire-géo ».

Certains élèves vont même jusqu'à considérer qu'ils ne relèvent plus du dispositif Ulis :

« Et du coup j'ai les deux diplômes, et du coup moi normalement cette année...en fin... mes deux années de CAP je devais pas être en Ulis. Mais comme apparemment y'a eu un contre temps ou... je sais pas. Mais moi j'y vais pas. J'y vais jamais, c'est... juste comme ça. C'est surtout quand on a des réunions ou un truc comme ça (...) C'est tout, sinon... Normalement je dois pas être dans cette classe »

« Ben moi, depuis l'an dernier je ne suis plus en Ulis. J'ai pas du tout...ou que pour des rendez-vous, comme ça. Sinon moi, j'y suis pas ».

« Oui, parce que si on sait pas, après y'a des préjugé sur les... C'est quoi ça ? C'est comme la classe Ulis voyez quoi. Enfin c'est quoi cette classe, qu'est ce qui y'a ? C'est des handicapés ? Beaucoup de gens se posent des questions mais quand y'a des personnes comme vous (s'adresse au chercheur qui mène l'entretien) qui viennent poser des questions, c'est pas que des clichés ».

Enfin, des élèves parlent de l'Ulis comme un potentiel tremplin qui leur permettra par la suite de poursuivre leurs études, ou tout du moins, "aller plus loin".

« Quand on nous dit c'est quoi CAP c'est nul, ben oui mais non, c'est pas forcément nul le CAP, vous pouvez partir plus loin avec ça ».

Un autre aspect du dispositif déploré par **les élèves et leurs parents**, est le fait que la façon dont il est actuellement déployé sur le territoire limite les possibilités d'orientation : l'orientation au lycée

professionnel est davantage déterminée par la présence de l'Ulis au sein de l'établissement que par le catalogue de formations proposé par le lycée.

« Mais comme j'étais en Ulis l'an dernier et que j'ai pas pu faire ce que je voulais » (Elève)

*« Euh au lycée *nom d'un lycée* ...mais malheureusement en fait ça était pas... ça était pas. Parce que ce lycée, en fait y'avait cinq lycées qui étaient dans l'Ulis, pour s'inscrire (...) Et aussi quatre lycées qui m'ont refusé parce que y'avait pas de Ulis. Et heureusement dans ce lycée y'avait un Ulis, et ce lycée il m'a accepté. Moi je suis bien, ça me plaît, le lycée il est bien, les profs, tout le monde ils sont gentils » (Elève).*

« Je trouve aussi que justement pour les personnes, les enfants qui sont en dispositif Ulis, ont beaucoup de difficulté à trouver, parce que justement comme ça là, que ça soit dans le monde travail et dans les écoles, si ce n'est pas dispositif Ulis, ils ne sont pas acceptés et ça je trouve ça... démotivant » (Mère d'un élève).

Pour les chefs d'établissements et les équipes éducatives, le dispositif Ulis apparaît comme un atout majeur de l'établissement. Grâce aux rôles du coordonnateur et des AESH notamment, Il est identifié comme permettant d'établir un lien privilégié avec les familles, une diffusion des informations pour tous les professionnels de l'établissement concernés par les élèves bénéficiant du dispositif et un accès à des pratiques plus claires. Un travail en relais entre le coordonnateur et les équipes éducatives est particulièrement souligné.

« Ah ben là c'est... ben déjà d'avoir ce dispositif Ulis. D'avoir sur place quand même une coordinatrice, une AESH spécialisée pour ces élèves-là. Donc ça c'est quand même un réel atout sur l'accompagnement, sur la liaison avec les familles ça fait quand même beaucoup. Je pense que quand vous questionnez toutes familles je pense qu'une unité, vous diront qu'ils sont très souvent en lien, que ça nous permet ici à la fois de faire redescendre l'information à tous les acteurs, que ce soit CPE, enseignant, pôle médico-social, nous aussi la direction. Donc quand même ça c'est fait ».

(...) Donc avec aussi l'accompagnement AESH etc., donc y'a quand même beaucoup d'adultes présents pour ces classes-là. Et on s'aperçoit voilà que ça permet aux élèves de progresser et... encore plus ces élèves ».

Ce proviseur adjoint s'exprime sur la satisfaction des élèves à l'égard du dispositif Ulis :

« Globalement je trouve qu'ils sont plutôt satisfaits, qu'ils se l'approprient plutôt bien. Mais c'est pareil, au cas par cas, on va voir des disparités. Certains sont... rassurés, vont être très en demande et aller dans ces... enfin, ils vont tout de suite demander : "Là il me faut un temps, sortir de la classe, pour aller dans le dispositif Ulis, reprendre des choses" parce que y'a un côté rassurant et même, y'en a besoin ».

Toutefois, ce chef d'établissement module son propos en évoquant – tout comme certains élèves - les effets potentiellement stigmatisants du dispositif et le désir de certains de ne plus en bénéficier :

« Et après on perçoit d'autres élèves qui ont décidé, parce qu'ils voulaient sortir de ce dispositif, alors y'a quand même quelque chose... une perception... y'a le handicap, c'est se dire : "Je suis dans ce dispositif, je suis handicapé, je veux en sortir". Donc on se retrouvait de plus en plus avec des élèves qui étaient dans ce dispositif au collège et qui souhaitent en sortir arrivés au lycée. Donc après nous on essaie de repenser le même accompagnement à ces élèves-là, sans pour autant utiliser l'étiquette Ulis, donc on va pas les sortir... mais derrière on sait que, voilà j'en ai un très bien en tête, il était dans ce dispositif-là jusqu'en troisième, il a plus voulu y être en première année de CAP, mais on a un regard quand même particulier sur lui ».

Réelle ressource pour les membres des équipes éducatives, le dispositif Ulis est perçu par ces derniers comme un espace privilégié pour les élèves, qui permet de travailler ce que les enseignants ne sont pas en capacité d'approfondir en classe entière. Ils parlent d'un espace sécurisant, accueillant, toujours ouvert et d'une "bouée de sauvetage".

« Quand on travaille avec l'Ulis, ils ont leur emploi du temps avec l'Ulis où là effectivement, il y a une espèce de cocon parce qu'on s'occupe que d'eux, ils sont dans leur espace pour justement essayer de gérer les difficultés les plus marquées, les plus importantes, chose qu'on ne peut pas faire, nous, dans un groupe classe »

« Depuis que le dispositif ULIS a été créé au sein du lycée, le travail est beaucoup plus clair, beaucoup plus précis »

« La création du dispositif et l'arrivée de la coordonnatrice ça nous a beaucoup aidés »

« Ceux qui sont, c'est vrai, dans le dispositif ULIS, et bien c'est plus simple parce qu'ils sont accompagnés. Et il y a... ben tous les autres.

« C'est leur bouée de sauvetage, quand ça va pas, ils peuvent aller là-bas »

« Et l'avantage pour nous aussi c'est qu'on sait qu'il y a ce dispositif, et qu'on sait qu'il y aura une prise en charge et qu'il y aura un accompagnement ».

Des parents d'élèves emploient le terme de « cocon » pour qualifier le dispositif Ulis, qui permet à leurs enfants d'avoir plus de temps pour apprendre, pour faire des erreurs et de bénéficier d'un allègement de la charge de travail demandée, tout en soulignant le changement qui a opéré entre le collège et le lycée :

« Alors (...), ça a été compliqué dans le sens... c'est moins cocooning. Le collège, ils sont cocoonés, ils sont suivis, tandis que le lycée, c'est un peu libre à eux. Même si c'est classe Ulis, c'est quand même voilà, tu te gères tout seul, ils sont pas derrière... » (Mère d'élève).

Enfin, un coordonnateur d'Ulis souligne une limite du dispositif, puisqu'au regard de l'aspect cocon rassurant qu'il incarne chez les élèves et leurs parents, la sortie du lycée et donc du dispositif peut être difficile pour les élèves, qui doivent évoluer dans le monde adulte seuls et sans tout l'accompagnement dont ils ont pu bénéficier jusque-là.

« Mais y'a un moment où c'est pas évident pour eux de passer de la posture de lycéen accompagné par un dispositif, accompagné par l'AESH, à un adulte qui se prend en main et qui fait les démarches tout seul, c'est... quand même pas évident »

Les participants à la recherche **qui connaissent le moins le dispositif Ulis sont les tuteurs de stage.**

Ainsi, en réponse à la question de la chercheuse sur leur connaissance du dispositif, certains tuteurs de stage ont répondu par la négative : « Non, non, non, je savais pas... (...) je sais pas ce que c'est Ulis... ou de façon plus allusive : « Pas trop, ben... si, j'en ai déjà entendu parler mais pas tellement ».

Sur les neuf tuteurs de stage rencontrés, seuls trois d'entre eux connaissaient le dispositif Ulis, soit par des proches, soit par des stagiaires accueillis qui en avaient bénéficié.

« Alors Ulis, parce que moi j'étais dans un lycée où il y avait une classe Ulis déjà, donc j'ai des potes qui sont profs dans les classes Ulis. Et après, j'ai déjà eu des stagiaires en classe Ulis ici ».

« Oui, je connais bien sûr, c'est des classes pour les enfants qui sont en situation de handicap. Ouais je connais (...) J'en ai entendu parler, j'en ai entendu parler. J'ai des amis qui ont une

petite fille en situation de handicap. Du coup, voilà. C'est là où je j'en ai entendu parler. Sans plus »

*« D'accord, moi je connaissais pas avant (...). Enfin, avant *prénom d'un stagiaire accueilli* maintenant je sais qu'il est dans une classe comme ça »*

5.1.3.2 La Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Scolaire (PAIP)

Cette plateforme initiée et développée depuis 2012 par la cellule chargée de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) du Rectorat de l'académie de Toulouse est soutenue par le Fond Social Européen et L'Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées (AGEFIPH). La PAIP n'est toutefois pas assurée de sa pérennité puisqu'elle dépend de l'obtention de financements européens.

La PAIP accompagne individuellement, dans leurs démarches d'insertion professionnelle en milieu ordinaire, des jeunes en situation de handicap psychique et intellectuel scolarisés jusqu'alors en lycée professionnel et bénéficiant d'un dispositif Ulis (<https://www.ac-toulouse.fr/paip>). Elle vise donc l'insertion de ces jeunes, socialement et professionnellement, sans avoir recours à une prise en charge par le secteur médico-social. En effet, malgré l'obtention d'un diplôme, très peu de ces jeunes adultes en situation de handicap trouvent un emploi et le maintiennent. Les démarches d'insertion et de maintien dans l'emploi semblent entravée par une forte pression sur les projets d'orientation et par une rapide « employabilité », un rythme soutenu qui ne permet pas une réflexion au long court sur le projet et le parcours. De plus, les dispositifs d'accompagnement, souvent inscrits dans une durée courte, sont peu présents au moment du passage entre l'école et monde du travail. Les besoins des jeunes, peu écoutés et entendus, des représentations « déficitaires » du handicap qui résistent, une méconnaissance du handicap non visible et des aménagements qui pourraient être soutenant et un manque d'accompagnement des entreprises sont autant de freins qui entravent l'insertion professionnelle de ces jeunes.

Dans ce contexte, la mission de la PAIP 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 besoins des jeunes, avec une régularité des rencontres. Cet accompagnement débute lors de la dernière année de scolarisation en lycée professionnel et se poursuit durant deux à trois ans après la sortie du système scolaire. L'objectif est de favoriser l'autonomie du jeune et de favoriser le développement des compétences professionnelles mais aussi des savoir-être attendus en entreprise. Un travail spécifique de préparation aux changements est effectué tant du côté du jeune (en soutenant ses démarches de recherche d'emploi, en proposant des simulations d'entretiens d'embauche...) que des entreprises (en informant les entreprises sur leur rôle à jouer, en les guidant sur les aménagements possibles ...). Un suivi continu de jeune et de l'entreprise est assuré. Le temps long constitue un levier et les essais-erreurs sont pensés comme des gages de réussites futures.

Nous avons rencontré, au cours d'entretiens individuels, **deux membres de la PAIP** qui nous ont rappelé les critères pour bénéficier du dispositif :

« En fait le premier critère c'est qu'ils sortent des dispositifs Ulis de lycées professionnels. Alors on est en train de réfléchir à ce critère qui était le critère de base, pour l'instant, on en est là ».

Des précisions ont également été apportées quant aux modalités concrètes de fonctionnement de cette plateforme :

« On va travailler avec les coordonnateurs de ces dispositifs-là, les enseignants, et nous leur proposons d'anticiper la sortie, c'est-à-dire au mois de mars/avril nous faisons des rencontres de l'équipe de la PAIP dans les dispositifs des Ulis ou dans les départements des huit départements de l'académie, et nous faisons des rencontres avec les familles et les jeunes futurs sortants pour pouvoir initier le travail et s'assurer qu'il y a une vraie volonté de la part du jeune à engager ce travail vers l'insertion. Et que nous pourrions poursuivre le travail avec, je dirais, la complicité de la famille parce qu'on sait que c'est un point extrêmement important et à partir de là, s'il y a un accord, il y a une demande écrite qui est faite pour que nous puissions nous ensuite la faire valoir à nos financiers et à partir de là, on engage ce travail-là, alors qui consiste à accueillir le jeune, parler avec lui. Lui, c'est l'initiative parce que c'est important pour nous que le jeune soit à l'initiative de ses démarches, c'est-à-dire nous l'accompagnons, nous préparons, mais il faut qu'ils se prennent en charge pour pouvoir engager le travail de lien direct avec l'employeur. Et nous sommes là en soutien de l'un ou de l'autre. Mais c'est véritablement un lien direct que nous souhaitons entre le jeune et le futur employeur ».

Un autre membre de la PAIP mentionne que les organismes dédiés à l'insertion professionnelle fonctionnent en connaissance des publics en situation de handicap, mais avec un "portefeuille de jeunes" beaucoup plus important qu'à la PAIP.

