



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOUD

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

\*\*\*

©RICS - ISSN 2292-3667



# LA PAROLE DE JEUNES SCOLARISÉS EN ULIS SUR LEUR PARCOURS D'ORIENTATION : SE DIRE PERMET-IL D'AVANCER DANS L'AUTODÉTERMINATION ? \*\*

ISABELLE PETRY-GENAY, ACADEMIE NANCY-METZ, FRANCE<sup>1</sup>

## Résumé

En France, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ont pour but de soutenir la scolarisation en école ordinaire de jeunes en situation de handicap. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous avons cherché à déterminer les facteurs favorisant l'élaboration d'un projet d'orientation vers une formation professionnelle pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. En respectant une déontologie adaptée à ce public, nous avons mené des entretiens semi-directifs afin de recueillir la parole d'élèves qui bénéficient de ce soutien. En analysant les discours de quatre jeunes portant sur leur parcours et leurs attentes, nous constatons qu'ils peuvent exprimer avec pertinence des ressentis au sujet de leurs vécus scolaire. Leur parole laisse émerger des questionnements et des prises de conscience, partagés entre espoir et lucidité. Ces jeunes, le plus souvent orientés en filières prédéterminées, peuvent exprimer une forme d'autodétermination, voire parfois un engagement proactif dans leur projet de formation.

**Mots-clés** : inclusion scolaire- projet d'orientation- parole d'élèves-autodétermination.

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [Isabelle.Petry-Genay@ac-nancy-metz.fr](mailto:Isabelle.Petry-Genay@ac-nancy-metz.fr)

\*\*Pour citer cet article :

Petry-Genay, I. (2024). La parole de jeunes scolarisés en ULIS sur leur parcours d'orientation : se dire permet-il d'avancer dans l'autodétermination ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 92-103.

## 1. INTRODUCTION

Le cadre législatif international promeut le développement de l'école qualifiée d'inclusive, qui se traduit par des politiques scolaires nationales en faveur de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP) de tous les élèves au sein de l'école ordinaire. En France, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) offre un cadre spécifique d'appui à la scolarisation présentant des modalités de fonctionnement variables.

En nous fondant sur les résultats d'une recherche exploratoire portant sur les pratiques d'orientation vers un projet de formation professionnelle pour les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire et bénéficiant de l'ULIS, nous chercherons à comprendre en quoi le recueil de leur parole a pu favoriser la mise en mots de leur expérience et de leur cheminement.

Nous commencerons par présenter une synthèse du contexte théorique et du cadre réglementaire de notre recherche, qui sera suivie du cadre conceptuel organisateur ainsi que de nos objectifs. Nous présenterons ensuite notre méthodologie, le choix de mettre le focus sur quatre profils représentatifs de l'échantillon général et les outils d'analyse mobilisés. Enfin, nous nous attacherons à exposer nos résultats en détaillant la spécificité de chaque situation. En confrontant les observations, nous chercherons à percevoir de quelle manière les interactions entre la chercheuse et les jeunes ont pu participer au processus réflexif et projectif du côté des jeunes.

## 2. LES PROCESSUS D'ORIENTATION DANS LE CONTEXTE DE L'ULIS

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un projet de société et un cadre législatif international, national puis local (Ramel, Vienneau, Pieri & Arnaiz, 2016 ; UNESCO, 2015). En France, la loi 2005-102 préconise la participation des personnes en situation de handicap aux institutions de droit commun. Des lois scolaires préconisent l'inclusion scolaire de tous les enfants au sein de l'enseignement ordinaire (2013) et la mise en œuvre d'une scolarisation inclusive (2019). Le dispositif ULIS s'inscrit dans un éventail d'aides organisationnelles liées à une reconnaissance administrative de handicap donnant lieu à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) évalué annuellement.

Selon les textes règlementaires (circulaire du ministère de l'éducation nationale -MEN- n°2010-088 en cours lors du recueil de données et circulaire n°2015-219 depuis 2015), l'ULIS constitue une modalité de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et de l'organisation des parcours de formation pour les élèves reconnus handicapés. Notre questionnement a porté sur la mise en œuvre de leur projet d'orientation et les processus y afférents.

