

COLLÈGE COOPÉRATIF EN BRETAGNE

DPITH

***Diplôme de Chargé de Projets d'Insertion Professionnelle
des Travailleurs Handicapés***

Certification professionnelle de Niveau II
délivrée par l'Établissement Collège Coopératif en Bretagne
(J.O. du 27/08/2008 – Code NSP 332p)

De l'intégration scolaire à l'insertion professionnelle

L'accompagnement du SESSAD pour une aide à
l'orientation des jeunes d'ULIS

Présenté et soutenu publiquement par :

HINGOUËT – Christophe

Promotion 15

Tuteur :

LOHER – Arlette
Fonction

RENNES – Novembre 2010

Université Rennes 2 - Campus La Harpe
Avenue Charles Tillon - CS 24414
35044 RENNES cedex

Tél. : 02.99.14.14.41 - Fax : 02.99.14.14.44

Email : ccb@uhb.fr - Site Internet : <http://www.ccb-formation.fr>

N° de SIRET : 32712493900056 - N° de déclaration d'existence : 53 35 00693 35 - Code APE : 8559A

Mots-clés

**ACCOMPAGNEMENT, DEFICIENCE INTELLECTUEL, ESTIME DE SOI, HANDICAP MENTAL
INCLUSION, INTEGRATION, INSERTION, LIMINALITE,
ORIENTATION, PARTENAIRES, RESEAU, SESSAD, UPI-ULIS**

Les dispositifs d'intégrations scolaires collectives dans les collèges ont déplacé la question des possibles en termes d'orientation pour les adolescents déficients intellectuels dans un cadre de droits communs. Si l'intégration scolaire est une réussite pour ces jeunes, les établissements scolaires ne remplissent pas suffisamment aujourd'hui leur mission afin de favoriser leur insertion sociale par la voie professionnelle. L'accès à la formation des jeunes d'UPI-ULIS se traduit le plus souvent par des orientations vers le secteur médicosocial, amenant les adolescents dans une position de liminalité sociale entre milieu ordinaire et secteur protégé. Chargé de l'accompagnement de ces jeunes dans le cadre d'un SESSAD, j'ai souhaité étudier les modalités nécessaires à la mise en place d'un parcours d'orientation concertée, favorable au développement du projet professionnel, en interrogeant les jeunes et les enseignants d'UPI.

A partir d'une enquête quantitative et qualitative afin de saisir les dimensions (législative, institutionnelle, individuelle) en interaction les unes avec les autres, il s'agissait de mesurer les ressources à mobiliser. Enfin l'analyse des partenariats existants sur la construction de logiques communes d'action et d'intervention fut également interrogé pour formaliser la mise en place d'une méthodologie d'intervention du chargé d'insertion du SESSAD.

Une insertion professionnelle réussie des jeunes scolarisés en UPI implique la mise en place d'un parcours en différentes étapes, élaboré selon les situations de chaque jeune en tenant compte en premier lieu de ses ressources propres. Dans les étapes, on distinguera l'acceptation du handicap par le jeune, la construction d'un projet adapté et personnalisé, la découverte des métiers et formations possibles. Des éléments sont essentiels pour la mise en place de ces étapes : l'accès à l'information pour les jeunes et leurs familles, un accompagnement individualisé nécessaire à l'évaluation des compétences, un travail en réseau facilité et amélioré par des échanges et des rencontres entre les différents acteurs impliqués tout au long du parcours d'orientation professionnelle du jeune (de sa scolarité jusqu'à son intégration en entreprise). Le choix d'une action collective et concertée dans ce domaine témoignera de l'attachement effectif de l'ensemble de la société à favoriser l'accès à l'emploi pour ces jeunes.

Remerciements

Je souhaite adresser tous mes remerciements et ma gratitude à l'ensemble des personnes qui m'ont apportées leur aide et ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Un merci tout particulier à :