« Alors la spécificité de la PAIP par rapport à un prescripteur de l'emploi, donc comme Cap Emploi, Pôle Emploi ou Mission Locale, c'est que nous avons un petit portefeuille de jeunes, donc il y a en gros 200 jeunes qui sortent du lycée professionnel chaque année. Sur ces 200 jeunes, on va en mobiliser une soixantaine, de par les contacts, 60 vont nécessiter un accompagnement et vont être d'accord pour être accompagnés. Donc l'équipe de la PAIP c'est deux chargés d'insertion plus le coordinateur, donc en gros, on a entre 20 et 25 jeunes, maximum individuellement à prendre en charge. A contrario, un conseiller Pôle Emploi peut prendre en charge jusqu'à 250 dossiers, jeunes et moins jeunes donc c'est quand même un atout. On a du temps, on a de la disponibilité. Euh, on est mobile, donc on peut se déplacer sur le lieu géographique et l'environnement du jeune, notamment pour le présenter à une entreprise, pour l'aider à faire ses recherches, pour l'aider à établir un CV, à rédiger un CV et une lettre de motivation, pour découvrir aussi son environnement social. Donc avec tout ça, ça nécessite un accompagnement un petit peu plus humain que ne peuvent pas faire à l'heure actuelle les prescripteurs de l'emploi. Donc c'est en ça qu'on se qu'on se dégage un petit peu d'eux, mais on est complémentaires, on travaille aussi en collaboration avec eux et avec le médico-social puisqu'on va relayer les informations qui nous ont été transmises pour éviter de faire doublon ou de refaire les mêmes choses. Et puis pour faire progresser le jeune dans sa compétence afin qu'il soit opérationnel sur un poste de travail le plus rapidement possible ».

24 participants à la recherche ont fait référence à la PAIP. Il s'agit pour l'essentiel des coordonnateurs d'Ulis. Les tuteurs de stage nous ont par contre signifié qu'ils ne connaissent pas ou très peu ce dispositif. Cinq d'entre eux affirment ne pas le connaître du tout, un seul dit en avoir entendu parler (probablement du fait qu'il ait déjà accueilli un apprenti en situation de handicap dans son entreprise).

Une élève avec laquelle nous avons réalisé un entretien l'année suivant sa sortie du lycée, nous informe à propos de ses démarches de recherche d'emploi :

« Ben, je suis aidée par la PAIP (...) Je sais pas ce que ça veut dire (fait référence au sigle). J'ai rencontré une dame, elle m'aide à chercher ».

Les coordonnateurs d'Ulis soulignent la place essentielle que vient occuper la PAIP dans la transition entre l'école et le monde du travail :

« Comme justement les choses sont pas forcément enclenchées pour la rentrée après les vacances là, comment on cherche du travail, donc on travaille beaucoup sur ça. D'essayer de mettre en relais la PAIP, pour qu'il y ait une passation... une transition qui soit effective et que... qu'ils connaissent qu'ils voient des gens, qu'ils mettent un nom sur les visages, qu'ils sachent où aller se faire aider, enfin... qu'ils aient des repères ».

« Dans les derniers temps, on essaie surtout de faire la transition avec la PAIP »

« Et sinon si y'a pas d'idée de suite ben, la PAIP pourra les relancer à la rentrée pour les accompagner pour faire des nouveaux stages » ?

Les intervenants de la PAIP ont des connaissances spécifiques dont ne disposent pas forcément les coordonnateurs d'Ulis. De plus, leurs interventions sur le lieu de travail du jeune et le suivi réalisé sont autant d'actions précieuses qui facilitent son accueil dans une entreprise et son maintien dans l'emploi.

« La PAIP avait un truc que nous on n'avait pas parce qu'on n'était pas du tout spécialistes, c'était être capable de dire à une entreprise "mais voilà il vous coûtera ça", la RQTH, etc. (...) Ce genre de choses que nous, quand on sait que le jeune et avoir son diplôme là en juin, que potentiellement il va travailler en septembre etc., nous aller démarcher les entreprises avec lui ou être capable de faire ça, ben on est moins... on n'est pas des spécialistes de ça, par contrat. Alors ce que ça c'est quelque chose qui va les intéresser, eux. Ce gamin, il a une RQTH, il a tel âge, il a tel machin, combien je vais le payer, combien j'ai d'aide, qu'est-ce qu'il me coûte réellement ? Que ce soit apprenti ou salarié, ça je sais que la PAIP... »

« Pour avoir ces informations là c'était assez compliqué. Parce qu'en sortant du confinement, il y a eu des aides très hautes, et j'avais contacté la PAIP, ils n'avaient pas la réponse. J'avais dû attendre, fin, pour essayer d'avoir quelque chose de clair, pour que le jeune puisse aller se vendre entre guillemets auprès de l'entreprise pour trouver l'apprentissage post confinement.... En fait, tout était compliqué à ce moment-là. C'est vrai que c'est quand même des fois très compliqué, ça change d'une année à l'autre, on n'a pas... et ce n'est pas forcément évident ».

« Je pense qu'il faut des gens qui sont capables d'être... pas sur le lieu de travail, mais qui peuvent être des relais, un peu comme la PAIP, mais de faire des liens de temps en temps, de juste être celui qui va amener... voir ce qui bloque et amener juste un petit peu d'huile dans le rouage pour que ça fonctionne ».

La PAIP favorise le développement d'un travail en réseau qui permet d'instaurer des liens nécessaires entre les partenaires qui travaillent à l'accompagnement des jeunes en situation de handicap :

« C'est vrai que quand on avait eu la réunion organisée par la PAIP avec la Mission Locale, avec Cap Emploi et les parents qui ont été invités, c'est vrai que ça c'était bien. On en avait fait pendant deux ans, et c'est vrai que c'était bien pour les parents, pour nous aussi ».

« Puis même les acteurs du médico-social qui suivent les élèves. Parce que quand on a des SESSAD pro qui sont sur des élèves avec nous, ça arrive, quand y'a une double identification. Mais c'est vrai que ces personnes-là, comme elles sont censées faire après, souvent elles sont contentes aussi de découvrir la PAIP, ou même, pas forcément des SESSAD pro, des SESSAD tout court aussi. Vous voyez, des SESSAD qui n'ont justement pas le versant pro, ils sont contents de voir que l'élève peut bénéficier de la PAIP. Parce que nous je sais que dans le Gers, on n'a pas par exemple de SESSAD Pro sur les troubles du spectre autistique par exemple. Vous voyez, on va l'avoir sur des ITEP, on va l'avoir sur des IMPro, sur des déficiences, sur les troubles du comportement, et du coup ben c'est vrai que le SESSAD, qui suit les jeunes porteurs de troubles autistiques, ils sont contents de voir qu'il y a la PAIP fait parce qu'eux effectivement, en termes d'insertion professionnelle, ils n'ont pas grand-chose à proposer quoi.

« Cette année, ils sont même déplacés. Ils sont venus, c'est la PAIP qui s'est déplacée dans les départements pour rencontrer des gens aussi, des élèves sortants, et des familles notamment, puisque je pense que le retour du terrain a été de dire "venez les rencontrer parce que pour nous, Toulouse, pour nos élèves, ça fait loin, pour les familles encore plus". Donc "venez qu'ils aient au moins repéré qui va les appeler à la PAIP ».

Les interventions de la PAIP, loin de se cantonner à la métropole toulousaine, se déploient sur un territoire beaucoup plus large au niveau académique et régional.

« Cette année, ils sont même déplacés. Ils sont venus, c'est la PAIP qui s'est déplacée dans les départements pour rencontrer des gens aussi, des élèves sortants, et des familles notamment, puisque je pense que le retour du terrain a été de dire "venez les rencontrer parce que pour nous, Toulouse, pour nos élèves, ça fait loin, pour les familles encore plus". Donc, venez qu'ils aient au moins repéré qui va les appeler à la PAIP ».

« Ben ils sont venus. Ils sont venus parce qu'ils se sont dit "tiens, un partenaire pour aider le jeune à s'insérer professionnellement". Et comme de toute façon, eux, ils ne s'arrêtent pas après le lycée, ils continuent à suivre le jeune, ils vont aussi être partenaires de la PAIP. Donc c'est que ces gens-là, si la PAIP est sur Toulouse ils vont avoir... Voilà, eux aussi il faut qu'ils les rencontrent quoi. Parce qu'on est souvent plusieurs partenaires autour d'un jeune ».

Des coordonnateurs Ulis déplorent malgré tout l'éloignement de la PAIP de certains territoires, ce qui complexifie les démarches pour certains jeunes et leurs familles :

« La PAIP proposait l'inscription à pôle emploi, la carte SNCF gratuite, mais ça veut dire que nos jeunes prennent le train pour aller jusqu'à Y et se repérer dans Y, sachant qu'en bus X-Y pendant deux ou trois ans c'était le bordel le train, enfin... ils font pas. Donc c'était un contact téléphone, mais bon les jeunes ils répondaient ou pas... »

« C'est à 50 kilomètres aussi. Donc dire aux parents : "Vous allez venir faire 50 kilomètres en semaine, vous allez prendre une matinée sur votre travail pour rencontrer la PAIP", c'est compliqué... »

Mais au final, le point de vue des coordonnateurs à l'égard de la PAIP reste très positif :

« La PAIP elle a agi sur le tissu local et régional, académique, mais... C'était innovant, c'était un projet vraiment innovant et c'est vrai que ça va dans le bon sens ».

5.2. SUPPORT D'APPLICATION 2 : FILM DOCUMENTAIRE INTITULÉ : DE L'ÉCOLE INCLUSIVE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN MILIEU ORDINAIRE

Diffusé gratuitement en ligne, ce film documentaire propose une lecture non linéaire à travers des modes de découverte interactive de ressources audiovisuelles, multimédias et hypertextuelles d'informations, témoignages, données de recherche relatives à la sécurisation des transitions professionnelles des adolescents et jeunes adultes en SH. Composé de films vidéo, il pourra être utilisé pour l'information du grand public, des jeunes et leur famille ainsi que les professionnels du milieu de l'entreprise et les acteurs de l'accompagnement vers l'emploi (missions locales, Cap emploi, Pôle emploi, PAIP, psychologues scolaires, coordonnateurs d'Ulis, Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFEN)...).

Il s'agit en particulier de promouvoir les principes d'égalité des chances, d'accessibilité et de non-discrimination, de participation et d'inclusion pléines et effectives à la société, de respect de la différence et l'acceptation des personnes en SH comme faisant partie de la diversité humaine et de l'humanité définis par la « *Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées* ».

Ce support d'application est en cours de réalisation : les prises de vue ont été réalisées, le film documentaire est en instance de montage vidéo.

5.3. SUPPORT D'APPLICATION 3 : INGENIERIES DE FORMATION

La formation professionnelle tout au long de la vie (FTLV) a pris, depuis le début des années 2000 et sous l'impulsion des pouvoirs publics, une importance croissante. Elle est présentée comme un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles... (<https://www.education.gouv.fr/la-formation-tout-au-long-de-la-vie-7508>).

Ainsi, dans le cadre de la stratégie européenne pour les compétences clés, la Commission européenne a formulé le 22 mai 2018 une recommandation (2018/C 189/01) portant sur un soutien renforcé du droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie, inclusifs et de qualité, qui garantissent à tous des possibilités de développer des compétences clés dès le plus jeune âge et tout au long de la vie pour tous les citoyens, dans le cadre de stratégies nationales d'éducation et de formation (Renier et Guillaumin, 2023). Dans ce contexte, nous soutenons l'importance d'une étroite articulation entre recherche et formation. Notre proposition s'inscrit dans une perspective praxéologique, à partir de la mobilisation dans les enseignements et formations des résultats de nos recherches. Nous montrerons la manière dont des équipes éducatives de lycée professionnel, des tuteurs de stage en entreprise et des professionnels de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP) accompagnent des élèves soutenus par un dispositif Ulis vers une insertion professionnelle en milieu insertion ordinaire (notamment lors de la réalisation de stages et à la sortie du lycée professionnel). Nous aborderons également les modalités selon lesquelles des élèves soutenus par un dispositif Ulis et de jeunes salariés en milieu ordinaire accompagnés par la PAIP et leurs familles vivent les transitions entre l'École et le monde du travail et comment ils s'approprient de façon différenciée les accompagnements qui leur sont proposés. Comme le propose Olivier de

Sardan (2022), nous nous appuyons sur des résultats issus d'une méthode qualitative et compréhensive qui, seules permettent de " documenter cette épreuve des contextes, autrement dit d'analyser finement les logiques, les stratégies et les perceptions des acteurs censés exécuter cette politique « dans la vraie vie ». Ces acteurs, chacun à sa façon, réagissent face à cette politique, la tirant dans un sens ou dans un autre, l'accommodant selon leurs préférences, l'appliquant avec plus ou moins de conviction, l'adoptant de façon souvent sélective, et parfois la déformant, l'ignorant ou la refusant" (Olivier de Sardan, 2022, p. 32).

5.3.1 Une ingénierie de formation dans le cadre d'une recherche appliquée

La formation professionnelle repose actuellement sur une injonction à la responsabilisation des acteurs dans l'acquisition et le maintien de leurs compétences professionnelles, en individualisant les parcours de formation. Dans cette logique, des ingénieries de formation sont élaborées pour « se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possible compte tenu des contraintes de l'environnement, de l'enjeu et de l'acceptabilité des acteurs » (Ardouin, 2023, p. 36). Selon Bailleul & Thémines (2013), cette démarche implique l'identification d'un « problème » de formation et conduit à y répondre en proposant un ensemble d'actions appropriées.

L'ingénierie de formation ne consiste pas en « un programme à appliquer » (Ardouin, 2013, p. 167) mais suppose de prendre en compte les acteurs et leur environnement. Nous considérons également qu'identifier des pratiques efficaces et accompagner des réformes au sein des Écoles et des sociétés sommées de devenir inclusives engagent une réflexion sur le savoir tacite et expérientiel des praticiens (Morissette, 2020 ; Monceau et Soulières, 2018). La question du transfert des résultats de recherche dans les pratiques professionnelles est épineuse et ne suppose pas de définir et d'implémenter des « bonnes » pratiques dans le sens de pratiques éducatives universelles. En effet, une telle conception de l'articulation recherche et formation a pour conséquence de dépouiller les professionnels de leurs savoirs d'expérience et de leur expertise (Brossais, Morissette, Kohout-Diaz, 2024).

