



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Julia Midelet

CIVIIC (Rouen) et GRHAPES (Inshea-Suresnes)

julia.midelet@univ-rouen.fr

Construction du projet d'orientation d'élèves en situation de handicap : des choix contraints pour l'enseignant coordonnateur d'ULIS

Résumé : Les élèves en situation de handicap accèdent de plus en plus à une scolarisation en milieu ordinaire. La création de dispositifs ULIS n'est pas sans avoir d'impacts sur la communauté éducative qui doit accueillir, accompagner, former ces élèves en situation de handicap et s'assurer que l'école remplisse ses missions d'insertion sociale et professionnelle.

Compte-tenu ces missions assignées, des moyens et conditions d'exercice spécifiques au lieu d'implantation de l'établissement, l'enseignant sera confronté à des questionnements relevant de l'éthique : comment remplir ses missions au regard du nombre des possibilités réelles du jeune, de son autonomie, de la mise en œuvre de l'inclusion ?

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Midelet, J.(2013). **Construction du projet d'orientation d'élèves en situation de handicap : des choix contraints pour l'enseignant coordonnateur d'ULIS**, In Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Construction du projet d'orientation d'élèves en situation de handicap : des choix contraints pour l'enseignant coordonnateur d'ULIS

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation et en sociologie. A partir de nos travaux de recherche, nous tentons d'identifier les problématiques rencontrées par les enseignants coordonnateurs de dispositifs ULIS, dispositifs collectifs accueillant des élèves en situation de handicap dans le second degré (collèges et lycées).

Il s'agit ici de comprendre les choix éthiques auxquels sont contraints ces enseignants au regard de leurs missions éducatives en lien avec l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Des questionnements récurrents concernent la scolarisation des élèves en ULIS collège et lycée : comment rendre l'inclusion effective ? Quelle valeur donner aux diplômes ou aux attestations de compétences, sachant que les compétences sont travaillées sur du très long terme et aménagées ? Comment aider à la construction du projet scolaire et professionnel du jeune avec des choix contraints (nombres de places disponibles en établissements ou lieux de formation, possibilités réelles du jeune, degré d'autonomie...)?

Dans la première partie de cet article nous présenterons les enjeux institutionnels de l'Ecole et les spécificités des dispositifs ULIS. Nous aborderons ensuite la relation école et emploi du point du handicap. Nous présenterons ensuite la méthodologie utilisée dans le cadre de nos recherches, à savoir l'exploitation de questionnaires et celle d'entretiens semi-directifs déjà réalisés. Nous terminerons en exposant les premières analyses mettant en avant le sentiment de culpabilité et de solitude ressentis par les enseignants face aux défis de l'inclusion et de l'insertion professionnelle d'élèves en situation de handicap.

ENJEUX INSTITUTIONNELS

Les enseignants, de par leurs fonctions, doivent accompagner les élèves dans leur parcours de formation, permettre aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation¹. Chargés de mettre en application la loi d'orientation (2013)², ils mettent en œuvre le droit à l'école pour tous, notamment à travers l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction et ce, afin de garantir la réussite de tous.

Les missions de l'école

Les missions de l'école, telles que définies dans la circulaire de rentrée de 2013 et mettant en

¹ Le référentiel de compétences des enseignants au BO du 25 juillet 2013

² Article L111-1 du Code de l'éducation, LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

application les grands principes de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République sont les suivantes: la réduction des inégalités scolaires, la réussite de tous dans le second degré et l'insertion dans la vie professionnelle dans les meilleures conditions. Un point particulier est mis en avant concernant la transition collège-lycée, particulièrement à propos des processus d'orientation qui «seront revisités pour faciliter la construction de parcours individuels d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. L'orientation, notamment en fin de troisième, devra être améliorée pour n'être plus vécue comme une orientation subie mais comme un choix réfléchi et assumé ». Il s'agit de permettre à tous les élèves de réussir leur insertion professionnelle, de bénéficier du droit à la formation et à l'éducation tout au long de la vie.

D'une manière générale, les diverses ressources législatives assurent que le « droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté³ ». Il appartient à l'École de permettre à tous les élèves d'acquérir une qualification indépendamment des particularités des jeunes qu'elle accueille.