- L'ensemble des enseignants d'UPI qui ont bien voulu accorder de leur temps dans la rédaction des questionnaires, et montré leur intérêt pour la recherche menée,
- Mr Christian COSSEC, directeur du CIO d'Avranches, pour s'être mobilisé afin de récolter les questionnaires auprès des établissements de son secteur d'intervention,
- Les jeunes de la SIPFPro pour les témoignages sur leur parcours,
- Madame Arlette LOHER, tutrice de ce mémoire, pour l'attention qu'elle a su porter à ma recherche, les conseils et éléments théoriques qu'elle m'a transmis pour l'étayer,
- Messieurs Michel TURPIN (directeur des Ajoncs d'Or) et Philippe CHARBONNEL (directeur adjoint et responsable du SESSAD) pour leur intérêt et soutien dans la démarche de recherche ainsi que leurs contributions à celle-ci par la transmission d'articles et ma participation à des journées de réflexion.
- Les collègues du SESSAD et l'IME pour leurs encouragements : ils m'ont aidé à rester motivé tout au long de cette recherche et ont su me réassurer aux moments de doute,
- Les étudiants de la promotion DPITH15 du collège Coopératif de Bretagne pour leur joie de vivre, leur empathie et leur humour. Dans une ambiance amicale et détendue, ils ont su enrichir ma réflexion par leurs remarques et suggestions.
- Enfin merci à Patricia, Malo et Elouan, et toute ma famille pour m'avoir soutenu et accompagné tout au long de cette démarche.

SOMMAIRE

SOMMAIRE 2

AVANT PROPOS : CONTEXTE ET CHOIX DU SUJET 3

1^{ère} PARTIE : L'accompagnement des jeunes d'ULIS par un SESSAD

I. LE SESSAD..... 5
II. LES STRUCTURES ULIS (UNITE LOCALISEE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE)..... 22
III. DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE 31
IV. CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE..... 33

2^{ème} PARTIE : Le parcours des déficients intellectuels après l'UPI-ULIS

I. INTERROGER LES ORIENTATIONS 34
II. APPROCHE CONCEPTUELLE..... 51
III. TEMOIGNAGES DES ENSEIGNANTS D'UPI-ULIS..... 60
IV. CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE..... 71

3^{ème} PARTIE : pistes à suivre & préconisations pour garantir un parcours d'orientation concerté

I. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LA MISSION DES COLLEGES 74
II. ELEMENTS DES EXPERIENCES DE PARTENARIAT 81
III. PERSPECTIVES SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SESSAD 87
IV. CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE..... 98

CONCLUSION GENERALE99

GLOSSAIRE..... 99

BIBLIOGRAPHIE.....100

ANNEXE

Avant propos : contexte et choix du sujet

A l'issue de l'obtention de mon D.E.E.S (Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé) en 1991, mon parcours professionnel m'a rapidement amené à travailler en Institut Médico Educatif (I.M.E.) auprès d'un groupe d'enfant de 10 à 14 ans intégrés dans le groupe des plus âgés de la S.E.E.S (Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés). J'y ai appris à identifier les caractéristiques de la déficience intellectuelle et des troubles associés, à travailler en équipe pluridisciplinaire sur un principe de Prise en charge Globale et élaborer les outils professionnels et les techniques nécessaires à la mise en place et l'évaluation du Projet Individuel.

Le développement en 1995 d'un nouveau service, le SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile), élaboré à partir du redéploiement du plateau technique de l'IME, m'a permis de partager mon temps professionnel entre la SEES (0,50 ETP) et le SESSAD (0,50 ETP).

Les premières demandes d'accompagnement se situaient, à cette époque, à travers deux tendances fortes : d'une part l'accompagnement de jeunes scolarisés en milieu ordinaire dont l'objectif de l'accompagnement SESSAD était de « soutenir l'intégration scolaire », d'autre part une aide pour des enfants bénéficiant déjà de dispositifs d'enseignement adapté en cycle primaire (CLIS : Classe d'Intégration Scolaire) et secondaire (SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté).

Les orientations énoncées pour les jeunes accompagnés par le SESSAD, à l'issue de leur parcours en milieu scolaire ordinaire du niveau primaire, proposaient selon leurs ressources d'intégrer une SEGPA en collège, et pour les autres de rejoindre le dispositif d'éducation spécialisée de l'IME. La mise en place dès 1995 sur notre territoire des UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), fondées sur le principe d'intégration scolaire des jeunes déficients dans le cadre du collège unique, nous à alors amené à diversifier les partenariats et les réponses à proposer pour ces jeunes se montrant capable de bénéficier de l'inclusion sociale d'un tel dispositif.