Pour Ardouin (2013, p. 166), l'ingénierie de formation est une « démarche socioprofessionnelle constructive et itérative, visant l'optimisation des apprentissages et le développement individuel, collectif ou organisationnel ». L'auteur propose un modèle en quatre temps itératifs : analyser, concevoir, réaliser, évaluer (ACRE).

La place de l'analyse est considérée comme indispensable par plusieurs auteurs (Bailleul et Thémines, 2013 ; Ardouin, 2023). Cette analyse plurielle des besoins (Piot, 2013) permet de faire un diagnostic de la situation, en posant la question : « à quel problème la formation doit-elle répondre ? ».

Dans le cadre de ce rapport, cette analyse est doublement construite. Elle s'appuie, d'une part, sur la connaissance du Plan national de Formation (PNF) de l'Éducation nationale, et d'autre part sur notre expertise d'enseignantes-chercheuses au sujet de types de formation et des publics. Pour ce qui concerne l'Éducation nationale, une des grandes priorités nationales du PNF est axée autour de la promotion des valeurs de la République et en particulier de la lutte contre toutes les discriminations. La thématique de l'égalité des chances est également fortement représentée : accompagnement personnalisé des territoires les plus fragiles, école inclusive, égalité filles-garçons, lutte contre les déterminismes dans l'orientation. Les autrices de ce rapport sont enseignantes-chercheurs en

psychologie et en sciences de l'éducation et de la formation. Les enseignements des unes et des autres s'inscrivent dans plusieurs masters, dans des formations académiques pilotées par l'École Académique de Formation Continue (CAPPEI, CAFFA, CAFIPEFM, MIN), dans les formations dispensées dans les INSPE...

Notre recherche et les connaissances issues de nos résultats permettent d'accompagner les évolutions sociales et professionnelles, dans la logique d'une recherche appliquée relevant d'une visée praxéologique explicite à partir de l'utilisation, à posteriori, de la recherche fondamentale. L'analyse du problème de formation (Bailleul, Thémines, 2013) est prévue dans les actions de formation proposées qui permettent l'expression de la parole et l'analyse des expériences et des pratiques professionnelles, y compris en partie invisibles, des formés. Cette démarche d'analyse s'inscrit dans une conception participative de la formation.

La conception de l'ingénierie de formation consiste à « inventer, innover, proposer ou réorganiser en fonction des éléments de l'analyse » (Ardouin, 2015, p. 64). L'offre de formation se décline en un tableau permettant d'identifier les publics visés par les formations, les types de formation et les institutions concernées. Puis sont définis les modes de formation synchrone, asynchrone et en situation. Enfin, les actions de formation sont proposées en précisant les objectifs, les modes de formation, les compétences visées, les supports mobilisés et les contenus abordés.

5.3.2 Publics visés et organismes de formation

Les formations proposées concernent la formation initiale, la formation continue et la formation en alternance dans différents organismes et institutions. Les publics visés et les types de formation et sont présentés dans trois tableaux : les formations destinées aux professionnels de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du social, de l'accompagnement et de l'insertion en formation initiale (tableau 1), les formations destinées aux professionnels de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du social, de l'accompagnement et de l'insertion en formation continue (tableau 2) et les formations destinées aux professionnels en entreprise accueillant des stagiaires en situation de handicap (tableau 3). Les tableaux sont précédés d'un répertoire des institutions et organismes de formation concernés.

- **Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE)**

Les INSPÉ, composantes universitaires, sont des instituts professionnels de formation des enseignants et des personnels d'éducation. Ils préparent notamment au diplôme de Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Le Réseau des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Réseau des INSPÉ) réunit les **32 INSPÉ et l'ENSFEA** (École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole) <https://www.reseau-inspe.fr/>

Master MEEF Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

- Mention 1 : formation des enseignants de premier degré
- Mention 2 : formation des enseignants de second degré

- Mention 3 : formation des Conseillers principaux d'éducation (CPE)
- Mention 4 : Pratiques et ingénierie de formation qui prépare aux autres métiers de l'éducation et de la formation, hors concours.

- **Écoles Académiques de Formation Continue (EAFC)**

Tous les personnels sont concernés par les écoles académiques de formation continue : professeurs (1er et 2nd degrés, néo-titulaires, contractuels) et autres personnels d'éducation (CPE, AED, AESH), personnels d'encadrement, personnels administratifs, techniques, social et de santé, personnels de la Jeunesse et des Sports.

Les écoles académiques de formation continue (<https://www.education.gouv.fr/les-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-eafc-des-formations-au-plus-pres-des-besoins-et-de-l-340541#edugouv-summary-item-4>) ont pour objectif d'offrir à tous les personnels un parcours de formation continue.

- ♦ **FIL : Les formations d'initiative locale** ont donc vocation à :

- o accompagner la mise en œuvre du projet académique, dans sa déclinaison opérationnelle sur le terrain (projets d'établissements, contrats d'objectifs...) ;
- o répondre aux besoins de formation identifiés par les chefs d'établissement, en concertation étroite avec leurs équipes et dans un diagnostic partagé ;
- o permettre de prolonger la réflexion menée suite à l'évaluation externe et aux besoins de formation mis en exergue ;
- o inscrire dans la durée les réflexions pédagogiques des équipes engagées dans la démarche « NEFE ».

- ♦ **PRAF : Programme académique de formation**

Il englobe la totalité des propositions de formations collectives proposées à l'ensemble des agents de l'académie. Il répond à des besoins de développement et d'épanouissement professionnels, dans le cadre des douze engagements du Grenelle de l'éducation « Faciliter l'accès à une formation continue davantage diplômante »

- ♦ **CAFIPEFM est le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur.**

Les formations à la certification CAFIPEFM sont organisées selon les académies par les INSPE et/ou l'EAFC. Le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur permet d'exercer des fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs ou des professeurs des écoles.

- ♦ **CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique**

Le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique permet de rejoindre le corps de formateurs expérimentés, capables de former leurs collègues. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle des enseignants, et non plus strictement disciplinaire.

♦ **MIN : Modules de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap**

Ils sont organisés soit pour compléter le parcours de formation pour les enseignants titulaires du CAPPEI, soit dans le cadre de la formation continue, au niveau académique, inter-académique ou national.

- **Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF)**

En tant qu'opérateur national de la formation des personnels d'encadrement. Il met en œuvre le schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

- **École des hautes études en Santé Publique (EHESP)**

L'EHESP déploie des formations continues sur l'ensemble des activités et interventions en santé publique. Elle combine ses expertises en formation professionnelle, enseignement supérieur et recherche pour former des professionnels acteurs d'un secteur en transformation continue.

- **Universités**

- ♦ **Départements des sciences de l'éducation et de la formation**

Les formations en Sciences de l'Éducation et de la formation peuvent trouver leur place dans la construction d'un projet professionnel axé sur l'enseignement, sur le milieu scolaire, mais également sur des questions relatives à la formation dans d'autres contextes (notamment formation d'adultes), au social, à la santé ou au monde du travail.

- ♦ **Départements de psychologie**

Les départements de psychologie préparent leurs étudiants à l'exercice du métier de psychologue dans plusieurs champs et secteurs. Ils abordent les différents champs de la psychologie (sociale, du développement, clinique, cognitive, psychopathologie...) indispensables à la profession.

	Publics	Institutions et types de formation
Formation initiale	Futurs enseignants du premier et du second degré (étudiants, stagiaires, DIU)	INSPE : Master MEEF mentions 1 et 2 (culture commune)
	Conseillers principaux d'éducation	INSPE : Master MEEF mention 3
	- Étudiants - enseignants titulaires du premier et du second degré - formateurs - travailleurs sociaux - AESH - animateurs	INSPE : Master MEEF mention 4 (exemple IDAISI, COPEDA)
	- formateurs - travailleurs sociaux - animateurs	Universités : Master Sciences de l'éducation et de la formation des départements de l'éducation et de la formation Exemples : PEJ, PROFA UT2J
	- étudiants, futurs psychologues	Universités : Masters de psychologie des départements de psychologie
	- formateurs	Universités : Diplôme universitaire de formation de adultes

Tableau 1 : les formations destinées aux professionnels de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du social, de l'accompagnement et de l'insertion en formation initiale

Formation continue	- enseignants titulaires du premier et du second degré dont enseignants spécialisés	EAFC : CAPPEI
	- enseignants titulaires du second degré	EAFC : CAFFA
	- enseignants titulaires du premier et du second degré	EAFC et INSPE : CAFIPEFM
	- enseignants titulaires du premier et du second degré - personnels administratifs et de service des EPLE	EAFC : PRAF
	- enseignants titulaires du second degré	EAFC : FIL
	- Chefs d'établissement	IH2EF
	- enseignants spécialisés titulaires du premier et du second degré	MIN
	Travailleurs sociaux, cadres, chargés de missions, conseillers techniques, collectivités territoriales, responsables ESMS associatifs ou publics	EHESP (École des hautes études en Santé Publique)

Tableau 2 : les formations destinées aux professionnels de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du social, de l'accompagnement et de l'insertion en formation continue

- **Chambres consulaires**

Aussi nommés « établissements publics à caractère économique » ou « établissements publics économiques », les chambres consulaires sont des établissements publics d'État ayant pour rôle de représenter les acteurs du secteur privé des différents secteurs économiques. Elles assurent des fonctions de documentation et de formation en gérant par exemple des centres de formation d'apprentis (CFA). Trois réseaux de chambres consulaires correspondent à trois domaines d'activité

économique : chambre d'agriculture (**CA**), chambre des métiers et de l'artisanat (**CMA**) et chambre de Commerce et d'Industrie (**CCI**).

- **Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (EPLE)**

Au sein du Ministère de l'Éducation nationale, les GRETA fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes, ils ont aussi en charge l'apprentissage. Ils construisent une offre de formation adaptée à l'économie locale.

- **Organismes de formation en apprentissage (OFA)**

Il s'agit de tout organisme qui propose des formations par apprentissage. Ce sont des établissements d'enseignement qui dispensent aux apprentis une formation générale et théorique destinée à être ensuite mise en pratique dans une entreprise.

- **OPérateurs de COmpétences (OPCO)**

Ces opérateurs de compétences sont des structures agréées par l'état pour soutenir les entreprises dans le domaine de la gestion des compétences et de la formation. Opérateurs de Compétences accompagnent les entreprises dans le développement et la gestion des compétences selon plusieurs axes. Ils participent à la planification et à la logistique globale de la formation professionnelle.

Publics	Institutions et organismes de formation
Conseillers en insertion	Réseaux consulaires (CA, CMA, CCI)
Tuteurs de stage en entreprise	GRETA
	OFA
Chefs d'entreprise/chefs de service	OPCO

Tableau 3 : les formations destinées aux professionnels en entreprise accueillant des stagiaires en situation de handicap

5.3.3 Présentation des modes de formation

Les actions de formation sont mises en œuvre selon trois modes de formation, synchrone (en présentiel ou à distance), asynchrone ou en situation de travail.

Le **mode de formation synchrone** suppose qu'un certain nombre de participants sont présents, en même temps, à une session de formation (un cours magistral, une séance de travaux dirigés, du tutorat, un atelier en groupe, etc.). La synchronicité ne s'applique pas uniquement aux enseignements en présentiel puisque dans le cadre d'une formation en ligne, plusieurs participants peuvent très bien suivre le même cours en distanciel, au même moment, au sein d'une classe virtuelle, en audio ou en visioconférence par exemple.

Le **mode de formation dit « asynchrone »** comprend des enseignements en ligne que les formés peuvent suivre en différé, notamment par le recours à différentes ressources pédagogiques (fichiers audio, film documentaire, articles scientifiques...) qu'ils peuvent consulter librement. Les échanges entre formés et formateur, ou étudiant et professeur, ont lieu par mail ou sur une plateforme pédagogique dédiée (moodle, m@gistere...).

L'usage de **l'alternance entre situation de travail et situation de formation** invite à considérer les situations de travail et l'expérience en situations professionnelles comme des moyens de formation et de professionnalisation, en mettant l'accent sur les observations en milieu de travail et sur les savoirs expérientiels des formés.

5.3.4 Présentation des actions de formation

Les actions de formation proposées visent à sécuriser les transitions des jeunes en situation de handicap. Ces différentes actions peuvent être associées pour composer des parcours de formation personnalisés des personnes formées.

L'action de formation A1 est destinée à tous les publics et peut constituer un socle commun de connaissances.

Un parcours de formation pour un enseignant de LP peut être composé des actions de formation A1, A2 et B par exemple ou A1 et B. Un parcours de formation pour un tuteur de stage peut porter sur l'action de formation C ou encore l'association des actions de formation A1 et C.