Aujourd'hui, l'évolution des attentes de notre société donnent de nouvelles missions à l'école, celles de former des individus compétents, capables d'agir, de réagir et de s'adapter à leur environnement. Othmane (2011, p10) attire l'attention sur le fait que « dans un contexte de «flexibilisation» de l'emploi, le passage d'un métier à un autre n'est plus ni un luxe ni une malheureuse exception (Stéphanay, 1996). Dans un tel contexte, le salarié doit savoir s'adapter en permanence aux changements en entretenant ses compétences pour répondre aux besoins, en perpétuel mouvement, de l'entreprise⁴ ». On parle alors d'employabilité. Dans cette logique de pensée, les préconisations de l'OCDE invitent à « proposer des programmes pédagogiques visant à développer la capacité des élèves à prendre des décisions et à gérer leur carrière⁵ ». Si imprévisibilité et incertitude caractérisent le marché de l'emploi, comment l'école (par le biais de ses acteurs), peut-elle aider les élèves les plus en difficulté afin qu'ils ne soient pas des « laissés pour compte, ni employés, ni scolarisés, ni en formation (communément étiquetés « NEET » pour not in employment, education or training)⁶ ».

La question du projet professionnel est donc centrale. En effet, si le bon élève poursuit une scolarité plus ou moins longue lui permettant de définir son projet au fur et à mesure des diplômes obtenus, à l'inverse, il est demandé très tôt aux élèves en difficulté de se positionner sur un projet professionnel, dès le collège, alors qu'ils ne sont généralement pas à même de se projeter vers l'avenir. C'est le cas des élèves en grande difficulté scolaire (élèves de SEGPA⁷ par exemple) mais aussi d'un certain nombre d'élèves en situation de handicap (élèves présentant des troubles des fonctions cognitives dans le cadre de notre étude).

La loi du 11 février 2005 : évolution de la scolarisation

La mise en œuvre progressive de la loi du 11 février 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, voit une montée en puissance

3 Article L111-1 du Code de l'éducation, LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

4 Othmane J (2011), L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, p10

5 OCDE (2009). Des emplois pour les jeunes : France. Paris : OCDE, extrait du communiqué de presse

6 Endrizzi Laure (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ? ». Dossier d'actualité de la VST, n° 47, septembre.

7 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptés

du nombre d'élèves en situation de handicap dans le second degré. En 2004, près de 37 442 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans le second degré (collège et lycée confondus), dans le système scolaire « ordinaire » dont 5 988 en UPI⁸. On observe une croissance importante du nombre d'élèves ainsi scolarisés et en 2012, ce sont 89 142 élèves qui sont en collège et en lycée dont près de 25 881 en ULIS, soit quatre fois plus d'élèves.

Pour les élèves reconnus en situation de handicap, la scolarisation peut se faire de manière individuelle (l'élève suit les cours de sa classe avec des aménagements) dans le premier degré comme dans le second degré, elle peut aussi se faire de manière collective avec l'appui d'une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) dans le premier degré et d'une ULIS dans le second degré. D'autres élèves encore pourront suivre une scolarité sous forme d'alternance entre un établissement médico-social (IME, Impro, ITEP) et une école, un collège ou un lycée.

Concernant plus spécifiquement les dispositifs ULIS implantés en collège ou en lycée, le rapport Paul Blanc⁹ (2011) attire l'attention sur le fait qu'une partie des élèves handicapés est scolarisée en SEGPA et en EREA (Etablissement Régional d'Enseignements Adaptés) alors que ces structures sont réservées aux élèves en grandes difficultés scolaires. Certains élèves sont scolarisés en milieu ordinaire en « attente » d'une place que ce soit en dispositif ULIS ou en établissement spécialisé.

Le changement de sigle de l'UPI à l'ULIS, bien qu'il soit plus transparent dans le premier degré, les CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) devenant des CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire), officialise le passage d'une école intégrative à une école inclusive. La mise en accessibilité de l'éducation par l'aménagement de l'environnement (aménagements des locaux, des enseignements, des conditions de passation des examens par exemple) doit permettre l'accès à l'École de tous les élèves, y compris ceux présentant un handicap. Dans ce cas, l'ULIS, qui se présente comme un dispositif accueillant de manière temporaire les élèves qui ont reçu une affectation, doit permettre la mise en œuvre de temps d'inclusion des élèves dans des classes « ordinaires » correspondant au niveau scolaire des élèves. Ainsi, un élève qui aurait un niveau 5^{ème} en mathématiques pourra suivre les enseignements dispensés dans cette classe et bénéficier de l'aide de l'enseignant coordinateur du dispositif ULIS pour consolider d'autres apprentissages. Le coordinateur et généralement un enseignant spécialisé issu du premier ou du second degré¹⁰.