A l'issue d'un parcours de quatre années pour les jeunes bénéficiaires de ce dispositif, l'équipe SESSAD fut amenée à réfléchir avec les équipes pédagogiques et les familles aux propositions à l'issue de ce parcours, et en particulier à la question non plus seulement d'un soutien en milieu ordinaire mais d'un accompagnement vers une insertion sociale et professionnelle ; les réponses possibles dépendant tout d'abord des ressources propres à chaque situation : celles du jeune et sa famille (lieu de vie, capacités de mobilité,) le degré d'élaboration du « projet de

vie » identifié à propos de l'accès à une formation. Cette question de l'élaboration du parcours de formation professionnelle apparut alors centrale tant elle est directement induite par le fruit d'un dialogue avec le jeune sur ses intentions, ses rêves, ses projections dans un métier...

A mesure que cette question sur **l'orientation des jeunes à la sortie des dispositifs d'intégration scolaire** s'imposait au quotidien dans le cadre de mon travail éducatif au SESSAD, je souhaitais m'engager dans une démarche de formation afin de mieux identifier les compétences nécessaires pour assurer une mission d'aide à l'insertion sociale et professionnelle reconnue par le service. C'est dans cette dynamique que je m'inscrivais en janvier 2009 à la formation du Diplôme de chargé de projet pour l'insertion des travailleurs handicapés (DPITH), dispensé par le Collège Coopératif de Bretagne (CCB). J'y voyais tout d'abord l'intérêt personnel de bénéficier d'une formation qualifiante me permettant d'évoluer au sein de l'institution vers un profil de poste en lien avec mon souhait de travailler à l'accompagnement de jeunes adultes. D'autre part je mesurais l'opportunité de m'engager dans une démarche de recherche-action pouvant m'aider à prendre le recul nécessaire à l'analyse de mes pratiques professionnelles et du dispositif dans lequel j'exerce mon métier. Enfin, il me semblait indispensable de pouvoir acquérir, en complément de ma connaissance du secteur de l'action sociale une compétence liée au milieu de l'entreprise, afin de mieux y appréhender les conditions nécessaires à un partenariat, garantissant une bonne insertion des jeunes accompagnés vers le milieu ordinaire de travail.

A la suite d'un travail d'investigations mené d'une part à travers des lectures (témoignages, données statistiques), une participation aux congrès et journées de réflexion abordant cette question de l'insertion professionnelle pour les jeunes accompagnés par les SESSAD, et d'autre part des rencontres avec les professionnels de l'enseignement, il me parut nécessaire d'élaborer des outils afin de récolter les témoignage des jeunes concernés ainsi que des enseignants d'UPI afin de mesurer les besoins d'accompagnement nécessaire à l'élaboration d'un projet concerté d'orientation.

1^{ère} PARTIE :

L'accompagnement des jeunes d'ULIS par un SESSAD

I. LE SESSAD

1. *L'association gestionnaire*

1. Historique

a) Un lieu chargé d'histoire

Le lieu-dit « Saint Lazare », situé à l'extérieur de la commune de Montfort sur Meu, aurait été un lieu où l'on soignait les lépreux, un « lazaret ». Au XVII^{ème} siècle, c'est un prieuré chargé de prodiguer la « bienfaisance » grâce aux subsides versés par le roi. Le lieu devient plus tard la demeure des pères de l'Immaculée Conception et de vastes constructions sont élevées pour l'œuvre des vocations tardives. Au début des années 1900, l'école sera fermée (époque des Lois de la séparation de l'Eglise et l'Etat). A cette époque, Mr Porteu de la Morandière, homme politique local, sénateur, habitant un château voisin rachète alors la propriété de Saint Lazare. Son objectif est de la céder rapidement à un acquéreur qui maintiendrait l'esprit de l'œuvre initiale.

b) Une congrégation fondatrice

Ce sont les sœurs de l'Immaculée de Saint-Méen-le-Grand qui reprendront le flambeau en 1905. Elles s'installent alors à Saint Lazare, et développent une école de formation pédagogique pour des jeunes filles qui se préparent à exercer le métier d'institutrice dans les écoles privées confessionnelles de la région. En 1968, l'école ferme : son effectif restreint ne lui permet plus d'offrir une diversification suffisante pour la préparation aux multiples séries de baccalauréats. Des démarches sont alors engagées par les religieuses pour étudier un projet d'école spécialisée pour des enfants ayant des difficultés à s'intégrer dans le système d'éducation « ordinaire ». Impliquées essentiellement dans l'enseignement et la pédagogie, elles avaient pu constater, dans les écoles, les limites d'un enseignement classique pour des enfants souffrant de déficiences et de troubles du comportement.