Le diaporama support d'application des ingénieries de formation est disponible avec ce [lien](#)

5.3.4.1 Action de formation A : prendre en compte la diversité des élèves et des stagiaires et repérer les transitions qui jalonnent les parcours des jeunes en SH (16h)

A1 - Sensibiliser à la prise en compte de la diversité

A2 - Repérer et identifier les micro-transitions traversées par les élèves de LP pendant et après leur temps de stage en milieu professionnel

Objectif de formation • Former des tuteurs de stage en entreprise, des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE à la préparation à l'insertion professionnelle des ESH en LP et en entreprise, des conseillers en insertion		
Objectifs spécifiques : • Sensibiliser à la prise en compte de la diversité • Repérer et identifier les micro-transitions traversées par les élèves de LP pendant et après leur temps de stage en milieu professionnel		
<u>Dates :</u>	<u>Responsable et intervenants</u>	<u>Lieu :</u>
Compétences visées	• Connaître la diversité des publics en LP • Connaître les caractéristiques des transitions à l'adolescence en LP • Connaître les différentes situations de handicap que peuvent rencontrer les élèves de LP • Connaître le cadre législatif, les dispositifs et les personnes ressource en matière d'accompagnement des élèves et ou des stagiaires en situation de handicap en LP • Connaître le concept d'accessibilité • Anticiper et concevoir un environnement inclusif tenant compte des besoins des élèves et ou des stagiaires en situation de handicap • Savoir travailler en partenariat dans un environnement inclusif	
Modes de formation	Groupe entre 15 et 25 personnes <i>Synchrone</i> Enseignement magistral Travail en petits groupes Analyse de pratique	

	<i>Asynchrone</i> film documentaire Diaporama support de la formation
Planification de l'ingénierie et durée	Action de formation A1 : 6 h synchrone Action de formation A2 : 6h synchrone + 4h asynchrone
Supports utilisés	Diaporama (p. 5 à 20) Film documentaire Études de situation à partir des résultats de la recherche
● <u>Action de formation A1. Jour 1, première demi-journée (3 heures)</u> ○ Travail sur les représentations et les stéréotypes liés à la scolarisation des élèves en situation de handicap en LP ○ Contexte LP, augmentation des élèves en SH (données chiffrées...) ○ Être un lycéen en LP : le processus adolescent à la croisée de l'école et du monde professionnel ○ Présentation rapide du contexte législatif, des dispositifs et des personnes ressource de l'éducation nationale en matière d'accompagnement des élèves et ou des stagiaires en situation de handicap en LP ○ Présentation de différents types de situations de handicap en LP ● <u>Action de formation A1. Jour 1, deuxième demi-journée (3 heures)</u> ○ Études de situation amenées par les formateurs et proposées par les participants : savoir ou ne pas savoir les situations de handicap, conditions de l'accessibilité... ● <u>Action de formation A2. Jour 2, première demie journée (3 heures)</u> ○ Apports théoriques sur les notions de transition et de changement	

- Présentation de portraits de lycéens et de jeunes en emploi, issus de cette recherche, qui rendent compte de ce qui fait transition pour eux (Film documentaire)
- À partir de situations de terrains, identifier ce qui a pu faire transition pour leurs élèves/stagiaires
- Action de formation A2. Jour 2, deuxième demie journée (3 heures)
 - Apports de ressources pour repérer et accompagner les transitions (ressources institutionnelles “cap école inclusive”, documents d’accompagnement à l’insertion professionnelle, mon parcours avenir...)
 - Appropriation de ces ressources et ajustement au contexte de travail de chacun

5.3.4.2 Action de formation B : Accompagner l'insertion professionnelle et sociale et favoriser l'autonomie des jeunes lycéens professionnels en SH : des pratiques professionnelles spécifiques (20h)

Objectif de formation		
• Former des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE à la préparation à l'insertion professionnelle des ESH en LP		
Objectifs spécifiques :		
• Repérer et identifier les micro-transitions traversées par les élèves de LP • Développer des pratiques d'accompagnement des micro-transitions (gestes professionnels) des jeunes lycéens • Travailler en partenariat avec des professionnels de différents secteurs • Mettre en œuvre des pratiques professionnelles spécifiques pour lutter contre les discriminations et les stigmatisations liées aux situations de handicap		
<u>Dates</u> :		<u>Responsable et intervenants</u>
		<u>Lieu</u> :
Compétences visées	• Connaître les caractéristiques des transitions à l'adolescence en LP • Approfondir la compréhension des différentes situations de handicap que peuvent rencontrer les élèves de LP (à partir d'études de cas amenées par les participants) • Connaître le cadre législatif, les dispositifs et les personnes-ressource en matière d'accompagnement des élèves et ou des stagiaires en situation de handicap en LP • Anticiper et concevoir un environnement inclusif tenant compte des besoins des élèves et ou des stagiaires en situation de handicap • Savoir observer et transformer l'environnement de travail pour qu'il soit accessible • Savoir travailler en partenariat dans un environnement inclusif	

Modes de formation	Groupe entre 15 et 25 participants <i>Synchrone</i> Enseignement magistral Travail en petits groupes Analyse de pratique <i>Asynchrone</i> Film documentaire Diaporama support de la formation Ressources pour repérer et accompagner les transitions Lecture d'articles Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, É. (2022a). <i>Espaces inclusifs en collège vus par des élèves. Dire son expérience en photographies</i>. Dans G. Suau (Dir.) <i>Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s). Recherches en éducation</i>. pp. 77-88. Nîmes : Éditions Champ social Thomazet & Mérini (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? <i>Questions vives</i>, 21, 2-14. Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ?. <i>La nouvelle revue - Éducation et société inclusives</i>, 85, 19-36. https://doi.org/10.3917/nresi.085.0019 <i>Alternance entre situation de travail et situation de formation</i> Observations en contexte de travail
---------------------------	---

Planification de l'ingénierie et durée	Première journée 3h synchrone Situation de travail 3 h Seconde journée 6h synchrone Troisième journée 3h synchrone + 5h asynchrone
Supports utilisés	• Diaporama (p. 21-73) • Film documentaire • Observations
• <u>Jour 1, première demie-journée (3 heures)</u> ○ Présenter les caractéristiques des transitions à l'adolescence en LP ○ Travail sur les représentations et les stéréotypes liés à l'employabilité des élèves en situation de handicap (à partir de mots clés proposés par les formateurs) ○ Contexte législatif et dispositifs pour l'accès à l'emploi de personnes en situation de handicap ○ Travailler à partir de dilemmes : Dire ou ne pas dire les situations de handicap (à partir des propos des professionnels du LP, des parents et des tuteurs issus de la recherche) ○ Tensions autour du statut de personnes en situation de handicap ○ Faire ou ne pas faire de différence entre les élèves soutenus ou non par un dispositif Ulis quant à la scolarisation et l'accompagnement en stage ○ Travailler sur les savoirs-être attendus en stage en lien avec l'importance des relations sociales en milieu professionnel • <u>Observation en situation de travail (3h)</u> ○ Observation des espaces (organisation et occupation) et de la circulation des élèves en LP (dans les classes, au self, dans la cour etc.) dans le LP d'exercice ○ Identification de l'existence ou non dans le LP d'exercice d'une liste d'entreprises susceptibles d'accueillir des lycéens en stage et le cas échéant identifier la manière dont cette liste a été constituée	

- Jour 2, première demi-journée 3h

- Réinvestissement des observations des participants :

- Stratégies de constitution et stabilisation d'un vivier de lieux de stage à partir d'un réseau d'entreprises : exemples issus de la recherche
 - Le rôle joué par l'organisation des espaces du LP sur l'insertion sociale des élèves
 - Présentation d'un diaporama sur les espaces inclusifs du point de vue d'élèves

- ❖ Jour 2, 2eme demi-journée 3h

- Apports théoriques sur le concept d'accompagnement
 - Un accompagnement spécifique : celui de l'AESH
 - Mise en situation : jeu de rôle sur des situations de stigmatisation et discrimination et leur prévention

- Jour 3, 1 demi-journée 3h

- Apport théorique : le travail en équipe et en partenariat, enjeu de la transition lycée-emploi
 - Travailler en équipe avec le coordonnateur : -présentation de résultats issus de la recherche,

- film documentaire (travail des partenaires de l'insertion professionnelle - PAIP)

- analyse de pratique

Apports de ressources pour repérer et accompagner les transitions (ressources institutionnelles "cap école inclusive", documents d'accompagnement à l'insertion professionnelle, mon parcours avenir...)

- Appropriation de ces ressources et ajustement au contexte de travail de chacun

Le diaporama support d'application des ingénieries de formation est disponible avec ce [lien](#)

5.3.4.3 Action de formation C : Favoriser l'accessibilité dans le milieu du travail : comment aménager l'environnement dans l'entreprise et accompagner les stagiaires en SH ? 9h

Objectif de formation Former des tuteurs de stage en entreprise à l'accueil et à l'accompagnement des stagiaires en SH. les tuteurs de stage, les chefs d'entreprise et/ou de service sont issus de différents secteurs professionnels et les conseillers en insertion.		
Objectifs spécifiques : - Sensibiliser à la prise en compte des différentes situations de handicap - Travailler les représentations et les stéréotypes liés au handicap dans le milieu du travail - Présenter les micro-transitions traversées par les élèves de LP pendant et après leur temps de stage en milieu professionnel - Proposer des ressources ajustées pour favoriser l'autonomie des jeunes adultes dans leur insertion professionnelle et sociale.		
<u>Dates</u> :	<u>Responsable et intervenants</u>	<u>Lieu</u> :
Compétences visées	- Connaître les différentes situations de handicap que peuvent rencontrer les élèves de LP - Connaître le cadre législatif en matière d'accompagnement des stagiaires en situation de handicap en stage - Connaître les caractéristiques des transitions à l'adolescence en LP - Anticiper et concevoir un environnement de travail inclusif tenant compte des besoins des stagiaires en situation de handicap - Repérer les interlocuteurs et les ressources des lycées professionnels	

Modes de formation	Groupe entre 10 à 15 <i>Synchrone</i> Enseignement magistral Travail en petits groupes Échange de pratiques <i>Asynchrone</i> Film documentaire Diaporama support de la formation (p. 74-94) Ressources pour repérer les interlocuteurs et les ressources des lycées professionnels
Planification de l'ingénierie et durée	Première journée 6h synchrone + 3h asynchrone
Supports utilisés	▪ Diaporama (p. 74-94) ▪ Film documentaire ▪ Études de situation à partir des résultats de la recherche
• <u>Jour 1, première demi-journée (3 heures)</u> ○ Échange de pratiques à partir de propos de tuteurs, de coordonnateurs et d'élèves, issus de la recherche ○ Présentation de différents types de situations de handicap en LP ○ Travail sur les représentations et les stéréotypes liés à l'accueil en entreprise des jeunes en situation de handicap ○ Présentation rapide du contexte législatif relatif à l'emploi de personnes en SH ○ Présenter les interlocuteurs et les ressources du LP (à partir des résultats issus de la recherche) • <u>Jour 1, deuxième demi-journée (3 heures)</u>	

- Apports théoriques sur les micro-transitions vécues par les adolescents en LP
 - Identifier les conditions facilitatrices d'accueil en stage d'élèves en situation de handicap (échange de pratiques et apports issus de la recherche)
 - Envisager les aménagements possibles des postes de travail pour les élèves en SH en lien avec les apprentissages professionnels
 - Répertoire des listes de tâches à réaliser dans la situation de stage et les obstacles possibles pour des élèves en situation de handicap
 - Co-construire des pistes de dépassement des obstacles
- Apports de ressources pour repérer et accompagner les transitions (ressources institutionnelles "cap école inclusive", documents d'accompagnement à l'insertion professionnelle, mon parcours avenir...)
 - Appropriation de ces ressources et ajustement au contexte de travail de chacun

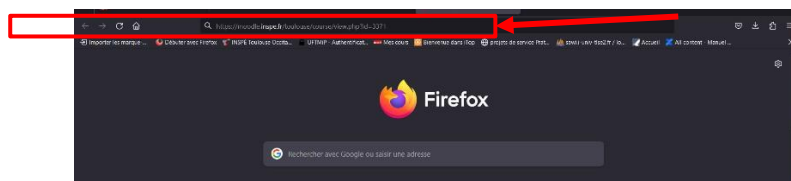
Le diaporama support d'application des ingénieries de formation est disponible avec ce [lien](#)

Tutoriel : accéder anonymement à une page sur la plateforme Moodle Inspe Top

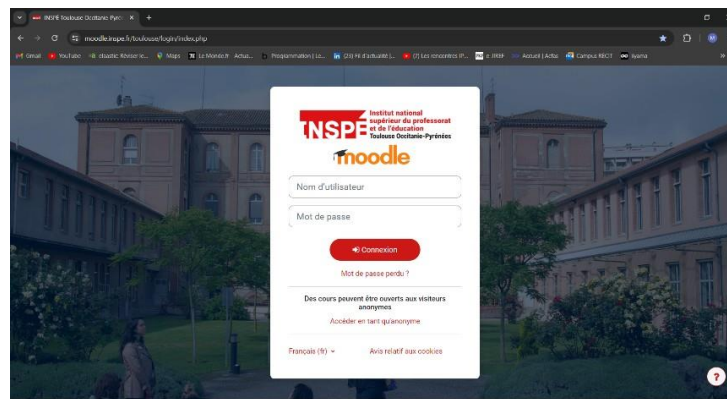
Une page Moodle peut être accessible à toutes et tous.

Il est alors possible d'y entrer de façon anonyme.

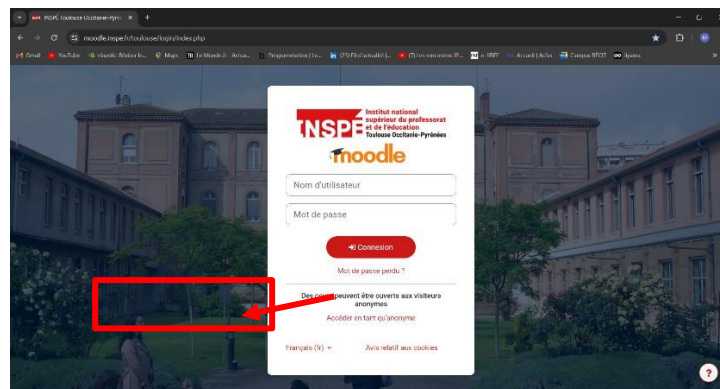
1- Entrez le lien du cours dans votre barre de recherche Internet.



La page de connexion à la plateforme apparaît.



2- Sélectionnez « Accéder en tant qu'anonyme »



Vous avez accès aux ressources déposées sur la page Moodle.