Depuis 2015, le programme scolaire Parcours Avenir (Journal Officiel, 2015) encadre les pratiques d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. La circulaire n° 2016-186 (MEN, 2016) explicite les modalités de la formation et de l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. Cette phase de transition doit permettre à l'élève d'expérimenter par des activités sa capacité à devenir acteur de son projet de formation (Midelet, 2019). Dans cette perspective, nous avons tenté d'identifier les processus contribuant à l'élaboration d'un projet de formation pour les élèves bénéficiant de l'ULIS. En comparant l'organisation des ULIS de deux départements (codés A et B), nous avons constaté que l'organisation académique des dispositifs peut s'avérer plus ou moins inclusive et que le contexte territorial influence le type d'orientation (Petry-Genay, 2017). Les élèves scolarisés en collège fréquentent leur classe de référence et viennent en regroupement avec l'enseignant spécialisé coordonnateur de l'ULIS sur des temps dédiés, en fonction de leur projet personnalisé. A

la sortie du collège, ces jeunes sont principalement orientés soit vers des filières courtes en lycée professionnel dans la poursuite de l'ULIS ou en apprentissage, soit vers un établissement spécialisé. En Lycée, deux modalités de fonctionnement ont été observées : l'ULIS itinérante en réseau (département A-DA), dont l'enseignant coordonnateur se déplace dans les différents établissements de son secteur auprès des élèves en formation professionnelle rattachés au dispositif ; l'ULIS Pro (département B-DB) qui propose une année dédiée à la poursuite de l'orientation dans un lycée professionnel du bassin de formation et des stages. Au terme de cette année de détermination, les élèves sont orientés vers une formation et ne bénéficient plus d'un accompagnement effectif, le rattachement à l'ULIS Pro devenant principalement administratif. Ces orientations sont contraintes par des facteurs tels que les bassins d'emplois et de formation, le maillage des transports, les soutiens proposés. En couplant le type d'organisation du dispositif à ces éléments de contexte, nous constatons des différences qualitatives significatives dans les possibilités de choix offertes à ces élèves (Petry Genay & Blaya, 2020).

### **3. FAVORISER L'AUTODÉTERMINATION AU SEIN D'UNE ORGANISATION CAPACITANTE**

La notion d'environnement capacitant trouve sa source dans la théorie des capacités de Sen (1999) qui conçoit le développement comme un processus d'expansion des libertés et des opportunités réelles d'être et de faire, dans l'idée de qualité de vie, évaluée à partir de ce que les individus sont en mesure de réaliser vraiment. Le concept a progressivement été développé par plusieurs auteurs (Fernagu, 2022), dans une théorie ergonomique à l'initiative de Falzon dès 2005 (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007), puis aux environnements de formation par Vidal Gomel, (2021) et Fernagu (2022) qui le met en relation avec la capacité à s'autodéterminer (2018). La théorie de l'autodétermination, initiée par Deci & Ryan (cités par Lachapelle et al. 2022) et fondée sur trois éléments principaux : l'autonomie, l'affiliation et la compétence, a été enrichie par le modèle d'Abery & Stancliffe intégrant la notion de degré de contrôle personnel choisi par la personne sur des domaines de sa vie (Lachapelle et al. 2022). Wehmeyer développe le modèle fonctionnel (autonomie, autorégulation, empowerment) incluant la notion d'agent causal (1992). Cette théorie prend en compte les choix que les individus font de déléguer délibérément une partie des décisions de leur vie. Afin de favoriser l'autodétermination des personnes avec déficience intellectuelle (DI), Wehmeyer préconise de les éduquer dans ce sens en favorisant les possibilités d'exprimer ses choix dès l'enfance et de bénéficier d'occasions suffisantes pour le faire. Selon Haelewyck (2013), être autodéterminé signifie « pouvoir se connaître pour avancer dans sa propre vie, en déléguant parfois, mais en agissant toujours » (p. 210).

Boutinet (2007) analyse l'orientation vécue par les plus jeunes comme la figure d'une orientation-fiction en quête de confrontation à la réalité. Le projet concerne trois aspects : la situation scolaire, les aspirations professionnelles et la situation de vie. Le processus de mise en projet de soi comprend des phases de construction, déconstruction, co-construction et reconstruction (Boutinet, 2007 ; Pouyaud, 2015). Pouyaud (2015) résume ainsi les principaux enjeux de la situation d'orientation : une situation de pression sociale où se joue une définition de soi dans un environnement donné, une lutte face à la violence du changement et des institutions, enfin une quête pour se trouver dans l'affirmation de son identité.

Afin de définir les éléments constitutifs d'un environnement capacitant permettant l'accrochage à un projet d'orientation professionnelle pour les jeunes bénéficiant de l'ULIS, nous avons retenu trois axes organisateurs : le niveau d'autonomie pratique, la socialisation scolaire et professionnelle (Dubar, 2010), l'apprentissage de connaissances et de compétences. Ces trois axes nous ont permis d'analyser les processus en œuvre, tant sur le plan de leurs représentations que sur celui de la mise en action de leur projet dans le cadre d'un environnement

soutenant l'autodétermination. L'objet de cet article est de s'intéresser plus précisément aux représentations recueillies à travers la parole de quatre jeunes afin de chercher à comprendre en quoi la verbalisation et les interactions avec la chercheuse informent sur l'avancée de ces processus.