La scolarisation des élèves handicapés ne pouvant relever du seul objectif de socialisation, la question de l'insertion professionnelle se trouve posée dès leur arrivée en collège où, comme les autres élèves, une formation et des stages vont pouvoir se mettre en place à condition d'avoir pu formuler un projet d'avenir. Construction lente pour des élèves qui peuvent difficilement se projeter, il s'agit d'aider l'élève et sa famille à construire des compétences qui lui permettront de prendre des décisions, de faire des choix éclairés.

Comme pour l'ensemble des élèves, les élèves seront évalués d'après le socle commun de compétences¹¹ qui se définit en 7 domaines de compétences dont tout un chacun a besoin pour obtenir un emploi et parvenir à la satisfaction personnelle, à l'inclusion sociale et à la citoyenneté active (Endrizzi, 2009). L'autonomie et l'esprit d'initiative sont des objectifs d'apprentissages (pilier 7).

Pour permettre aux élèves de développer ces objectifs, un travail spécifique sur l'orientation est encouragé dès le collège en se basant par exemple sur le PDMF (Parcours de Découverte des

8 Les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) ont été remplacées en 2010 par les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).

9 Rapport au Président de la République « La scolarisation des enfants handicapés », Paul Blanc, mai 2011.

10 L'enseignant du premier degré sera titulaire du CAPA-SH et celui du second degré du 2CA-SH.

11 Voir sur <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> [Consulté en octobre 2013]

Métiers et des Formations) tel que présenté au travers de la circulaire du 11 juillet 2008¹² où il s'agit de traiter « d'appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tout préjugé sexué ; de découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ; de connaître l'ensemble des voies de formations que lui offre le système éducatif ». Cette approche concerne tous les élèves du système scolaire, du collège au lycée, on parle alors de droit commun.

RELATION ECOLE-EMPLOI DU POINT DE VUE DU HANDICAP

Si l'Ecole semble avoir les moyens de permettre à chaque élève de bénéficier d'enseignements adaptés mais aussi ambitieux pour lui assurer une insertion sociale et professionnelle, rendre effective l'inclusion scolaire mais aussi professionnelle s'avèrent plus délicates. Ce sont près de 29% des demandeurs d'emploi handicapés (contre 19% tout public) qui ont un niveau inférieur au CAP¹³, 54% du public handicapé est au chômage « longue durée » (supérieur ou égal à un an) contre 40 % en tout public (AGEFIPH, 2013¹⁴).

Préparation à l'insertion

Nos recherches en Master 2, nous ont permis de relever que selon Dubar (2002), pour qu'une insertion professionnelle soit jugée satisfaisante, il s'agit d'articuler plusieurs critères que sont :

- la flexibilité face aux incertitudes liées aux spécificités des tâches à accomplir ou encore à la stabilité de l'emploi lui-même : capacité à utiliser des compétences, par définition transférables ;
- la capacité à supporter la compétition pour l'emploi (capacité à passer des entretiens, à se démarquer en mettant en avant ses compétences particulières).

Ce même auteur (Dubar, 2000), relève que le cœur de l'activité a changé : au-delà de la simple exécution mécanique des consignes, il s'agit aujourd'hui de s'engager dans une résolution de problème en complément de l'exécution. Le travail prescrit devient de plus en plus complexe, met en œuvre des exigences de plus en plus fortes comme la capacité de réflexion, l'autonomie ou encore la connaissance des risques. C'est l'employabilité de la personne qui est recherchée, distance plus ou moins grande de la personne à l'emploi (Amar et Amira, 2003).

Prenant en compte les missions assignées à l'Ecole et l'attente du milieu professionnel en terme d'employabilité, en écho au rapport Champion & Debré (2012), on parlera alors de « double peine » pour ces élèves qui présentent un handicap et qui n'ont pas de niveau de qualification suffisant.