INSPE Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie Pyrénées

Mes cours Tableau de bord Liste des cours

RAPPORT FINAL - FIRAH : SÉCURISER LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES EN MILIEU ORDINAIRE D'ÉLÈVES DE LYCÉES PROFESSIONNELS EN SITUATION DE HANDICAP INTELLECTUEL ET PSYCHIQUE EN FRANCE-Les ULIS pro au cœur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement

Cours Paramètres Participants Notes Rapports Plus

Documents liés au rapport final

Manquer comme témoin

FIRAH
RECHERCHES APPLIQUÉES SUR LE HANDICAP

agefiph
agence française pour l'emploi des personnes handicapées

EFTS
EDUCATION FORMATION TRAVAIL SAVOIRS

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

INSPE
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie Pyrénées

LPS-DT
Laboratoire de Psychologie de la Santé et de la Travail

CONCLUSION

En France, la participation scolaire et la réussite de tout élève, quelles que soient ses caractéristiques singulières, individuelles ou sociales constituent la visée d'une École pleinement inclusive. Au sein des lycées professionnels, les Unités Localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) accompagnent des élèves en situation de handicap vers un diplôme à visée professionnelle. L'enseignement professionnel prépare ainsi la majorité des élèves en situation de handicap à une insertion dans le monde du travail qui constitue un enjeu majeur en matière de lutte contre les inégalités.

L'avènement du paradigme inclusif a conduit à une augmentation significative de la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap qui étaient auparavant scolarisés dans des institutions du secteur médico-social. Or, le champ de l'enseignement professionnel constitue un univers très spécifique, situé à l'intersection des systèmes éducatifs et productifs (lycée et entreprise) où d'importants processus de relégation scolaire et sociale ou de discrimination touchent ses publics. De ce fait, la formation des élèves en situation de handicap en Lycée Professionnel se fonde sur un paradoxe : la volonté de favoriser l'accès à l'emploi via une scolarisation en milieu ordinaire s'inscrit dans le contexte profondément inégalitaire de l'enseignement professionnel.

Dans cette recherche, nous avons étudié les processus favorables à la sécurisation des transitions entre le système scolaire et le monde du travail. Nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux conditions de socialisation et de formation des publics en situation de handicap psychique et intellectuel accompagnés par un dispositif Ulis, dans les différents contextes de formation (lycée et entreprise) qui caractérisent l'enseignement professionnel.

Les recherches que nous menons s'inscrivent dans une visée compréhensive des questions relatives à l'éducation inclusive. Nous nous sommes demandé quels étaient les dispositifs institutionnels et les pratiques professionnelles qui, dans ces établissements, participaient à la mise en œuvre de la prescription inclusive. Les recherches que nous menons s'inscrivent dans une visée compréhensive des questions relatives à l'éducation inclusive.

Sur le plan empirique, nous avons organisé notre étude participative autour de deux objectifs principaux :

- Identifier comment des équipes éducatives de lycée professionnel, des tuteurs de stage en entreprise et des professionnels de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP) accompagnent des élèves soutenus par un dispositif Ulis vers une insertion professionnelle en milieu ordinaire (notamment lors de la réalisation de stages et à la sortie du lycée professionnel).
- Comprendre comment des élèves soutenus par un dispositif Ulis et des jeunes salariés en milieu ordinaire accompagnés par la PAIP et leurs familles vivent les transitions entre l'École et le monde du travail et comment ils s'approprient de façon différenciée les accompagnements qui leur sont proposés ?

L'étude dans sa globalité articule différents types de données qualitatives recueillies à l'aide d'entretiens individuels ou collectifs.

Pour répondre à ces objectifs, un protocole de recherche organisé en deux phases a été construit :

- La première phase a consisté à identifier et à analyser les dispositifs et les pratiques d'accompagnement des élèves de lycée professionnel en SH soutenus par un dispositif Ulis.
- La seconde phase a permis d'une part de valider, avec les partenaires de la recherche, les résultats issus de la première phase, de formuler des préconisations et de soutenir la co-construction des supports d'application.

Concernant le premier objectif, les analyses ont permis de montrer que les équipes éducatives des lycées professionnels construisent un environnement capacitant en matière de scolarisation et de réussite au diplôme. Cependant, les missions dévolues au lycée professionnel ne sont pas centrées sur un objectif de préparation de la sortie de l'établissement et d'insertion dans le monde du travail. En effet, la question de l'insertion professionnelle n'est pas considérée comme une prérogative des établissements scolaires, aussi bien sur le plan institutionnel que dans les objectifs que les équipes se donnent. Cette question semble renvoyée aux dispositifs de droit commun en charge de l'emploi dont le rôle est en définitive peu connus par les personnels de l'Éducation nationale.

Les résultats relatifs à notre second objectif montrent la nécessité de considérer l'importance de la socialisation des élèves en SH et de la mise en accessibilité des savoirs. Sur ce plan, le lycée professionnel apparaît comme un possible vecteur d'émancipation sous réserve qu'il soutienne le processus de subjectivation des adolescents sans réduire leur situation au prisme du handicap et ses effets de stigmatisation et de discrimination. Les jeunes que nous avons rencontrés se sont saisis de l'espace proposé pour dire leur expérience de lycéen et la manière dont ils s'approprient leur nouveau statut. Ils s'expriment spontanément sur les modalités d'aménagement compensatoire dont ils bénéficient sur le trajet domicile-lycée et se montrent ambivalents à ce sujet, relevant le caractère stigmatisant qui peut y être associé. Ils peuvent également exprimer des points de vue différents, par exemple sur la question des AESH et dénoncer l'entrave que peut représenter l'aide humaine notifiée individuellement par l'institution.

La transition entre le lycée et la vie professionnelle et sociale suscite également l'expression de sentiments mitigés, entre craintes et désir d'indépendance associés à la séparation et au passage vers la vie d'adulte. La découverte du monde du travail amène les jeunes à relater leurs premières expériences dans leur champ professionnel. Ils disent la manière dont le travail peut éprouver corporellement, comment il peut confronter à des affects de peur et d'angoisse qu'ils expriment ouvertement dans le groupe.

Du côté des professionnels, les entretiens mettent en lumière la nécessité de préparer la sortie du lycée professionnel en ouvrant sur des dispositifs de droits communs et des partenariats permettant de maintenir une continuité dans l'accompagnement.

Ces résultats ont permis de formaliser trois supports d'application qui répondent à la nécessité :

- d'une part, de donner la parole aux jeunes et aux personnes qui les accompagnent pour permettre à chacun de comprendre leurs expériences, leurs difficultés, leurs inventions, afin de contribuer à une transformation des pratiques et dispositifs qui leur sont proposés ;
- d'autre part, de former des professionnels aussi bien dans les établissements scolaires que dans les organismes concernés. Compte tenu de leur âge, les jeunes sortant du système scolaire constituent en effet un public spécifique qui doit être distingué d'autres personnes en situation de handicap déjà soutenus par les différents organismes d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

- **Une présentation commentée des organismes dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap intitulée : *Les organismes de l'insertion sociale et professionnelle : qu'en disent les acteurs ?***

Accessible à partir des principales questions que se posent les acteurs au moment de la sortie de l'établissement, il rassemble, via un support interactif, des informations relatives aux principaux organismes et dispositifs dédiés à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en situation de handicap tels qu'ils ont été évoqués et commentés par les acteurs de la recherche. Il s'adresse à toute personne souhaitant obtenir des informations sur ces acteurs majeurs de l'insertion professionnelle et découvrir la manière dont ils sont perçus par leurs usagers.

- **Un film documentaire intitulé : *De l'école inclusive à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire.***

Diffusé gratuitement en ligne, ce documentaire propose une ressource audiovisuelle, multimédias d'informations, témoignages, données de recherche relatives à la sécurisation des transitions professionnelles des adolescents et jeunes adultes en SH. Composé de films vidéo, il pourra être utilisé pour l'information du grand public, des jeunes et leur famille ainsi que les professionnels du milieu de l'entreprise et les acteurs de l'accompagnement vers l'emploi (missions locales, Cap emploi, Pôle emploi, PAIP, psychologues scolaires, coordonnateurs d'Ulis, Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (DAFPEN)...).

- **Des modules de formations initiales et continues sur le LP inclusif et en direction des tuteurs**

La recherche a permis la construction de dispositifs de formation soutenant les pratiques d'accompagnement à l'entrée dans la vie active des jeunes adultes en situation de handicap intellectuel et psychique. L'objectif de ces ingénieries de formation est de former, à partir des données de la recherche, des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE, des conseillers en insertion, des tuteurs en entreprise à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en SH en LP.

Il s'agit de repérer les transitions vécues par les élèves de lycée professionnel pendant et après leur temps de stage en milieu professionnel mais aussi d'approfondir les pratiques d'accompagnement (gestes professionnels) en direction des jeunes lycéens et de proposer des ressources ajustées pour favoriser l'autonomie des jeunes adultes dans leur insertion professionnelle et sociale.

Les formations proposées concernent la formation initiale, la formation continue et la formation en alternance dans différents organismes et institutions

Le format de support est prévu en présentiel et hybride (diaporama, utilisation du webdocumentaire, articles de recherche, ouvrages). Il pourra être diffusé dans le cadre de la formation continue en établissements *via* le Programme Académique de Formation (PRAF), les Formations d'Initiative Locale (FIL) et les Modules d'Initiative Nationale MIN et au sein de la formation initiale des professionnels de l'éducation dans le cadre de modules de formation.

Nous espérons que l'ensemble de cette recherche participative ait contribué à la mise en œuvre de l'égalité des chances, de l'accessibilité, de la non-discrimination et de la participation pleine et effective à la société des personnes en situation de handicap et remercions chacune des personnes qui l'a rendue possible.

BIBLIOGRAPHIE

Agran, M. et Hugues, C. (2008). Students' opinions regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.

Agraz, A. (2020). La philosophie du temps chez Gaston Bachelard : vers de nouveaux schèmes d'évaluation des stages pour une plus grande accessibilité pédagogique des jeunes d'IME avec un handicap mental. *Recherche & formation*, 93, 101-114.

Agraz, A. (2023). Le concept d'intermétiers comme figure du tiers-éducatif. Une façon renouvelée de penser le métier d'éducateur spécialisé au sein d'un quartier populaire. *Phronesis*, 127-143.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri (Dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.

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.

Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. Dans A. Baubion-Broye (Dir.). *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 111-132). Toulouse : Érès.

Amado, G., Bouilloud, J.-P., Lhuillier, D. et Ulmann, A.-L. (2017). *La créativité au travail*. Toulouse : Érès.

Ardouin, T. (2013). Ingénierie de formation. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 165-168). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes : une nécessaire démarche d'ingénierie. Dans : Jean-Yves Bodergat éd., *Des professionnalités sous tension: Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.buznic.2015.01.0061>

Ardouin, T. (2023). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Paris : Dunod.

Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, pp. 3-19.

Auguin-Ferrère, N., Torossian-Plante, V., et Morvan, J. (2013). Handicap et trisomie : la parole des adultes: Configurations et itinéraires, implications et orientations. *Le Journal des psychologues*, 304, 19-32.

Bailleul, M. et Thémines, J. (2013). Chapitre 3. L'ingénierie de la formation : formalisation d'expériences en formation d'enseignants. Dans A Vergnioux (Dir.), *Traité d'ingénierie de la formation : Problématiques, orientations, méthodes* (pp. 85-112). Paris : L'Harmattan.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.

Bart, D. et Sido, X. (2017). Présentation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 59, 3-12.

Barrère, A. (2014). Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement. *Administration & Éducation*, 143, 111-113.

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 de Nanterre-Paris X).

Beaulande-Barraud, V., Claustre, J. et Marmursztejn, E. (dir.) (2012). *La fabrique de la norme. Lieux et modes de production des normes au Moyen Âge et à l'époque moderne*. Presses universitaires de Rennes.

Bedoin, D., Lemoine, M. et Zoïa, G. (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Éducation et socialisation*, 65 (en ligne).

Bédoué, C. (2019). La professionnalité et l'employabilité des étudiants. *TSMresearch*, Université Toulouse Capitole.

Bell, L. (2021). Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte. *Revue française de pédagogie*, 211, 49-61.

Benoit, H., et Feuilladié, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25.

Benoit, H. (2019a). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 5-6.

Benoit, H. (2019b). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Cahiers de la LCD*, 11, 61-83.

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, 89-107.

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.

Bernard, P., et Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ? *Formation emploi*, 131, 23-40.

Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 43-57.

Bodin, R. (2011). Une éducation sentimentale: Sur les ambiguïtés de l'accompagnement social en éducation spécialisée. *Déviance et Société*, 35, 93-112.

Bodin, R., & Kerviche, C. (2015). Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire). In M.-H. Jacques (Éd.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientation, parcours* (pp. 391-400). Presses Universitaires de la Méditerranée.

Bonasio, R. Veyrac, H. (dir.) (2022). *Appropriations de nouvelles prescriptions - Activités en éducation scolaire*. Toulouse : Octarès

Bon, C. (2013). Les projets d'orientation d'adolescents handicapés : l'opportunité d'une nouvelle appropriation du temps. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/3.

Bourdon, P. (2020). Quelles ressources et collaborations pour faciliter la scolarisation inclusive dans les établissements scolaires du 2e degré ? *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 31–54.

Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I. et Lessard, A. (2022). Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap. *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3-26.

Brossais, E. et Lefeuvre, G. (dir.) (2018). *De la prescription à l'appropriation de la réforme à l'École. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès.

Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E. (2022). Appropriation 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 en éducation scolaire*. Toulouse : Octarès.

Brossais, E., Morissette, J., Kohout-Diaz, M. (2024). « Bonnes » pratiques éducatives. Dans F. Savournin et L. Pelletier (Dir.). *La "recherche avec", vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Toulouse : Cepaduès Esperluette.

Cabassut, J. (2005). *Le déficient mental et la psychanalyse*. Champ social (Collection Psychanalyse et éducation spécialisée).

Caraglio, M. (2017). Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! *Administration & Éducation*, 155, 133-139.

Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage. *Diversité*, 180, 100-105.

Caron, S., Chasseriaud, S., Laubressac, C., et Titli (2016). Entreprises et handicap, les modalités de mise en œuvre de l'OETH. *Document d'études de la DARES*, n°201.