## **4. MÉTHODOLOGIE**

### **4.1. Recueil de données**

Cette recherche est fondée sur une démarche qualitative en sociologie de l'éducation (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Van Der Maren, 2010). Un premier état des pratiques établi à partir d'entretiens préparatoires, de recueils de documents supports des coordonnateurs et d'observations au sein de quatre dispositifs (deux en collège et deux en lycée professionnel) a abouti à l'élaboration d'une grille afin de réaliser une enquête par entretiens semi-directifs dans deux départements auprès de professionnels scolaires et éducatifs et d'élèves bénéficiant de l'ULIS. Nous avons pris en compte les préconisations requises pour un public de jeunes vulnérables en centrant le propos sur des préoccupations les concernant directement et en procédant à des entretiens plutôt courts, interactifs et modulés en fonction de leurs capacités verbales. (Coons & Watson, 2013). Nous avons procédé Nous avons pris en compte le besoin de soutien dans la verbalisation par une attitude bienveillante, dénuée de familiarité. En considérant ces jeunes comme capables de prendre la parole au sujet de leur propre expérience, nous contribuons à faire entendre la voix des acteurs dits faibles ou socialement disqualifiés (Payet, 2011) et les mettons en situation de coconstruire le savoir scientifique les concernant (de Saint Martin & Desjardins, 2018). Nous retenons ici les entretiens réalisés auprès de 4 élèves afin de prendre en considération un jeune par configuration (voir tableau n°1). Le canevas d'entretien porte sur les représentations de leur futur métier, les stages, leur niveau d'autonomie/de dépendance au quotidien, des éléments de socialisation. Les profils sont choisis en fonction de la possibilité à exploiter les entretiens sous l'angle précis de la question étudiée ici à savoir une réflexion sur la place de la chercheuse comme contributrice à l'autodétermination des jeunes. Ces entretiens ont été réalisés de manière confidentielle, sauf celui de Gabriel qui a eu lieu, avec son accord, en présence de la coordonnatrice.

### **4.2. Méthode d'analyse**

Les verbatims des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu en regroupant les items par catégories au fil du discours, ce qui a permis d'en faire émerger la logique interne (Bardin, 2007). L'analyse présentée ci-dessous met le focus sur les éléments du propos nous informant sur le vécu subjectif du processus d'orientation, la manière dont les jeunes investissent ce projet, leurs représentations des tâches, les éléments d'autonomie pratique et de socialisation évoqués en lien avec sa réalisation.

Tableau 1. Grille d'Analyse

|  | <b>Aline 13' - DB-C3</b> juin en 4 <sup>ème</sup> (14 ans) orientée en ULIS collège en 5 <sup>ème</sup><br>En situation de handicap sur le plan cognitif élève joviale et pragmatique qui s'exprime aisément. Son discours est factuel. | <b>Gaël -DA-C1</b><br>2 entretiens courts : 5' et 8' en 5 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> (13 et 14 ans)<br>Jeune avec TSA.<br>Parlait par mots phrases, a progressé au fil des années.<br>Reste sur le très concret, ne peut élaborer un raisonnement sur son expérience. | <b>Gabriel-DA-LP 33'</b><br>En 2 <sup>de</sup> pro (20 ans)<br>jeune atypique et révolté contre le système, très explicite | <b>Lorie 15'-DB-LP</b><br>Sort de SEGPA ULIS Pro (stages d'orientation et immersions)<br>Trouble gestuel, s'exprime de manière très pertinente |
|--|---|---|--|--|
| 1. Modalités                             |   |   |  |  |
| 2. Représentations du métier- des tâches |   |   |  |  |
| 3. Projections de soi                    |   |   |  |  |
| 4. Autonomie-socialisation               |   |   |  |  |

Sigles : DA : département A/ DB : département B/ C : collège/ LP : lycée professionnel

## 5. Représentations d'élèves sur leurs modalités d'orientation et projections de soi

### 5.1. Gaël

Gaël est un jeune en difficulté importante sur le plan de la communication et des apprentissages. Les extraits d'entretiens analysés ont été recueillis lorsqu'il était scolarisé en classe de 5<sup>ème</sup> puis de 4<sup>ème</sup> au collège. Afin de compléter l'expression de son vécu, nous ajouterons quelques éléments d'un entretien postérieur suite à l'embauche de Gaël, jeune adulte, dans une entreprise locale après deux années de travail en intérim,