D'un point de vue général, il s'agit d'aider les élèves à élaborer une réelle stratégie dans l'acquisition de compétences et de recherche d'emploi pour tenter de réduire cette « double peine ». Une association interviewée, spécialisée dans l'information et l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap, fait la remarque suivante :

« Le premier point, c'est une vraie stratégie de préparation ... Alors je vais peut-être me répéter, un travail sur le projet professionnel, du développement de l'employabilité, développement de gestes professionnels, acquisition de compétences, acquisition de savoir-être en lien avec le milieu professionnel, de l'autonomie dans le déplacement. »

Pour des élèves relevant des Troubles des Fonctions Cognitives (élèves dont l'autonomie, la prise

12 Circulaire n° 2008-092 DU 11-7-2008 concernant le parcours de découverte des métiers et des formations

13 Certificat d'Aptitude Professionnelle, reconnu comme étant un diplôme de niveau V.

14 Caractéristiques des demandeurs d'emploi en fin de mois à fin mars 2013, AGEFIPH : Tableau de bord national n°42, mars 2013, p3

d'initiative et la prise de décision sont des freins majeurs à leurs apprentissages, sans omettre des troubles du comportement), les freins relèvent aussi bien du manque de qualification que de l'opportunité qui leur est donnée de faire de réels choix compte tenu de leurs possibilités : certaines ULIS sont implantées dans des établissements dont les formations sont peu attractives ou peu qualifiantes. Les élèves orientés vers un CAP qui ferme sont alors réorientés vers le baccalauréat professionnel correspondant mais pour lequel ils auront peu de chance de réussir). Le maillage territorial insuffisant des dispositifs ULIS (collège et lycée) tout comme le bassin de formation et d'emploi dans lesquels ils sont implantés impactent sur leur formation professionnelle.

Compte- tenu de ces données et se plaçant du point de vue de l'enseignant-coordonnateur exerçant sur le dispositif ULIS, la mise en œuvre des principes d'accessibilité (qu'il s'agisse de temps d'inclusion dans d'autres classes comme dans le milieu professionnel) doit permettre à chaque élève de construire son projet professionnel.

METHODOLOGIE

Notre recherche se base sur les pratiques d'enseignants coordonnateur en ULIS collège et ULIS Lycée de l'Académie de Rouen. L'académie étant constituée de deux départements, l'Eure et la Seine-Maritime, les listes de diffusions des enseignants coordonnateurs ont été utilisées pour l'envoi des questionnaires. Tous les coordonnateurs n'ont pas été destinataires de ce questionnaire. En effet, comme il s'agit de mener des entretiens semi-directifs dans un second temps, nous ne voulions pas, de prime abord, paraître par trop intrusif par nos demandes.

Adressés à 25 enseignants coordonnateurs d'ULIS TFC (Troubles des Fonctions Cognitives) dont 20 en collège et 5 en lycée (milieu rural), seuls 10 questionnaires ont été renvoyés pour le niveau collège et 2 au niveau lycée. Cinq enseignants ont signifié leur refus de répondre et 8 n'ont donné aucune suite. Des échanges informels ont permis d'identifier deux raisons essentielles à ce refus de participer : le nombre restreint de dispositifs ULIS et les questions posées permettent trop aisément d'identifier l'auteur des réponses ; les sujets abordés soulèvent de vives inquiétudes de la part de ces enseignants, certains ne se sentant pas à l'aise pour répondre.

Il s'agissait de questions relevant des thématiques suivantes : le partenariat, l'inclusion, l'orientation et les missions d'enseignement.

Il est important de noter que les enseignants coordonnateurs questionnés sont très majoritairement issus du premier degré, un seul est enseignant dans le second degré. Ils sont tous des enseignants spécialisés dans le champ du handicap (spécialité « TFC »).

Les questionnaires ont été transmis en format numérique à renvoyer à une enseignante qui, au jour limite des dépôts, nous a fait un envoi groupé, ce qui ne nous permettrait pas d'identifier les coordonnateurs ayant répondu.

PREMIERES ANALYSES

Les questionnaires ont été dépouillés manuellement étant donné le nombre de réponses, pour chaque question posée, toutes les réponses données ont été recensées pour en permettre l'analyse. A la lumière des réponses apportées, les premières analyses se feront d'après les thématiques suivantes : le public accueilli, la mise en œuvre de l'inclusion, la question de l'orientation et le partenariat.