Champy-Remoussenard, P. (dir.) (2014). En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse : Octarès.

Chappe, V., Eberhard, M. & Guillaume, C. (2016). La fabrique des discriminations. *Terrains & travaux*, 29, 5-19.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chauvot, N. & Mencacci, N. (2019). Partenariat enseignant / AESH et démarche d'investigation scientifique. *Carrefours de l'éducation*, 47, 127-141.

Chevallier-Rodrigues, E. (2016). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Toulouse Jean Jaurès.

Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., et de Léonardis, M. (2019). Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue – Education et société inclusive*, 85, 141-154.

Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A. Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M. (2022). Being different or similar? Exploring the point of view of inclusive education of French adolescents. *Disability and Society*, Vol. 37, n°10, 1568-1590.

Ciccone, A. (2011). De quoi le handicap est-il trace ? Le handicap comme attracteur de subjectivité. *Le Carnet PSY*, 158(9), 52.

Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, n°24(2), 21-30.

Cyrot, P. (2017). Autoformation(s). Dans P. Carré et P. Caspar (Dir). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*: 4ème édition (pp. 365-382). Paris : Dunod.

De Saint-Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

De Saint Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dargère, C. (2012), *Enfermement et discrimination : de la structure médico-sociale à l'institution stigmat*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Delion, P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Ramonville : Érès.

DEPP-MEN (2023). *Repères et références statistiques 2023*. Paris : La Documentation Française.

Duclos, D. (1984). *La santé et le travail*. Paris : La Découverte.

Dupré, F. (2019). *Pratiques inclusives en mathématiques dans le second degré : études de cas en ULIS collège*. Thèse de doctorat. Université Aix Marseille.

Dupuy, R. (1997). Socialisation professionnelle et dynamiques identitaires. Contribution à l'analyse des processus de changement au cours des transitions psycho-sociales, note de synthèse pour l' Habilitation à Diriger des Recherches, université de Toulouse-Le Mirail, décembre. [Non publié].

Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles: Le cas des adultes en situations de formation continue. Dans : A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Toulouse : Érès.

Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2(2), 61-79.

Dupuy, R., Mègemont, J. et Cazals-Ferré, M. (2016). Transitions professionnelles. Dans : *Gérard Valléry éd., Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 414-416). Paris : Dunod.

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP [1]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 15-28.

Ebersold, S., Plaisance, E., et Zander C. (2016). École 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.

Ebersold, S. (2017). Inclusion, transition juvénile et accessibilité. Dans : , O. Rick, *Éducation inclusive : privilège ou droit* (pp. 51-85). FONTAINE, France: Presses universitaires de Grenoble.

Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social psychology quarterly*, 4-15.

Ferré, V. et Bedoin, D. (2021). Professionnalisation de la fonction de personne ressource du métier d'enseignant spécialisé : quelles activités, quelle identité ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 231-244.

- Fougeyrollas, P. (2009). Entretien avec Fougeyrollas. Propos recueillis par Mouloud Boukala. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 165-174.
- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale "Modèle de développement humain-Processus de production du handicap" (MDH-PPH, 2018), *Kinésithérapie, la Revue*, 21, 235, 15-19.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.
- Garric, N. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2009). La variation comme principe d'exploration de corpus : intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude du discours. *Corpus*, 8, 105-128.
- Glasman, D. (2017). Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques. Entretien mené par R. Guyon, *Diversité*, 190, 11-15.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. et al. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.
- Humbert, C., Levilain, H. et Goulinet-Fité, G. (2023). « L'inclusion », *Revue des sciences sociales*, 70.
- Jacques, M. (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*, 3(3), 29-42.
- Jacques, M., Bouchand, J. et Benoit, H. (2013). Handicap à l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 9-13.
- Jacquet, É. (2011). Épreuve du cadre et processus de subjectivation dans un groupe thérapeutique de jeunes enfants. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 56, 215-227.
- Jaffrès, F. (2019). Face à l'évolution des publics et pour répondre à l'objectif de déségrégation : les pratiques des ESAT de transition. *Pratiques en santé mentale*, 65, 14-19.
- Jarty, J. (2011). « Le travail invisible des enseignants "hors les murs" ». *Ethnographiques.org*, n° 23. En ligne : <<http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty?>>.
- Jarty, J. et Kergoat, P. (2017). Élèves et enseignant-e-s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie*, 198, 35-48.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses universitaires du Mirail.
- Joubert, T., Seknadje-Askénazi, J. (2016). La préparation de l'insertion professionnelle et son rapport à l'insertion sociale en IMpro (1/2). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 253-275.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.
- Jury, M., Bergara, J. et Cochetel, G. (2021). Étude de la reconnaissance professionnelle des AESH. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 157-172.

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.

Kergoat, P., et Capdevielle, V. (2019). Discriminations et sentiments d'injustice. Processus de sélection des candidat.e.s à l'apprentissage. Dans A. Kerivel et S. James (Dir.) *Lutter contre les inégalités et les discriminations* (p.62-79). Paris : La Documentation française.

Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., et Saccomanno, B. (2017). Filles et garçons de lycée professionnel. *Éducation & formations*, (93), 7-24.

Kergoat, P. (2022). *De l'indocilité des jeunes populaires. Apprenti.e.s et élèves de lycée professionnel*. Paris : La Dispute.

Kittay, E. F. (2015). Le désir de normalité. Quelle qualité de vie pour les personnes porteuses de handicap cognitif sévère ? *Alter*, 9(3), 175-185.

Kohout-Diaz, M. (2017). Incertitudes de l'éducation inclusive : Obstacles ou moteurs pour la formation des enseignants ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60, 71-87. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0071>

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive: Un processus en cours*. Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.kohou.2018.01>

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ?. *Enfance*, 3, 313-327.

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et unité localisée pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, 23, 95-104.

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*, 3(3), 16-23.

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*, 89-90 (2), 47-63.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et Sociétés*, 19, 67-81.

Lantheaume, F. (2016). Chapitre 12. Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Apprendre à enseigner* (pp. 179-191). Paris : Presses Universitaires de France.

Lantheaume, F. (2022). Préface. Dans R. Bonasio et H. Veyrac (Dir.). *Appropriations de nouvelles prescriptions. Activités en éducation scolaire*. pp. 2. Toulouse : Octarès

Le Laidier, S., Michaudon, H. et Prouchandy, P. (2020). *Note d'information DEPP n°36, décembre* [ELEVÉS EN SITUATION DE HANDICAP | Education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/elevés-en-situation-de-handicap)

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.

Leroy, 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*, 92, 187-201.

Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.

Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. Thèse de Doctorat en psychopédagogie. Corpus Laval.

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études*, 412, 53-63.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle* (Vol. 137). Peter Lang.

Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/2.

Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I. Z., et Pinault, M. (2016). La construction identitaire durant la transition école-travail: explorations, engagements et identifications de rôle. *Education et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, 173-196.

Masdonati, J. (2017). Préface. Les transitions professionnelles au cœur de la psychologie de l'orientation. Dans : I. Olry-Louis (Dir.), *Les transitions professionnelles: Nouvelles problématiques psychosociales* (pp. 9-15). Paris : Dunod.

Méloni, D. (2020). Le projet Personnalisé de Scolarisation : dire et malentendu d'un dispositif d'inclusion. *Psychologie Clinique*, 50, 60-71.

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*, 3(3), 83-97.

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*, 1(1), 131-143.

Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 71-86.

Morrisette, J. (2020). Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs. *Phronesis*, 9, 63-76.

Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45, en ligne.

Olivier de Sardan, J. (2022). L'enquête qualitative et le point de vue des acteurs. *Éducation Permanente*, 230, 31-35.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Palheta, U. (2015). Violence symbolique et résistances populaires. *Éducation et socialisation* [En ligne], 37.

Palmade J. (2003). *L'incertitude comme norme. Identités et parcours professionnels*. Paris : PUF, collection Psychologie Sociale.

Paul, M. (2012). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Perez-Roux T. (2005), Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS. *Science et motricité*, n° 56, p. 75-96.

Petry-Genay, I. et Dupré, F. (2024). Des alliances pédagogiques pour favoriser l'accès à l'étude des savoirs : une étude de cas en Ulis collège. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n°98-99, 277-294. <https://doi.org/10.3917/nresi.098.0277>

Picon, I. (2009). Adolescence et Déficience Intellectuelle. Approche Clinique de Jeunes Accueillis en Institut Médico Professionnel (IMPro) ou en Unité Pédagogique D'intégration (UPI). *Alter – European Journal of Disability Research* 3 (4), 303–319.

Piot, T. (2013). Chapitre 4. La didactique professionnelle et la démarche générale d'ingénierie de la formation. Dans : A. Vergnioux (Dir.), *Traité d'ingénierie de la formation: Problématiques, orientations, méthodes* (pp. 113-149). Paris : L'Harmattan.

Pitt, V. et Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4), 387-401.

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, 47-62.

Renier, S. & Guillaumin, C. (2023). La formation au prisme de l'ingénierie : controverses et innovations: Introduction au numéro. *Phronesis*, 12, 16-24.

Revillard, A. (2019). *Handicap et travail*. Paris : Presses de Sciences Po.

Sales-Hitier, D., Chevallier-Rodrigues, É., Savournin, F. et Dupont, P. (à paraître). Rendre accessible les savoirs de l'oral. Le dispositif didactique de la lecture à d'autres. *Espaces Linguistiques*.

Savournin, F. et Pelletier, L. (Dir.) (à paraître). *La « recherche avec », vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives*. Toulouse : Cépaduès Esperluette.

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E. (à paraître). 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.

Scelles, R. (2009). Intégration scolaire : ce que les enfants en disent. Dans : S. Korff-Sausse (Dir.), *La vie psychique des personnes handicapées* (pp. 113-130). Toulouse : Érès.

Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 21.

Thomazet, S., Merini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service des élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(65), 69-80.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85, 19-36.

Toullec-Théry, M. (2020). L'AESH, aide ou écran ? *Ressources*, 22, 64-73.

Toullec-Théry, M. (2021). 11.1. École inclusive : quels principes, quelles mutations ?. Dans : P. Guibert (Dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 217-225). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Tremblay, N. et Balleux, A. (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation permanente*, 122, 149-163.

Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Winance, M. (2019). Histoires de normes. Articuler récits biographiques et analyses des processus de normalisation par les sciences sociales.. *Repenser la normalité. Perspectives critiques sur le handicap*, 2019, 9782356876294. (hal-02444352)

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 6, 71-80.

ANNEXES

Annexe 1 – Présentations au comité de pilotage

Tous les diaporamas de présentations sont accessibles au moyen des liens hyperactifs.

1. COPIL du 30 mars 2021

- Présentation des membres du COPIL
- Principales caractéristiques du projet
- Rôle et missions du COPIL
- Programmation des réunions du COPIL

2. COPIL du 13 octobre 2021

- Présentation de l'état d'avancement de la recherche
- Co-construction des grilles de recueil de données
- Entretiens individuels
- Entretiens collectifs élèves
- Focus Group équipe éducative et pédagogique

3. COPIL du 16 novembre 2022

- Présentation de l'avancée de la recherche : retours sur le rapport intermédiaire et recueil des données

- Construction des livrables

4. COPIL du 24 mars 2023

- Rappel sur la recherche
- Présentation de l'avancée de la recherche
- Présentation de premiers résultats bruts
- Présentation de l'avancée du Film documentaire

5. COPIL du 27 novembre 2023

- Attendus relatifs à la rédaction des documents de restitution de la recherche : remise rapport fin janvier 2024
- Éléments de résultats dans la perspective des réunions de restitution dans les deux lycées partenaires

6. COPIL du 29 mars 2023

- Travail réalisé depuis le dernier COPIL
 - Point sur les recueils
 - Recherche Collaborative SFR AEF
 - Le film documentaire
- Éléments de résultats
 - Les entretiens élèves
 - Les entretiens tuteurs

Annexe 2 – Présentation des restitutions

Trois réunions de restitution des résultats ont été organisées

Les résultats de la recherche ont fait l'objet de présentations auprès de collectifs constitués par les partenaires de la recherche : les membres du COPIL et des membres des équipes éducatives ayant participé aux entretiens collectifs dans chacun des deux lycées. Chacun a pu alors réagir, commenter, proposer d'autres pistes d'interprétation voire de nouvelles analyses.

Le diaporama support des restitutions est présenté avec ce [lien](#)

Annexe 3 – Formulaire de consentement

Formulaire de consentement pour les parents

Intitulé de la recherche : Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique.

Avant d'accepter que votre enfant participe à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence des Universités

valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ; 05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités

florence.savournin@univ-tlse2.fr ; 05.62.25.21.09

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'élèves de Lycée Professionnel en situation de handicap, des équipes éducatives, des tuteurs de stage en entreprise, et de leurs familles au sujet de l'entrée dans le monde professionnel et des pratiques mises en œuvre pour les accompagner vers l'emploi.

L'objectif à plus long terme est de mettre en application les résultats de ces entretiens au travers de formations destinées à des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE. Ces formations seront consacrées à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. De même, la recherche vise à sensibiliser et former des tuteurs de stage, des chefs d'entreprise, des services des ressources humaines, à l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires et salariés en situation de handicap psychique et mental.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons rencontrer votre enfant lors d'un entretien collectif, c'est-à-dire avec deux autres élèves de l'ULIS. Cet entretien aura une durée d'environ 45 minutes. Nous proposons de les rencontrer à deux reprises, une première fois en début d'année, et une seconde fois en fin d'année.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que la participation de votre enfant est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies concernant votre enfant font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058

Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement et celui de votre enfant.

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (point de vue de la personne quant à son expérience du lycée et du monde du travail), dont nous garantissons la confidentialité. La durée de conservation de ces données sera de 5 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront archivées pendant 10 ans, puis détruites. Vos données sont susceptibles d'être réutilisées pour une autre recherche ayant une même finalité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Valérie Capdevielle (valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr) ou Florence Savournin (florence.savournin@univ-tlse2.fr).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que l'élève souhaite nous dire de son expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous ou votre famille.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que les propos de mon enfant soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :

Oui

Non

Je soussigné, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon enfant au projet.