Gaël répond à des questions fermées le plus souvent par mots-phrases (liste de métiers : routier, police...) ou des bribes de phrases. Ses réponses sont très concrètes. Lors du premier entretien (5 minutes), il se souvient avoir vu une école où « il y avait menuiserie et peinture » et des « grands » ; il a vu des petites chaises : « c'était très beau ». En échangeant avec la coordonnatrice de l'ULIS, nous reconstituons les faits. Il s'agit d'une visite d'un établissement d'enseignement adapté, effectuée avec une éducatrice du service d'accompagnement. Le second entretien (en 4<sup>ème</sup>) est un peu plus long, il se montre un peu plus bavard et intéressé. Il évoque un stage en mécanique dans un garage, un autre à la ferme (« il y a des animaux »). Il peut dire que son père lui a trouvé ses stages. Les liens ne sont pas établis spontanément mais en reconstituant le discours a posteriori. Quelques années plus tard, Gaël peut exprimer ce qui lui a plu en lycée (les cours professionnels) ; il le fait en donnant les

noms des professeurs dispensant ces disciplines (le cours de Mme V. et de Mme P.). Aux questions portant sur les autres modalités de travail du projet, Gaël répond par la négative et ne semble pas en avoir identifié (fiches métiers, vidéos par exemple). Pour lui, le projet s'est construit en situation : visites (de la ferme) et mises en activité (stage en mécanique). Il décrit les tâches professionnelles de manière très sommaire. Un menuisier fait « des meubles, des tables, des portes ». Evoquant la ferme, il dit « j'aime bien » et « il y a des animaux, il y a du blé ». Concernant son stage en mécanique, il dit que « c'est dur ; je comprends rien ». Il précise : « à réparer, à comprendre les consignes ». Il a le souvenir de la réparation d'un pot d'échappement. Lors des entretiens, Gaël n'exprime pas de représentation globale d'un métier, et n'a pas pu reconstituer verbalement une tâche complète, alors qu'il devra effectuer un choix d'orientation avant l'âge de 16 ans.

Pour Gaël, le processus d'orientation s'exprime par des tâches qu'il investit. Lors d'un entretien ultérieur, alors qu'il travaille en logistique, il exprime « qu'il aime la préparation de commandes, vérifier les codes ». Ce jeune, peu verbal, se réalise dans l'action, qui lui permet a posteriori de construire une représentation simple et binaire de ce qu'il aime ou non, de ce qu'il sait faire ou non. Sur le plan de l'autonomie et de l'indépendance, Gaël apprend, avec son éducatrice, à utiliser l'argent et à comprendre un plan pour s'orienter en ville, effectue parfois quelques achats. Cependant, au collège, il tend à se réfugier au centre de documentation du collège. Il est poli, souriant et agréable mais présente un décalage dans les codes sociaux. La question de l'après-collège le prend au dépourvu : il mentionne sa localité actuelle. Il paraît n'avoir jamais réfléchi à un ailleurs au-delà de son univers familial.

## 5.2. Aline

Aline est une jeune fille scolarisée en 4<sup>ème</sup> avec appui de l'ULIS (depuis la 5<sup>ème</sup>) dans le département B. Lors de notre unique entretien, Aline se montre volubile, joviale et confiante.

Comme Gaël, Aline n'a repéré que les stages comme modalités de travail du projet d'orientation. Elle se souvient avoir discuté avec « la prof » mais ne peut dire si elle a rencontré un conseiller d'orientation, ni si elle a effectué une recherche métier. En revanche, Aline se souvient très clairement de ses stages en maternelle et à la cantine, elle en parle spontanément. Tout en restant très factuelle, elle évoque des représentations plus claires et plus complètes que Gaël. Elle se souvient avoir aidé les petits en maternelle et avoir joué avec eux. Elle décrit une tâche en plusieurs étapes : « On a fait de la pâte à modeler, -Euh un bonhomme qui n'avait plus de cheveux, et puis voilà. Puis... mm, que l'on dise qu'il avait perdu ses cheveux ! ». Elle a également évoqué ce qui lui semble difficile dans la fonction d'aide maternelle : les cris des enfants, une petite qui était malade (avec beaucoup de détails). Aline évoque avec plaisir son stage à la cantine. Elle décrit des tâches comme éplucher des carottes « à la main », mettre les couverts, les verres, faire le ménage. Néanmoins, elle met sur le même plan les tâches professionnelles et la contextualisation qui conditionne son appréciation : « ben la cantine m'a plu, parce que je vais me changer dans une petite chambre, et euh, parce qu'avant c'était une ancienne infirmerie, maintenant, c'est plus, c'est devenu avec un dortoir ou je sais pas une chambre, chaque fois, je mettais une blouse, je mettais des chaussures de sécurité » ; en parlant de son stage en école : « ah sinon tous les jours, je ramenait ma gamelle, avec du riz ou autre chose après, des fois une salade de nouilles ». Il est donc difficile de déterminer si Aline a apprécié l'environnement de son stage ou les tâches à effectuer. Cependant, il ressort de son propos une appétence pour les tâches de type ménagères (cuisine, entretien, linge).