c) Une association prend le relais et s'affirme

Fondée sur l'expérience de missions de soins, d'enseignement et de formation, l'association Loi 1901, déclarée le 2 août 1969 au Journal Officiel sous l'appellation « Association Ajoncs d'Or », prend pour siège le lieu-dit « Saint Lazare » à Montfort-sur-Meu. Conformément au décret du 9 mars 1956¹ prenant en compte le concept d'inadaptation et définissant les conditions techniques d'agrément des établissements recevant des enfants et adolescents inadaptés, et en accord avec le Rapport Bloch Lainé², les buts qu'elle s'est fixés, écrits à l'article 2 des statuts, sont les suivants :

« L'association a pour objectif d'aider les enfants, adolescents et adultes ayant des difficultés intellectuelles ou psychoaffectives à rechercher une adaptation progressive à la vie sociale, scolaire et professionnelle, et de favoriser l'insertion des enfants, adolescents et adultes par une action éducative spécialisée, un enseignement adapté et de soins appropriés, en vue d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. »

Pour y parvenir, les moyens d'actions sont librement fixés par le Conseil d'Administration, qui en règle les modalités. Ils consistent notamment à :

- créer et gérer des structures ou services spécialisés : foyers d'accueil, centres d'apprentissage, établissement et services...
- participer à toutes les réalisations et mesures conformes aux intérêts des enfants, adolescents et adultes en difficulté.
- Se tenir en liaison avec les organismes officiels ou privés
- Promouvoir toutes les actions ou fonder toutes institutions ayant des buts similaires.

Dès l'agrément en date du 5 novembre 1969, l'association ouvre un Institut Médico-pédagogique (IMP) autorisé à recevoir en semi-internat 36 enfants âgés de 6 à 12 ans.

Elle est autorisée parallèlement à gérer des Centres de Placements Familiaux Spécialisés.

Dès cette année là, des personnels laïcs entrent dans l'institution gérée par l'association.

L'association se développe pour permettre aux enfants accueillis de poursuivre leur progression, ouvrir l'institution à un plus grand nombre et diversifier les services rendus.

¹ **Décret N° 56-284 du 9 mars 1956 révisé par le Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 et circulaire du 30 octobre 1989 sur la réforme des annexes XXIV.**

² **Rapport Bloch- Lainé de 1966**, préfigurant ce que seront la Loi de 1975 et Les annexes XXIV de 1989

Elle bénéficie d'agrément successifs au titre de l'annexe XXIV du 9 mars 1956 lui permettant une extension de capacité d'accueil à 45 enfants (3 juillet 1970), puis 57 enfants de 6 à 14 ans (Q.I. 0,50 à 0,75) (26 février 1971).

En 1972, un Institut Médico-professionnel (IMPro) est officiellement créé. Alors, par l'équipement complémentaire de l'IMPro avec celui de l'IMP, un Institut Médico-Educatif (IME) de 90 places est installé. La croissance du Placement Familial Spécialisé suit cette évolution (jusqu'à 40 jeunes seront accueillis dans des familles d'accueil).

En 1975, la « Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées »³ détermine les domaines d'intervention des établissements ainsi que le principe de prise en charge, apportant une assise et une reconnaissance officielle.

La congrégation confirme de plus en plus sa décision initiale de confier à l'association la mise en œuvre du projet éducatif. Les religieuses sont néanmoins toujours présentes et actives notamment au sein du Conseil d'Administration de l'association.

Par l'arrêté préfectoral d'autorisation du 17 juillet 1995, et pour répondre à un besoin de diversification des réponses, un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD) est créé en direction des enfants scolarisés en milieu scolaire ordinaire, âgés de 12 mois à 20 ans. Ce service accompagne dans un premier temps un effectif de 15 enfants et adolescents, avant de bénéficier d'une extension d'agrément lui permettant de développer sa capacité d'accueil à 25 places en 2007.

Aujourd'hui l'action s'exerce dans le cadre élargi d'une mission de service public, d'intérêt général et d'utilité sociale.

2. Des valeurs à partager

L'association « Ajoncs d'Or » est ancrée et intégrée dans la vie économique et sociale du Pays de Montfort (« Pays de Brocéliande »). Elle est « au service de personnes en situation de handicap mental limitant leurs capacités d'apprentissage, de communication, de décision et de réalisation. »

Elle met en œuvre un accompagnement humain et professionnel adapté à la situation de chacun en y associant sa famille ou son responsable légal. Elle gère un dispositif médico-social d'éducation, de scolarisation, de formation et de soins.