Public accueilli

Une première difficulté soulevée a **trait à l'hétérogénéité des élèves accueillis** dans chaque

dispositif. La notion de Troubles des Fonctions Cognitives recouvre un large champ de comportements d'élèves, de pathologies, amenant à de forts écarts en termes de niveau scolaire et de profils d'élèves au sein d'un même dispositif :

« ...sur 12 élèves : 1 porteur d'autisme, 1 dysphasique, 1 X fragile, 1 IMC, 1 TDH, 5 déficients intellectuels (non diagnostiqués), 1 orientation par défaut, 1 je ne sais pas ce qu'il a. »

« Handicap mental, niveau scolaire CE1-CE2 pour la majorité avec 2 extrêmes : un élève relevant du niveau CP et un autre de 4ème ordinaire. »

« Au départ il y avait des élèves avec des handicaps cognitifs liés à des maladies génétique telle que la trisomie 21. Actuellement très peu d'élèves avec une déficience cognitive liée à une maladie génétique. Les élèves actuels sont majoritairement des jeunes provenant de familles avec des déficits sociaux économiques importants, 3/12 sont en famille d'accueil, 3 autres présentent des troubles du comportement sérieux, voir des troubles psychiatriques. L'hétérogénéité de la classe est très difficile à gérer »

Une des premières difficultés consiste à **gérer ces disparités** lors des temps d'enseignement comme dans une visée d'orientation vers un champ professionnel spécifique. La mise en stage, l'acquisition de gestes professionnels peuvent être largement entravés du fait du niveau de compréhension de l'élève en lien avec son handicap. Si le référentiel de compétence de l'enseignant pose l'injonction d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves, la prise en compte des élèves en situation de handicap se révèle différente en fonction de la composition des dispositifs ULIS.

Des positionnements sont à opérer quant aux disciplines à enseigner : quelle place pour les apports liés aux différentes disciplines pour des élèves qui ont de difficultés de mémorisation ? A quel moment « abandonner » l'enseignement d'une discipline en fonction du handicap de chaque élève (éviter l'acharnement pédagogique) ? Comment concilier gestion des comportements et temps d'apprentissages pour chaque jeune ?

Mise en œuvre de l'inclusion

Dispositif d'appui, l'ULIS n'a pas pour vocation d'accueillir les jeunes à temps complet mais bien de faciliter et mettre en œuvre les temps d'inclusion en classe ordinaire pour permettre à chaque élève de poursuivre ses apprentissages. **Pour autant, la mise en application de cette volonté reste difficile du fait du manque d'information, de formation et de coordination des actions avec les enseignants du second degré :**

« Culpabilité d'envoyer des jeunes en inclusion quand on sait que le professeur n'adaptera rien. Mais si on suspend les inclusions, les professeurs ne les reprennent pas après. Décision imposée aux profs par le proviseur-adjoint. »

« Oui, je ne respecte pas l'égalité des chances quand j'envoie des jeunes dans des cours non adaptés. »

« Il faut gérer les allées et venues des élèves qui ne constituent plus un groupe classe. Il devient plus difficile de constituer des groupes de besoin puisque les élèves concernés par ce groupe ne sont pas obligatoirement en ULIS au même moment. Difficile également de travailler autour d'un projet cohérent quand certains ne sont présents que la moitié du temps sur l'ULIS ».

Les temps d'inclusion sont sources d'inquiétudes et nécessitent parfois de **longues négociations** à

la fois pour que le jeune y trouve son intérêt mais aussi pour rassurer des enseignants qui les accueillent pour la première fois. De plus, il est à noter que l'enseignant coordonnateur, qui apporte aussi des enseignements aux jeunes d'ULIS, doit faire face à une hétérogénéité d'emplois du temps qu'il doit concilier avec la construction d'un projet professionnel pour chacun.

Le coordonnateur chargé de l'organisation des temps d'inclusion, doit faire en sorte que les enseignants non spécialisés (mais considérés comme praticiens experts des apprentissages liés à leur discipline) puissent accueillir ces jeunes au profil différent des autres.

Des positionnements sont à opérer quant aux conditions de l'inclusion : quel élève pourra aller dans telle classe ? Qu'est-ce que je peux « diplomatiquement » demander au collègue en terme de nombre d'élèves handicapés à accueillir, d'aménagements différents à apporter ? Que répondre à un enseignant qui refuse d'aménager ses enseignements ? Quel élève envoyer en inclusion pour permettre de « rassurer » l'enseignant qui accueille un élève handicapé pour la première fois ?