Le discours d'Aline revient systématiquement sur des modalités très concrètes : Aline prend un grand bus de marque B pour lequel « il faut juste montrer les cartes », elle explique en détail l'organisation de ses déplacements. Aline gère ses affaires et détaille le contenu de son sac. Quand elle explique son quotidien, elle précise qu'elle ferme le bouton de son pantalon elle-même. Même si le propos paraît enfantin, la description montre qu'elle semble bien savoir comment organiser ses affaires de la journée et anticiper son organisation

pratique (son sac de piscine). Elle se repère bien dans son collège et exprime également sa sociabilité : elle a beaucoup de copines qu'elle cite, dit s'entendre bien « avec tout le monde ».

Aline exprime vouloir devenir « aide-ménagère ou aide-cuisinière » dans une cantine. Cependant, elle ne sait pas encore ce qu'elle fera après le collège : « on n'a pas parlé de ça » mais dit qu'on peut aller « au LEP » (lycée professionnel). Elle sait qu'elle sera encore une année avec son enseignante d'ULIS et elle évoque un Mr V. au lycée qu'elle a visité. Dans le département B, la scolarisation en ULIS se poursuit la plupart du temps par une année de détermination, ce qui explique que, pour Aline, l'avenir immédiat est balisé et qu'elle n'a pas à se soucier de l'établissement d'orientation. Elle n'exprime pas d'inquiétude, si ce n'est le fait que c'est difficile d'aller dans un autre établissement.

### 5.3. Gabriel

Gabriel a passé sa scolarité primaire en classe spécialisée, puis la première partie du secondaire à temps partagé entre l'institut-médico-éducatif (IME) et un dispositif scolaire. Il a ensuite obtenu un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) avec l'appui de l'ULIS LP itinérante ce qui lui permet de préparer un baccalauréat professionnel (bac pro) en section logistique. Gabriel présente de bonnes capacités verbales et qualifie son parcours de « suite improbable ». L'entretien se passe en présence de la coordonnatrice avec l'accord du jeune. Celui-ci s'exprime aisément sans retenue. L'entretien est caractérisé par des propos rétrospectifs au sujet de son parcours scolaire chaotique.

Gabriel dit avoir été mal considéré à l'école car il écrivait mal mais comprenait tout : « j'avais tout ce qu'il fallait là-dedans, dans le cerveau ». Il apprenait par lui-même et profitait des temps d'intégration en classe ordinaire. Il estime avoir été dans une classe pour « beu-beus », terme dégradant. A l'IME il dit qu'il n'était « pas à sa place ». Lors de son parcours avec l'ULIS au collège, il a pu bénéficier de cours en section générale et préprofessionnelle suite « à des tests » puis effectuer des stages. Il aurait voulu « faire dans l'agricole » mais ses notes étaient insuffisantes selon lui. Révolté par la relégation scolaire qu'il considérait comme injuste, Gabriel a effectué un « sabotage » : il dit avoir remonté un WC à l'envers pour ne pas être envoyé en ateliers de plomberie. L'intervention du directeur du collège (« c'est lui qui m'a trouvé ma branche, je l'en remercie ») a permis que Gabriel soit orienté vers une formation de magasinier avec l'appui de l'ULIS itinérante. Il dénonce l'impossibilité de sortir de la filière spécialisée et parle du « plafond de verre ».

Gabriel sait prendre le train, se déplace et gère son organisation quotidienne. Peu préoccupé de son apparence, il évoque des moqueries de camarades mais se considère comme « en avance sur la maturité de certains ». Il dit utiliser « des mots savants » et se sentir « débile » si on le voit se rendre dans la salle de l'ULIS. Gabriel n'évoque à aucun moment les tâches professionnelles de sa section de formation. Il présente la voie professionnelle comme le passage pour accéder aux études supérieures en histoire car « c'est la seule matière où je me défends bien ». Gabriel exprime le souhait de continuer : « parce que j'ai la rage ». Il se sent bien en logistique mais se considère comme un « intellectuel » et aimerait devenir « prof ». Lorsque nous évoquons le fait de gérer des relations avec des élèves s'il devient enseignant, il répond : « Oh ben ça, y a pas de problème hein, je fais comme mon oncle : vous me copiez le texte en phonétique, voilà ». Ses représentations du métier semblent floues et peu concrètes. Gabriel exprime néanmoins un doute quant à ses capacités à aller « en fac d'histoire » mais dit « avoir envie d'y arriver ». Il veut « se rouvrir les portes ». Son discours alterne entre des mots exprimant son envie de réussir et un début de prise de conscience sur les faibles probabilités d'accéder à l'université en sortant d'une filière professionnelle (information cherchée avec la coordonnatrice) : « 6% ça fait une personne hein » (sur l'ensemble de son lycée). A ce moment-là, Gabriel a encore deux années pour mûrir son projet.