³ **Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées.**

a) Ses engagements

Elle met en œuvre un accompagnement humain et professionnel pour aider les enfants, les jeunes et les adultes ayant des difficultés intellectuelles ou psychoaffectives à rechercher une adaptation progressive à la vie scolaire ou professionnelle. Elle favorise l'insertion des enfants, jeunes et adultes qui lui sont confiés par une action éducative spécialisée, un enseignement adapté ou des soins appropriés, en vue d'accéder à l'autonomie et la responsabilité. L'association s'engage à donner toutes ses chances à chacun pour s'épanouir dans la vie, être indépendant et accéder à l'autonomie. Elle se fixe comme objectif de travailler avec les personnes accueillies pour leur permettre de se développer au maximum leurs capacités, sans toutefois exiger d'elles ce qu'elles ne pourraient pas donner. L'insertion sociale et professionnelle est concrètement recherchée.

b) Respecter le droit, l'expression des usagers

L'association se positionne en fonction de textes de référence :

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 24 novembre 1989 reconnaît l'enfant comme sujet singulier, lui attribuant des droits propres : droit à la vie, à une identité, à une famille ; droit aux soins ; droit d'être nourri, éduqué ; droit d'être protégé contre toute exploitation économique ou sexuelle.

La Déclaration Universelle des droits de l'Homme, affirme dans son article 1^{er} : « tous les êtres naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ».

La Loi du 2 janvier 2002, relatives aux institutions sociales et médico-sociales réaffirme notamment la place de l'utilisateur au cœur du dispositif social et médico-social. Elle crée de nouveaux instruments pour approfondir ses droits et garantir ses exercices.

c) Une offre de service en constante évolution

L'association « Ajoncs d'Or » gère aujourd'hui :

- Un **Institut Médico-Educatif (IME)** de 84 places pour des enfants et jeunes de 6 à 20 ans, une école spécialisée, au sein de l'IME, leur procure l'enseignement (6 classes)
- Un **Centre d'Accueil Familial Spécialisé (CAFS)** de 15 places
- Un **Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD)** de 25 places

2. Le cadre législatif du SESSAD

L'Education Nationale a obligation d'ouvrir des classes ou même des écoles dans des établissements spécialisés, IME (Institut Médico Educatif) ou IR (Institut de rééducation), voire dans les hôpitaux de jour. Ce fonctionnement répond à un droit légitime des enfants handicapés, il a été cadré par les textes dès la Loi d'orientation de 1975 et ses premières circulaires d'application⁴. Mais on peut concevoir que ce soient les personnels du secteur médico-éducatif qui viennent également travailler dans une école, auprès d'un enfant en intégration scolaire.

C'est précisément le SESSAD : Service d'éducation Spécialisée et de Soins A Domicile. Soulignons tout d'abord que le terme de « domicile », dont l'utilisation pourrait prêter à confusion, marque essentiellement la différence d'avec l'établissement spécialisé : le domicile, en l'occurrence, représente les lieux où l'usager vit et où il exerce ordinairement ses activités.

La Loi du 11 juillet 1975 sur l'enseignement, dite « Loi de réforme Haby », envisageait déjà que « *des spécialistes extérieurs à l'école* » puissent réaliser des interventions en milieu scolaire, selon le « *degré de difficulté* » (Article 23). Les circulaires relatives à l'intégration scolaire de 1982⁵ et 1983⁶ inviteront les institutions spécialisées et leurs personnels à favoriser l'intégration scolaire par le moyen, notamment, des SESSAD. Les principes fondamentaux de l'intégration scolaire sont, dès ces dates, énoncés dans les textes officiels.

Mais si les SESSAD sont une structure déjà ancienne dans le principe, il a fallu attendre toutefois le décret modifiant les Annexes XXIV (décret n° 89-798 du 27 octobre 1989) et ses circulaires d'application pour qu'ils reçoivent le statut juridique qui leur faisait défaut. C'est à partir de cette date que les invitations faites au secteur médico-éducatif de développer les SESSAD ont pu être suivies d'effet.⁷ C'est un développement qui ne cesse de progresser puisqu'on en dénombrait 63 en 2001 en Bretagne, et ils sont au nombre de 76 en 2008 qui

⁴ **Loi de 75, art. 5** : "L'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement (...) des enfants et adolescents handicapés : 1° soit de préférence en accueillant dans les classes ordinaires (...) tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ; 2° soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère de l'éducation à la disposition d'établissements ou services..."