La question de l'orientation

Fruit d'un travail sur le **long terme auprès des familles**, des jeunes, des enseignants du second degré, le projet professionnel se doit d'être **cohérent avec les choix et les capacités de l'élève**. Pour autant, le nombre de places disponibles pour un établissement ou une formation, la réalité du marché de l'emploi, sont autant de contraintes qui questionnent l'enseignant sur ses missions :

« Les décisions d'orientation sont réellement problématiques et on est amené à orienter par défaut. Et lorsque cette orientation échoue, je me suis déjà sentie très coupable, et c'est un travail très douloureux que d'arriver à mettre de la distance avec tout ça !!! »

« Et puis l'orientation en fin de 3ème est catastrophique : peu d'ULIS lycée et peu d'élèves peuvent prétendre trouver un patron à la sortie de 3ème et avoir un contrat d'apprentissage. Donc beaucoup trop d'élèves se retrouvent au chômage à la fin de la 3ème, la scolarité obligatoire étant limitée à 16 ans !!! »

« Accueillir des élèves pour lesquels on ne pourra pas répondre à leur souhait professionnel. Ex : une jeune qui veut faire cuisine et qui va se retrouver en services hôteliers... ou qui veut s'occuper des jeunes enfants, CAP qui n'est pas sur le lycée et qui est très demandé, ou CAP APR qui ne se fait qu'en alternance... »

« La réalité du terrain est qu'il faut énormément de temps et de conviction pour arriver à faciliter l'inclusion professionnelle des jeunes en situation de handicap dans la conjoncture actuelle. Quand on voit qu'il faut être performant pour travailler en ESAT ... »

« C'est difficile d'inscrire un jeune en CAP sachant que nous ne pourrons pas lui offrir l'aide et le soutien dont il a besoin pour une question d'organisation d'emploi du temps et de concertation. »

«... car en plus je dois gérer les stages, les rapports de stages, le lien avec le chef d'atelier, le patron de l'entreprise... »

Si l'enseignant doit veiller à la **faisabilité du projet** formulé par le jeune, une connaissance des attentes professionnelles est indispensable pour ne pas « leurrer » les familles et prendre avec elles, au plus tôt, des décisions bénéfiques pour l'élève.

Des positionnements sont à opérer quant aux choix offerts aux jeunes: comment annoncer aux parents qu'un projet est impossible ? Comment concilier choix d'orientation contraints et attentes des familles/jeunes ?

Un partenariat difficile à mettre en place

A ses missions d'enseignement s'ajoutent celles de coordonnateur. Responsable de la mise en œuvre du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) de l'élève en situation de handicap, il doit veiller à la **construction d'un emploi du temps cohérent** permettant à l'élève de poursuivre ses apprentissages, s'assurer de l'organisation de temps de stage, des temps de synthèse. Au quotidien, ces tâches s'avèrent **rapidement chronophages** :

« L'obligation d'inclusion augmente les interlocuteurs (professeurs). Beaucoup de temps passé à trouver des moments communs (souvent entre 2 portes) pour mettre en place les inclusions, faire des bilans, effectuer des aménagements tant scolairement que matériellement. Certains professeurs qui n'entendent pas modifier leur pratique. En conclusion, une augmentation non négligeable du temps de coordination. »

« Il est parfois (souvent) difficile de contacter des partenaires du fait de nos emplois du temps. Ils nous appellent, nous sommes en cours. Nous les rappelons, ils sont en rendez-vous, en entretien, »

Le travail en partenariat avec ses collègues enseignants tout comme avec d'autres personnes intervenant dans la prise **en charge médicale, éducative et sociale**, est un atout majeur des dispositifs ULIS. La pluralité des temps d'intervention de chacun des acteurs ne rend pas aisé la mise en synergie des compétences professionnelles au service des élèves.

Des positionnements sont à opérer quant aux attitudes à adopter face aux partenaires : comment gérer les notions de secret professionnel et secret partagé ? Comment inciter tous les partenaires à participer aux différents temps de concertation ?