## 5.4. Lorie

Lorie, scolarisée en ULIS Pro (DB), est une adolescente avec un trouble de la coordination gestuelle qu'elle décrit comme une gêne pour « coller, tracer, s'habiller (...) une grosse, grosse, grosse, grosse difficulté ». Lors de notre entretien, elle s'oriente vers une formation de niveau CAP en vente.

Au collège en section adaptée, Lorie a effectué des stages en supermarché afin de s'orienter vers la formation « employé commerce multi spécialités ». Elle ne se souvient pas d'avoir rencontré un conseiller d'orientation mais dit avoir échangé avec ses parents. Elle a pu analyser son vécu en stage : les produits en rayons bien organisés lui permettaient de se repérer facilement. Cependant sa lenteur posait problème : « je me faisais presser donc ça me stressait encore plus ». Elle dit avoir progressé lors de la deuxième période en supermarché puis avoir réalisé un stage en librairie. A la librairie, Lorie explique que sa patronne a adapté tout l'environnement : placé des repères de couleur, et créé une signalétique adaptée par le moyen de vignettes. Lorie souligne un accueil exceptionnel qui lui a permis de prendre confiance en elle et de réaliser de nouvelles tâches comme « encaisser les clients » et rendre la monnaie : « c'était la première fois que je rencontrais des, comment dire, une responsable aussi extraordinaire ». Elle a aussi été accueillie en immersion dans des cours professionnels et dit que lorsqu'elle ne comprenait pas, on lui réexpliquait ; elle se sent prête à aborder la formation en vue du CAP. Lorie évoque ses difficultés gestuelles mais elle réussit maintenant à s'habiller seule et à gérer son quotidien. Elle dit avoir progressé et sait prendre le bus seule pour aller en ville. Elle s'intègre progressivement au lycée en allant manger avec les autres.

Lorie a bien repéré les tâches requises en vente avec les contraintes associées : mise en rayon, repérage des emplacements, nettoyage, rangement de livre et de DVD, renseignement à la clientèle et encaissement. Elle évoque sa lenteur et sa difficulté à lire les prix. Le deuxième stage en supermarché s'est mieux passé selon elle. Elle dit se projeter en vente mais « dans un petit magasin, juste avec un patron et un employé, oui ». Lorie a exprimé en début d'entretien qu'elle cherchait sa spécialité de vente ; ensuite son discours oscille entre différentes possibilités et nous constatons que les verbaliser l'amène à préciser que son choix se portera plutôt sur « vente non alimentaire ».

## 6. Se dire pour mieux se connaître et se faire connaître : quels effets ?

Nous cherchons à déterminer en quoi et sous quelles conditions essentielles mises en place par la chercheure la prise de parole de jeunes bénéficiant de l'ULIS dans le secondaire peut non seulement apporter un éclairage utile à la compréhension de leur parcours d'orientation, mais également soutenir leur autodétermination dans ce processus. La centration porte sur 4 jeunes représentatifs sur le plan des contextes scolaires, du genre et des types de profils cognitifs de notre population. Les extraits de verbatim sélectionnés ne sont pas équivalents quantitativement puisque nous avons tenu à respecter la capacité de verbalisation et le besoin de s'exprimer de chaque élève en raison de leur vulnérabilité (de Saint-Martin, 2018).

Sur le plan qualitatif, les types de propos sont aussi conditionnés par leur manière de communiquer et d'entrer en interaction avec les adultes : Gaël s'exprime courtement par mots-phrases et s'en tient à des éléments factuels. Il est rapidement au bout de son propos et nous mettons fin aux entretiens lorsqu'il paraît embarrassé de ne plus rien avoir à dire. Aline exprime aisément son vécu en stage et en dispositif scolaire. Elle répond volontiers et semble prendre conscience par l'exploration de ses souvenirs, de ce qui lui plaît vraiment et de craintes qui peuvent transparaître comme le fait de devoir se projeter dans l'après collège. Tous deux ont l'air perplexes et marquent un silence lorsque cette question de la sortie du collège leur est posée. Gabriel, jeune avec une forte sensibilité, manifeste un besoin de livrer son autobiographie scolaire complète et chargée

d'émotions, tout en revisitant ses ressentis et ses projections à travers la verbalisation de son parcours. Enfin, Lorie parle de manière posée, réaliste. Il transparait dans son propos qu'elle a appris à élaborer sa pensée à travers les échanges avec les adultes : son enseignante coordonnatrice d'ULIS, sa patronne en librairie, ses collègues en supermarché.