J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement que mon enfant participe à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Formulaire de consentement pour les chefs d'établissement et les coordonnateurs d'Ulis

Intitulé de la recherche : Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence des Universités
valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ; 05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités
florence.savournin@univ-tlse2.fr ; 05.62.25.21.09

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'élèves de Lycée Professionnel en situation de handicap, des équipes éducatives, des tuteurs de stage en entreprise et de leurs familles au sujet de l'entrée dans le monde professionnel et des pratiques mises en œuvre pour les accompagner vers l'emploi.

L'objectif à plus long terme est de mettre en application les résultats de ces entretiens au travers de formations destinées à des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE. Ces formations seront consacrées à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. De même, la recherche vise à sensibiliser et former des tuteurs de stage, des chefs d'entreprise, des services des ressources humaines, à l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires et salariés en situation de handicap psychique et mental.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons vous rencontrer lors d'un entretien individuel. Cet entretien aura une durée d'environ 45 minutes.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (votre expérience de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap en Lycée Professionnel), dont nous garantissons la confidentialité. La durée de conservation de ces données sera de 5 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront archivées pendant 10 ans, puis détruites. Vos données sont susceptibles d'être réutilisées pour une autre recherche ayant une même finalité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Valérie Capdevielle (valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr) ou Florence Savournin (florence.savournin@univ-tlse2.fr).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que vous souhaitez nous dire de votre expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche

:

☐ Oui

☐

Non

Je soussigné, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Formulaire de consentement de participation à une recherche

Objectif de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de recueillir l'avis d'élèves de Lycée Professionnel bénéficiant du dispositif ULIS sur leur entrée dans le monde du travail.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons rencontrer des groupes de trois élèves dans le cadre de trois entretiens qui dureront chacun environ 45 minutes. Ces entretiens centrés sur la manière dont vous voyez l'accompagnement vers votre futur métier auront lieu en début, au milieu et en fin d'année scolaire.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, merci de prendre connaissance des informations qui suivent. Vous pouvez poser toutes les questions que vous voulez à la personne qui vous présente ce document

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Votre participation n'est pas obligatoire. Vous pouvez refuser. Cela n'aura pas de conséquence pour vous.

Si vous acceptez, vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à l'entretien sans avoir à expliquer votre décision.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les questions qui vous seront posées concernent votre avis sur le lycée et le monde du travail. Vos réponses sont confidentielles. Votre vie privée et votre anonymat seront respectés.

Risques possibles

Si vous vous sentiez mal à l'aise au cours de l'entretien, il est tout à fait possible de demander de l'arrêter. Si vous le souhaitez, vous pourrez alors parler de ce que vous ressentez avec le chercheur qui est présent.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à des publications dans des revues et des colloques. Dans toutes ces productions scientifiques, votre anonymat et la confidentialité des données seront garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Les responsables de la recherche restent à votre disposition par téléphone et par mail pour répondre à vos questions, demandes d'informations complémentaires et suggestions.

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence s

valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ; 05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités

florence.savournin@univ-tlse2.fr ; 05.62.25.21.09

Consentement éclairé à la participation

En signant ci-dessous, j'indique que je suis d'accord pour participer à la recherche et pour que l'entretien soit enregistré.

J'ai compris que l'entretien serait utilisé uniquement pour la recherche et que mon nom et mon prénom n'apparaîtront pas.

J'ai compris également que je pouvais arrêter ma participation et annuler mon consentement à tout moment, sans conséquence pour moi.

Je soussigné, _____, déclare avoir compris les informations présentées. J'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Intitulé de la recherche : Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence des Universités
valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ; 05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités
florence.savournin@univ-tlse2.fr ; 05.62.25.21.09

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'élèves de Lycée Professionnel en situation de handicap, des équipes éducatives, des tuteurs de stage en entreprise et de leurs familles au sujet de l'entrée dans le monde professionnel et des pratiques mises en œuvre pour les accompagner vers l'emploi.

L'objectif à plus long terme est de mettre en application les résultats de ces entretiens au travers de formations destinées à des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE. Ces formations seront consacrées à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. De même, la recherche vise à sensibiliser et former des tuteurs de stage, des chefs d'entreprise, des services des ressources humaines, à l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires et salariés en situation de handicap psychique et mental.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons vous rencontrer lors d'un focus group. Ce groupe de discussion, d'une durée d'environ 1h15, sera composé de membres de l'équipe éducative de votre établissement.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée

Les informations recueillies font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (votre expérience de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap en Lycée Professionnel), dont nous garantissons la confidentialité. La durée de conservation de ces données sera de 5 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront archivées pendant 10 ans, puis détruites. Vos données sont susceptibles d'être réutilisées pour une autre recherche ayant une même finalité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Valérie Capdevielle (valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr) ou Florence Savournin (florence.savournin@univ-tlse2.fr).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que vous souhaitez nous dire de votre expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :

☐ Oui

☐

Non

Je soussigné, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Formulaire de consentement pour les équipes éducatives

Intitulé de la recherche : Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence des Universités
valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ; 05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités
florence.savournin@univ-tlse2.fr ; 05.62.25.21.09

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'élèves de Lycée Professionnel en situation de handicap, des équipes éducatives, des tuteurs de stage en entreprise et de leurs familles au sujet de l'entrée dans le monde professionnel et des pratiques mises en œuvre pour les accompagner vers l'emploi.

L'objectif à plus long terme est de mettre en application les résultats de ces entretiens au travers de formations destinées à des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE. Ces formations seront consacrées à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. De même, la recherche vise à sensibiliser et former des tuteurs de stage, des chefs d'entreprise, des services des ressources humaines, à l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires et salariés en situation de handicap psychique et mental.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons vous rencontrer lors d'un entretien individuel. Cet entretien aura une durée d'environ 45 minutes.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie

Les informations recueillies font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement.

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (votre expérience de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap en Lycée Professionnel), dont nous garantissons la confidentialité. La durée de conservation de ces données sera de 5 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront archivées pendant 10 ans, puis détruites. Vos données sont susceptibles d'être réutilisées pour une autre recherche ayant une même finalité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Valérie Capdevielle (valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr) ou Florence Savournin (florence.savournin@univ-tlse2.fr).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que vous souhaitez nous dire de votre expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche

:

☐ Oui

☐

Non

Je soussigné, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Formulaire de consentement pour les tuteurs de stage

Intitulé de la recherche : Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

Valérie Capdevielle, Maître de Conférence des Universités valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr ;
05.61.50.47.52

Florence Savournin, Maître de Conférence des Universités florence.savournin@univ-tlse2.fr ;
05.62.25.21.09

Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue d'élèves de Lycée Professionnel en situation de handicap, des équipes éducatives, des tuteurs de stage en entreprise et de leurs familles au sujet de l'entrée dans le monde professionnel et des pratiques mises en œuvre pour les accompagner vers l'emploi.

L'objectif à plus long terme est de mettre en application les résultats de ces entretiens au travers de formations destinées à des enseignants, des chefs d'établissement de lycées professionnels, des AESH, des CPE. Ces formations seront consacrées à la préparation à l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. De même, la recherche vise à sensibiliser et former des tuteurs de stage, des chefs d'entreprise, des services des ressources humaines, à l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle des stagiaires et salariés en situation de handicap psychique et mental.

Ce que l'on attend de vous

Nous souhaitons vous rencontrer lors d'un entretien individuel. Cet entretien aura une durée d'environ 45 minutes.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie

Les informations recueillies font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement..

La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (votre expérience de l'accompagnement d'élèves en situation de handicap en milieu professionnel), dont nous garantissons la confidentialité. La durée de conservation de ces données sera de 5 ans après la publication des résultats de recherche. Elles seront conservées dans un espace sécurisé. Au-delà de cette période, elles seront archivées pendant 10 ans, puis détruites. Vos données sont susceptibles d'être réutilisées pour une autre recherche ayant une même finalité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en vous adressant à Valérie Capdevielle (valerie.capdevielle@univ-tlse2.fr) ou Florence Savournin (florence.savournin@univ-tlse2.fr).

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que vous souhaitez nous dire de votre expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous.

Diffusion

Cette recherche donnera lieu à la publication d'articles dans des revues scientifiques. Les résultats seront également valorisés dans des colloques (inter)nationaux et pourront donner lieu à publication dans des actes de colloques. Dans l'ensemble de ces productions scientifiques, l'anonymat et la confidentialité des données seront également garantis.

Vos droits de poser des questions en tout temps

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche :

☐ Oui

☐
Non

Je soussigné, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Annexe 4 - Tableau de présentation des élèves

Pseudo de l'élève	Lycée fréquenté	Classe fréquentée en début de recherche	Participat° aux phases des entretiens	Entretien Parent	Entretien Tuteur
Anis	LYCÉE PRO. C	2e CAP élec	1		
Tom		2e CAP élec	1		X X
Enzo		1e CAP élec	1, 2 et 3		
Rémi		1e CAP élec	1, 2 et 3	X	X
Damien		1e CAP élec	1, 2 et 3	X	X
Paul		1e CAP IFCA	1 et 2		
Manu		1e CAP IFCA	1 et 2	X	X
Sofian	LYCÉE PRO. G	2e CAP EPC	1, 2 et 3		X
Rose		2e CAP EPC	1, 2 et 3		
Lisa		2e CAP EPC	1 et 2		
Marion		2e CAP EPC	1 et 2		X
Anthony		2e CAP EPC	1 et 2	X	X
Sophia		2e CAP EPC	1 et 2		
Nour		1e CAP EPC	1, 2 et 3		X
Inès		1e CAP EPC	1, 2 et 3		
Yanis		1e CAP EPC	3		

Annexe 5 – Liste des publications produites dans le cadre de la recherche

• ARTICLES DANS UNE REVUE À COMITÉ DE LECTURE

Capdevielle, V., Savournin, F., Courtinat-Camps, A., Chevallier-Rodrigues, E., Brossais, E., de Léonardis, M., & Lespine, L. (2024, à paraître). Mise en œuvre du paradigme inclusif dans deux lycées professionnels français : organisation institutionnelle et pratiques professionnelles. *Education et Société*.

Résumé

Cette contribution pluridisciplinaire – psychologie/sciences de l'éducation et de la formation - s'intéresse à la mise en œuvre du paradigme inclusif dans deux lycées professionnels. À partir d'une épistémologie interprétative qui affirme la centralité du sujet dans l'analyse des situations sociales, le recueil de données s'appuie sur des entretiens individuels et collectifs réalisés auprès de chefs d'établissement et d'équipes éducatives. Nous montrons la manière dont la prescription inclusive est mise en œuvre à travers des dispositifs et pratiques fondés sur des modes d'organisation et de fonctionnement différents. Les professionnels repèrent les obstacles et leviers à la scolarisation et à l'insertion des élèves bénéficiant d'un dispositif Ulis pro et les paradoxes inhérents aux politiques inclusives. Finalement, le LP possède des atouts et constitue un espace favorable à l'accessibilité des savoirs et à la participation sociale des élèves, notamment en ESH psychique et cognitif.

Cet article présente des résultats d'une recherche intitulée : « Sécuriser les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycées Professionnels en situation de handicap intellectuel et psychique », financée par la FIRAH et l'AGEFIPH dans le cadre de l'appel à projet 2020 « Parcours professionnels : comment sécuriser les transitions professionnelles des personnes handicapées ? ». Cette recherche a reçu un avis favorable du Comité d'Éthique pour les Recherches de l'Université de Toulouse. Elle est enregistrée dans le registre de conformité RGPD sous le numéro R-202112101008.

• CHAPITRE D'OUVRAGE

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E. (2024). 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.). Diversité des regards sur la recherche AVEC pour accompagner les dynamiques inclusives dans et hors l'École. Questions éthique(s), scientifique(s) et méthodologiques. Toulouse : Cépaduès Esperluette.

Résumé

Les principes et valeurs associés à l'éducation inclusive amènent à envisager d'autres modalités de faire de la recherche. Ainsi, les « recherches avec » mettent l'accent sur la co-élaboration entre les chercheurs et les acteurs concernés.

Ce chapitre vise à interroger la possibilité de mener des « recherches avec » des lycéens dits en situation de handicap psychique et cognitif. Nous avons mené une étude pour comprendre l'expérience que font les élèves des transitions entre le lycée professionnel et le monde du travail. Des entretiens collectifs ont été menés avec treize adolescents scolarisés via un dispositif ULIS. Les élèves se saisissent de l'espace proposé par les chercheurs en position, ici, de non experts. Les élèves disent la manière dont ils vivent ces transitions, mais s'expriment également sur des sujets qu'ils choisissent d'aborder spontanément. Ce qu'énonce chacun des élèves, avec le soutien du collectif, permet de mettre à distance des situations et de les symboliser. Cette façon de s'approprier

cet espace de parole, les transformations qui s'y opèrent, témoignent pour nous d'un processus de subjectivation que les chercheurs sont en mesure d'accompagner. Mener des « recherches avec » des élèves dits en situation de handicap psychique et cognitif apparaît alors comme un enjeu éthique et politique dans le contexte du paradigme inclusif.