CONCLUSION (provisoire)

Compte-tenu de la diversité des profils des élèves accueillis, du lieu d'implantation du dispositif ULIS, l'enseignant coordonnateur est soumis à des choix contraints par rapport à la construction d'un parcours de formation cohérent. Comment peut-il aider à la construction du projet scolaire et professionnel lorsque le nombre de places disponibles en établissements est trop limité, lorsque les lieux de formation sont trop éloignés ou non disposés à accueillir ce public, ou bien encore lorsque les possibilités des jeunes sont limitées sans parler de leur degré d'autonomie ?

Si les enseignants ont une influence sur la prise de décision d'orientation des élèves et la construction de projets personnels, l'établissement fréquenté par les élèves est tout autant déterminant quant à leurs perspectives d'avenir. Conscient de ces contraintes auxquelles s'ajoute la prise en compte des spécificités de chacun des élèves en situation de handicap, l'enseignant coordonnateur ne peut se passer d'une réflexion éthique définie comme aide à la prise de conscience pour une décision responsable afin d'interroger la cohérence de ses actes entre le réel prescrit par les textes juridiques et le réel perçu au travers de la particularité des situations.

Face à ces différentes situations, l'enseignant ne peut simplement appliquer des impératifs, il va se référer à ses propres valeurs dont l'élément fondamental est le respect de la personne. A l'instar de Ricoeur, il s'agit de penser la vie bonne, avec et pour les autres dans des institutions justes. La prise de décisions responsables ne peut se concevoir sans une réflexion sur les valeurs, le sens et les finalités des actions humaines (Désaulniers et Jutras, 2006).

BIBLIOGRAPHIE

Références

- Amar et Amira. (2003). Incapacités, reconnaissance administrative du handicap et accès à l'emploi: les apports de HID. (L. D. française, Éd.) *Revue française des Affaires Sociales* (1-2), p. 360.
- Balmefrezol, D. (2010). De la scolarisation des jeunes en situation de handicap: à l'insertion professionnelle et à l'emploi. *Revue du CERFOP* (25), p. 159 à 165.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, 500 p
- Desaulniers & Jutras, (2006) *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- Dubar, C (2000), *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris. PUF, 2000
- Dubar, C. (2002). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, n°7, p. 23 à 36.
- INRP. (2008). Orientation scolaire et insertion professionnelle, *Les dossiers de la veille*, Septembre
- Ebersold S., Autour du mot « Inclusion », *Recherche et Formation*, n°61, 2009, p. 71-83.
- Ebersold, S. avec la coll. Bazin, A-L. (2005), *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*, Presses Universitaires de Rennes
- Endrizzi Laure (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 47, septembre.
- Legault G-A. (1999). *Professionalisation et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leimdorfer, F. et Tessonneau A.-L (1986), Légitimité sociologique et analyse de discours : le parcours de la légitimité dans des textes de l'Unesco sur l'éducation de base, *Langage et société*, n°37, p61-111
- Othmane, J. (2011), *L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*, Thèse de doctorat en Sciences de gestion, Université Lyon 3
- Pernet C. et Savard D. (2009), *Travailleurs handicapés en milieu ordinaire*, Editions Erès , Toulouse
- Ricoeur, P.(1990), *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Références législatives

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».
- Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013 pour l'orientation et la préparation de la rentrée 2013
- Circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré
- Circulaire n° 2008-092 DU 11-7-2008 concernant le parcours de découverte des métiers et des formations

- Référentiel de compétences des enseignants au BO du 25 juillet 2013

Rapports

- OCDE (2009). Des emplois pour les jeunes : France. Paris : OCDE. En ligne : [http://www.oecd.org/doc ... 879_1_1_1_37457,00.html](http://www.oecd.org/doc...879_1_1_1_37457,00.html)
- Rapport au Président de la République « La scolarisation des enfants handicapés », Paul Blanc, mai 2011.
- Rapport au premier ministre François Fillon « Passer de la prise en charge à la prise en compte », Jean-François Chossy, novembre 2011.
- Rapport conjoint IGEN / IGAENR sur « la mise en oeuvre de la loi du 11 février 2005 à l'éducation nationale », Martine Caraglio & Jean-Pierre Delaubier, juillet 2012
- Rapport d'information au nom de la commission pour le contrôle de l'application des lois (Sénat) « Loi Handicap : des avancées réelles, application encore insuffisante », Claire-Lise Campion & Isabelle Debré, juillet 2012.
- AGEFIPH, Caractéristiques des demandeurs d'emploi en fin de mois à fin mars 2013, Tableau de bord national n°42, mars 2013, p3