Les échanges sur les modalités de leur projet montrent que pour certains les modalités concrètes sont repérées (Gaël, Aline, Lorie) alors que du côté de Gabriel, nous avons affaire à un retour perceptif et ciblé sur des événements marquants au plan émotionnel. Aucun jeune ne se souvient des modalités scolaires proposées au collège en lien avec les conseillers d'orientation, constat confirmé sur l'ensemble de nos résultats de recherche (Petry-Genay, 2017). Ils parlent de ce qu'ils ont expérimenté en activité et qui leur permet de se représenter concrètement le métier envisagé. Cependant les entretiens réalisés avec les professionnels scolaires révèlent que l'activité de découverte des métiers (fiches, vidéos) a été effectuée dans le cadre du programme.

En considérant les besoins spécifiques de soutien à l'expression de ce public (Coons & Watson, 2013), nous avons constaté que les interactions courtes, nourries de questions précises, contextualisées et enrichies de propositions (citer des exemples d'activités, de métiers, des tâches de stage, demander quelle personne les a accompagnés dans telle démarche par exemple) favorisent la mise en mots et des instants réflexifs. A partir des opportunités réelles d'être et de faire, ces jeunes trouvent dans leur environnement formatif une dimension capacitante étayant une part d'autodétermination au sens où des choix peuvent se dire en situation concrète (Fernagu, 2018). Leurs propos l'illustrent lorsqu'ils évoquent, en lien avec le projet d'orientation, ce qu'ils ont réellement expérimenté lors de stages, d'immersions, de visites.

Les notions d'autonomie, d'*empowerment* et de compétences constitutives de l'autodétermination sont à envisager pour notre population en lien avec la possibilité de déléguer des décisions si les conditions permettant d'expérimenter des choix ont été proposées (Wehmeyer, 1992). A partir de questions ouvertes au sujet de son parcours, Gabriel évoque avec force détails l'ensemble des situations de scolarisation et de formation qu'il a pu expérimenter sous un angle qui le valorise. Les représentations des tâches concrètes sont peu développées. Lorsqu'il est confronté à des modalités concrètes, Gabriel répond de manière expéditive, use de stratégies d'évitement, ce qui laisse transparaitre une difficulté à affronter les obstacles à prendre en compte. Lorie, en difficulté sur le plan langagier, répond de manière précise et courte, ce qui multiplie les interactions. Elle avance par étapes dans le propos : les reprises en échos et les demandes de précisions l'aident à élaborer son discours, en se reprenant et en marquant des pauses, pour finalement pouvoir exprimer un enchaînement de tâches constituant une représentation globale. Gaël, exprime sommairement des images en réponse à des questions factuelles, les représentations sont enfantines. Aline décrit une suite de tâches sans distinguer les gestes professionnels des moments informels. Dans son propos volubile, le temps du travail constitue un bloc non dissociable et contextualisé, ce qui montre qu'elle n'a pas encore identifié les caractéristiques d'un métier (Dubar, 2010). Dans cette première étape, le soutien à l'autodétermination par la chercheuse passe par l'identification à un contexte plaisant et demande à être poursuivie par une diversification des expériences (Wehmeyer, 1992).

Le questionnement concernant l'autonomie pratique et la socialisation confronte les élèves à des aspects concrets de la réalisation du projet comme les transports, l'utilisation de l'argent, l'organisation matérielle. Lors de chaque entretien, nous avons constaté une mise en réflexion par des instants de silence, des sourires, des retours dans le propos, quand nous précisons notre demande. Nous avons utilisé des mots simples, voire le lexique local ; l'adaptation à leur capacité de compréhension a créé une forme de connivence et soutenu la mise en mots en levant des appréhensions. Pouyaud (2015, p. 214) évoque un processus de « construction, déconstruction, reconstruction, co-construction et action » en cours dans les différentes phases de ce chantier

de soi qu'est le projet d'orientation. Nous observons la fonction réflexive de la mise en mots dans les phases de ce processus. En miroir des échanges, les enseignants coordonnateurs ont pu trouver des éléments de compréhension ou prendre conscience de la nécessité de vérifier un aspect précis (sécurité, effectivité de la mise en œuvre des tâches ...) afin d'assurer une cohérence à cette action. Ainsi, la délégation des décisions (Wehmeyer, 1992) a parfois été alimentée par des informations issues de nos entretiens