- **COMMUNICATIONS DANS DES COLLOQUES ET CONGRÈS**

- Capdevielle, V., Courtinat-Camps, A., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E., Brossais, E., et de Léonardis, M. (2024). **Lycéens en situation de handicap intellectuel et psychique accompagnés par un dispositif Ulis-Pro : l'épreuve de la transition entre lycée professionnel et monde du travail. 16ème Colloque International de l'association du Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education (RIPSYDEVE). 6-7Juin 2024 – Reims – Université de Reims Champagne -Ardenne.**

Si la scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) a connu d'importantes transformations depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005, l'entrée de ces élèves dans le monde du travail « ordinaire » constitue une étape délicate dans le parcours de ces élèves vers une inclusion sociale et professionnelle (Jacques et al., 2013). Pour la majorité des élèves en situation de handicap intellectuel et psychique, elle se fera *via* l'enseignement professionnel et l'intervention d'un dispositif Ulis-Pro. Cette contribution présente des résultats issus d'une recherche pluridisciplinaire (psychologie sociale du développement et sciences de l'éducation) centrée sur l'éducation inclusive et la transition école - vie adulte et vie professionnelle des adolescents et jeunes adultes ESH. Dans cette perspective, nous étudions l'inclusion à partir du sens que les personnes donnent aux situations vécues en ce qu'il « *contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres* » (Zaffran, 2015, 74). L'analyse thématique des entretiens collectifs menés avec 16 lycéens professionnels ESH âgé de 15 à 18 ans, scolarisés en première et deuxième année de CAP, montre que les différentes étapes qui jalonnent leur parcours de formation au sein du lycée professionnel représente une « mise à l'épreuve » singulière pour ces jeunes adultes. Si tous les élèves relatent, à propos de leur expérience scolaire, des points positifs aussi bien au lycée qu'en entreprise lors des stages, leurs propos rendent compte aussi de nombreuses ambivalences. Ainsi, nous entendons par épreuve aussi bien *l'action d'éprouver* que *l'éprouvé* qui en résulte (Jacquet et al., 2011). Au fil des entretiens, l'évolution des propos de certains jeunes témoigne du passage d'une position d'élève à celle de stagiaire et enfin à celle de professionnel. La découverte du monde du travail les amène à anticiper leur avenir dans le monde professionnel. Ils disent la manière dont le travail peut s'éprouver corporellement, comment il peut les confronter à des affects de peur et d'angoisse mais aussi de fierté et de plaisir ainsi qu'à de nouvelles relations avec les autres. Aborder la transition entre le lycée et la vie professionnelle et sociale suscite également l'expression de sentiments mitigés, entre craintes et désir d'indépendance associés à la séparation et au passage vers la vie d'adulte. Nos résultats confirment l'intérêt de recourir à une approche dialectique de la transition, qui permet d'articuler processus subjectifs (remaniements identitaires, construction de sens) vécus par les sujets et réalité des conditions objectives induites par le handicap et les contextes dans lesquels ils évoluent. Ils permettent également de souligner que ces élèves sont des acteurs de leurs propres changements et participent à ce processus de transition école – vie professionnelle.

- Chevallier-Rodrigues, E., Savournin, F., Brossais, E. (2024). **Expériences de l'inclusion via un dispositif Ulis : écouter la parole des élèves. Séminaire inclusion « Prise en compte collective des apprenants en situation de handicap en établissement : réflexions et perspectives », ENFEA, Toulouse, 31 janvier 2024**

- Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., Capdevielle, V., de Léonardis, M. (2023). *Transitions entre lycée professionnel (LP) et milieu du travail : qu'en disent des lycéens en situation de handicap cognitif et psychique ?* 5^e journées des INSPÉ d'Occitanie, Agde, 26-28 juin.

- Savournin, F. et Pelletier, L. (2022). *Symposium Recherche AVEC : oui mais comment et avec qui ? De l'usage des méthodologies pour analyser les pratiques des acteurs/professionnel-le-s de l'éducation inclusive*, 9^{ème} Colloque international en éducation, Montréal, 5-6 mai.

Les « recherches avec » se développent, notamment dans le champ des recherches qualitatives en Éducation et donnent lieu à des réflexions sur des dispositifs méthodologiques destinés à valoriser l'expression des acteurs dans leur milieu professionnel. Les chercheurs mettent en œuvre des méthodologies “pour permettre de véritables rencontres de l'autre et des déplacements de soi dans la recherche avec” (Monceau & Soulière, 2017, p. 7). Inspirés par la recherche-intervention (Marcel, 2010), les travaux de Pelletier (2021) proposent une articulation entre recherche interventionniste et société inclusive. De leur côté, les études sur l'appropriation par les professionnels des prescriptions de l'école inclusive font valoir l'intérêt des recherches collaboratives (Savournin, Brossais, Chevallier-Rodrigues, Courtinat-Camps, de Léonardis, 2019) et de regards croisés sur le processus menant Vers une société inclusive (Pelletier, Ramel et Rebetez, 2019 ; Ramel et Bovey, 2017). Ce symposium se propose de discuter les modalités de participation des sujets de la recherche : enseignants, enseignants spécialisés, parents, conseillers pédagogiques, directeurs, personnels techniques et administratifs ... Comment tisser ensemble production de connaissances et transformation des pratiques professionnelles inclusives ? Les questionnements peuvent porter sur le choix de croiser des approches méthodologiques plurielles, les modalités de restitution des résultats de la recherche ou encore le positionnement épistémologique, éthique et politique des chercheurs inscrits dans la Cité.

- Chevallier-Rodrigues, E., Brossais, E., Savournin, F. (2022). *Parce qu'ils savent. Une co-élaboration sur les transitions École-travail entre élèves en situation de handicap, professionnels et chercheurs*. 9^{ème} Colloque International en Éducation : enjeux actuels et futurs. Palais des Congrès de Montréal, 5 et 6 Mai.

Cette communication présente une construction de dispositifs méthodologiques mobilisés dans une recherche collaborative. Les regards croisés d'élèves en situation de handicap (ESH), de chercheurs et de professionnels dans et hors l'école portent sur les transitions entre lycée professionnel (LP) et monde du travail. Le LP caractérisé par une dualité des contextes de formation (lycée et entreprise) prépare la majorité des ESH à une insertion en milieu ordinaire.

Valoriser le projet éthique et politique d'une société inclusive nous engage à mettre en œuvre des dispositifs permettant de penser collectivement le positionnement des professionnels chargés de l'accompagnement à l'insertion professionnelle et sociale des ESH. Pour les élèves comme pour les professionnels, nous soutenons que les sujets sont porteurs d'un savoir sur ce qui leur arrive, qu'ils peuvent produire dans le cadre d'une recherche participative. Au travers de différents dispositifs favorisant l'expression de la parole, nous soutenons et analysons les processus de subjectivation dans le cadre d'une recherche orientée par une clinique analytique. Sont analysées les conditions méthodologiques qui suscitent co-élaboration de pensées, de pratiques et d'outils lors d'entretiens collectifs avec des élèves, d'entretiens individuels avec des chefs d'établissement et des tuteurs de stage, de focus group avec des équipes éducatives de LP.

- Capdevielle, V., Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E., Lespine, L., et Courtinat-Camps, A. (2022). *La recherche collaborative comme outil de professionnalisation à l'école inclusive : entre production de savoirs scientifiques et changements praxéologiques*. 9^{ème} Colloque International en Éducation : enjeux actuels et futurs. Palais des Congrès de Montréal, 5 et 6 Mai.

- Courtinat-Camps, A., Capdevielle, V., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E., Brossais, E., de Léonardis et Lespine, L. (2022). *L'insertion sociale et professionnelle de lycéens en situation de handicap au sein de l'enseignement professionnel : entre relégation et émancipation ?* 14^{ème} Colloque International du Réseau

Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education (RIPSYDEVE). 2-3 Juin 2022 – Montpellier – Université Paul-Valéry Montpellier 3.

L'entrée dans le monde du travail des élèves en situation de handicap (ESH) constitue un enjeu sociétal majeur. L'enseignement professionnel prépare la majorité des ESH à une insertion en milieu ordinaire. À l'intersection des systèmes éducatif et productif, il constitue un univers spécifique, caractérisé par une dualité des contextes de formation (lycée professionnel et entreprise) et par l'importance des processus de relégation scolaire ou de discrimination qui touchent ces publics. La formation des ESH se fonde alors sur un paradoxe : comment l'enseignement professionnel situé au plus bas de la hiérarchie du système éducatif peut-il contribuer à favoriser l'inclusion ? Cette contribution présente des résultats issus d'une recherche pluridisciplinaire (1) qui se situe à la croisée de la psychologie sociale du développement et des sciences de l'éducation et de la formation. Dans une perspective collaborative, elle se fonde sur un modèle de la socialisation active et plurielle qui permet d'analyser la fonction personnalisante des transitions (Dupuy, Mègemont et Cazals-Ferré, 2018), lesquelles ne se réduisent pas à des processus d'adaptation à l'environnement. Un des objectifs de cette recherche vise à comprendre comment les élèves de LP en SH psychique et intellectuel vivent les étapes qui organisent les transitions entre l'École et le monde du travail, la manière dont ils s'approprient l'accompagnement dont ils bénéficient et auquel ils participent. À cette fin, cette recherche s'inscrit dans une approche compréhensive des transitions liées à l'éducation inclusive et à l'insertion socio-professionnelle en milieu ordinaire des adolescents en SH. Elle se centre sur plusieurs moments de transitions majeurs dans la construction des parcours de formation (fin du collège, entrée en stage, entrée dans l'emploi) en ciblant aussi des temps de " micro-transitions ", moins documentés dans la littérature. Des entretiens collectifs ont été menés avec des adolescents ESH scolarisés en LP et de jeunes salariés ESH. Cette modalité offre l'avantage de soutenir la parole, de s'appuyer sur le collectif de pairs pour lever d'éventuelles inhibitions liées à la situation d'entretien avec le chercheur. Ces espaces d'échanges permettent, à la fois pour les chercheurs et les élèves eux-mêmes, 1/ d'analyser leur expérience des micro-transitions entre le LP et le monde du travail ; 2/ de prendre part aux pratiques d'accompagnement qui sont mises en œuvre. Les premiers résultats permettent d'identifier les que les adolescents et jeunes adultes SH mobilisent pour faire face aux changements, franchir les obstacles, donner sens aux transitions, saisir la manière dont ils articulent la pluralité des expériences singulières lors de ces transitions et envisager des solutions innovantes pour sécuriser leur accès à l'emploi en milieu ordinaire. Notre ambition est de repérer en quoi l'entrée dans le monde de l'enseignement professionnel peut être source d'émancipation pour les élèves ESH concernés.

- Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Savournin, F., Capdevielle, V., Courtinat-Camps, A., et Lespine, L. (2022). Favoriser l'insertion sociale et professionnelle des élèves en situation de handicap : points de vue des professionnels de Lycée professionnel français. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Lausanne, 13-15 septembre.

L'entrée dans le monde du travail des élèves en situation de handicap (ESH) constitue un enjeu de société majeur. Or, la scolarisation de la grande majorité de ces élèves est prise en charge par l'enseignement professionnel alors qu'il constitue le secteur situé au plus bas de la hiérarchie du système éducatif et que plus que les autres il confronte ses publics aux effets des inégalités. La formation des élèves en situation de handicap se fonde alors sur un paradoxe : comment l'enseignement professionnel, marqué par des inégalités, peut-il promouvoir le paradigme inclusif ?

Cette contribution présente les résultats d'une recherche pluridisciplinaire qui étudie le rapport que les professionnels du LP entretiennent avec les dispositifs et pratiques d'accompagnement mis en œuvre dans l'enseignement professionnel en matière de scolarisation et de préparation à l'insertion sociale et professionnelle des élèves soutenus par un dispositif ULIS. Nous analysons le rôle du LP dans l'éducation inclusive et la transition vers l'emploi en milieu ordinaire en partenariat avec le monde de l'entreprise. Nous étudions les processus d'appropriation subjective des prescriptions en éducation et de construction du sens de l'activité des professionnels concernés.

Des focus group intercatégoriels ont été menés avec des professionnels de deux LP : personnels enseignants, administratifs de vie scolaire. Ils offrent un espace de réflexion, suscitant l'émergence et l'expression d'attitudes, de connaissances, de croyances, de résistances (Leclerc, et al., 2011), d'opinions controversées sans recherche de consensus. Ils ont été construits de manière à mettre en œuvre des pratiques collaboratives entre les participants pour favoriser une dynamique inclusive (Allenbach et al, 2016, Savournin et al. 2019). Les premiers résultats montrent la manière dont les professionnels considèrent le handicap et prennent en compte des élèves ESH dans le contexte de forte hétérogénéité du LP. Ils révèlent les impératifs d'ajustement constant aux publics vulnérables qui pèsent sur les pratiques professionnelles. Nos analyses croisées, centrées sur la manière dont les sujets se logent dans le lien social, mettent en évidence l'intérêt d'un regard pluridisciplinaire sur l'insertion sociale et professionnelle des élèves ESH. Elles donnent lieu à la conception d'ingénieries de formations initiales et continues sur le LP inclusif et sur l'accompagnement des stagiaires ESH, dans une logique participative de co-construction.

- Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, E., Capdevielle, V., Courtinat-Camps, A. Savournin, F et de Léonardis, M. (2024, soumis). Les prescriptions inclusives au prisme du lycée professionnel français : ressources, tensions et paradoxes entre milieu scolaire et monde du travail. XI COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'OPHRIS. Université de Sherbrooke, Québec, Canada 6 et 7 juin.

Cette communication présente une recherche pluridisciplinaire (psychologie/sciences de l'éducation et de la formation) permettant d'étudier la mise en œuvre du paradigme inclusif dans des lycées professionnels français. Les lycées professionnels articulent les systèmes éducatifs et productifs (lycée et entreprise). Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en LP a nettement augmenté ces dernières années. Quels sont les dispositifs institutionnels et les pratiques professionnelles dans les lycées professionnels qui participent à la mise en œuvre de la prescription inclusive ? De quelles manières des acteurs de l'enseignement professionnel s'approprient-ils les prescriptions relatives au paradigme inclusif ? A partir de l'analyse d'entretiens semi-directifs auprès de chefs d'établissement et d'équipes éducatives de deux lycées professionnels, nous présentons les choix institutionnels et éducatifs qui organisent les conditions de scolarisation d'élèves en situation de handicap accompagnés par un dispositif ULIS. Si les professionnels relèvent des tensions entre lycée et entreprise notamment à l'occasion du stage, nous montrons que le LP possède des atouts et constitue un espace favorable à l'accessibilité des savoirs et à la participation sociale des élèves, notamment en situation de handicap psychique et cognitif.