Les projections exprimées reflètent l'orientation fiction en cours de confrontation à la réalité (Boutinet, 2007). Pour Gaël, il est difficile de s'imaginer ailleurs qu'au collège ou dans sa ville. Il marque un blanc lorsqu'il semble réaliser qu'il n'y a pas de lycée pour apprendre un métier dans son contexte géographique immédiat. A la question de l'après, Aline répond qu'elle doit changer d'établissement sans pouvoir en expliquer le sens ni en évoquer une représentation concrète. Elle est pensive en disant qu'il va falloir aller dans un autre « collège » (c'est en fait un LP). Leur établissement actuel représente leur lieu actuel d'affiliation conditionnant une part d'autodétermination (Lachapelle et al., 2022). Bien que leur coordonnatrice ait abordé la notion d'un ailleurs pour la poursuite de leur scolarisation, ces jeunes en reçoivent confirmation au cours de nos interactions par une interlocutrice présentée comme une experte de l'orientation. Au près des plus vulnérables, chaque propos du chercheur implique un écho particulier à manier avec l'acuité d'une conscience de son impact (Coons & Watson, 2013 ; de Saint-Martin, 2018). Gabriel déplore longuement son passé et reste évasif dans ses réponses quant à l'avenir. L'injonction à s'orienter le projette dans une quête d'affirmation de son identité face à une violence institutionnelle passée qui a rétréci son horizon (Pouyaud, 2015). Lorie décrit les étapes de son parcours : en s'exprimant, elle récapitule ce qu'elle a appris à son propre sujet et balise les possibles contours d'une future formation. Pour elle, se dire permet de préciser des éléments de projection de soi s'apparentant à une forme d'autodétermination pour l'avenir proche.

## 7. CONCLUSION

Le contexte de scolarisation inclusive appelle un questionnement au sujet des pratiques d'orientation professionnelle en direction des jeunes en situation de handicap. Nous avons souhaité ici mettre le focus sur l'expression du vécu des élèves en phase d'orientation dans la transition collège-lycée-centre de formation professionnelle. A ce titre, la parole des jeunes recueillie avec les précautions requises pour un public vulnérable, renseigne le chercheur d'une manière spécifique, sans censure ni convenu institutionnel. L'analyse de leur propos laisse apparaître une forme de conscientisation de leur avancée et des obstacles au projet en cours, un processus d'autodétermination en émergence. Les modalités de ce processus restent à étayer et à développer afin de promouvoir une participation sociale de ces jeunes fondée sur un cadre favorisant le soutien à l'autodétermination dans toutes ces dimensions : d'autonomie, mais aussi de possibilités d'autorégulation, d'*empowerment* de la compétence du jeune et de perception de son autoréalisation en donnant du sens à ce qui lui est proposé et ce qui est choisi.

## RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : Des obstacles à la transition vers de

- nouvelles pratiques ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 49-63.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/1, 19-32. doi:10.4000/osp.1259
- Coons, K.D. & Watson, L.S. (2013). Conducting Research with Individuals Who Have Intellectual Disabilities : Ethical and Pratical Implications for Qualitative Research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19/2, 14-24.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4<sup>e</sup> éd.). Amand Colin.
- Fernagu, S. (2018). Les capabilités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME. *Formation emploi*, 142. doi.org/ 10.4000/formationemploi.5943
- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capabilités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23, 40-69. doi.org/10.3917/ta.023.0040
- Haelewyck, M.-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 63, 207-217.
- MEN. (2010). Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré. *Circulaire n°2010-088*.
- MEN. (2015). Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. *Circulaire n° 2015-219*.
- MEN. (2016). La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. *Circulaire n°2016-186*.
- Midelet, J. (2019). Les dispositifs ULIS : enjeux d'un dispositif de transition. *La Nouvelle revue – Education et société inclusive*, 85, 71-86.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pavageau, P., Nascimento, A. & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 9/2.
- Payet, J.P. (2011). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS*. La recherche en actes. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3629>
- Petry-Genay, I. (2017). *Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante*. Université Côte d'Azur.
- Petry-Genay, I. & Blaya, C. (2020). Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif. *Cahiers Education & devenir*, [\(hal-03299922\)](#)
- Pouyaud, J. (2015). Accompagner les adolescents dans leur parcours d'orientation : la prise en compte de l'espace de vie dans les transitions scolaires. In M.H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (pp. 201-215). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. & Arnaiz P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 39-50). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

de Saint Martin, C. & Desjardins, M. (2018). Faire de la recherche avec des personnes classées déficientes intellectuelles. *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 169–193. doi.org/10.7202/1051430a

UNESCO. (2015). *Education 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.*

Van Der Maren, J.M. (2010). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2<sup>e</sup> éd. pp. 69-84). Bruxelles : De Boeck Université.

Vidal-Gomel, C. (2021). *Formation et prévention des risques professionnels: Vers des formations capacitanes.* Éditions Raison et Passions.

Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.