⁵ **Circulaire du 28 janvier 1982** : « L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. »

⁶ **Circulaire du 29 janvier 1983** : Elle décrit les formes d'intégration individuelle ou collective et les moyens en personnels, matériel et transport. Le cadre conventionnel entre établissements ordinaires d'accueil et services spécialisés est posé, avec la mise en avant du projet éducatif et thérapeutique.

⁷ **Annexe XXIV**, titres II et III, articles 5 et 13.

accueillent 2 062 enfants, soit un tiers d'enfants de plus qu'en 2001⁸. Les prises en charge à domicile (SESSAD) représentent aujourd'hui en Bretagne 31 % de l'offre du dispositif d'éducation spéciale contre 24% en 2002 et 12% en 1993⁹.

1. Le Statut du SESSAD

Les textes du Ministère de la Santé qui régissent le secteur médico-social traitent de manière très similaire les établissements spécialisés (IME et IR) et les services spécialisés (SESSAD). Du point de vue administratif, en effet, les statuts des uns et des autres sont très proches. Le SESSAD est une structure du secteur médico-éducatif. Les procédures d'ouverture des établissements et des services sont identiques.

Les procédures d'orientation des enfants et des jeunes handicapés par les commissions de l'éducation spéciale sont également les mêmes et l'affectation en SESSAD se fait comme en établissement sur prescription de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées¹⁰ (CDAPH). La décision de la CDAPH s'impose à l'assurance maladie pour l'affectation en SESSAD comme pour l'affectation en établissement¹¹. Il met également en jeu un financement du prix à l'acte correspondant au prix de journée des établissements spécialisés.

Le SESSAD Les Ajoncs d'Or est en liaison organique avec L'IME de MONTFORT /Meu tant en termes d'orientations générales du Service (demande d'agrément, évolution du plateau technique des professionnels) qu'administrativement (Budget prévisionnel, bilan financier). Ce rattachement, note la circulaire du 30 octobre 1989, facilite l'acquisition de l'assise technique et professionnelle nécessaire¹² ainsi que les contrats entre établissements médico-social et scolaire.

⁸ **DRASS/DREES, enquête ES 2006 – FINESS** Les enfants souffrant d'une déficience intellectuelle représentent pour près de 40% d'entre eux.

⁹ **Étude CREAI Bretagne** des besoins de prise en charge par les SESSAD, actualisation 2009

¹⁰ **Loi du 11 février 05 - 21-III** : « La CDAPH désigne les établissements ou les services... correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir. »

¹¹ **Loi d'orientation de juin 75, article 7 - I** : « Les frais d'hébergement et de traitement dans les établissements d'éducation spéciale et professionnelle ainsi que les frais de traitement concourant à cette éducation dispensée en dehors de ces établissements..., sont intégralement pris en charge par les régimes d'assurance maladie, dans la limite des tarifs servant de base au calcul des prestations.»

¹² Ce sont le plus souvent les mêmes professionnels qui partagent leur temps de travail entre l'IME et le SESSAD, ce dernier étant le plus souvent créé par redéploiement du plateau technique de l'IME.

2. L'agrément du SESSAD

Les Annexes XXIV distinguent différentes catégories de SESSAD, de même qu'elles distinguent différentes catégories d'établissements spécialisés. Chaque catégorie correspond à la nature du handicap et à l'agrément de l'établissement ou du service (et parfois aussi à l'âge des enfants). Les différences d'appellation s'expliquent aussi par le fait que les Annexes concernant les handicaps sensoriels ont eu une histoire particulière et n'ont pas été publiées à la même date.

Le SESSAD Les Ajoncs d'Or s'adresse quant à lui à des enfants, adolescents et jeunes adultes âgés de 12/ 18 mois à 20 ans présentant une déficience intellectuelle avec ou sans troubles associés » relevant de l'annexe XXIV¹³. Ce sont des enfants ou adolescents qui présentent une incapacité ou un retard de développement intellectuel, avec ou sans difficultés motrices et/ou de langage, un comportement perturbé ou non (inhibition, agitation, instabilité). Le service est agréé pour accueillir, sur proposition de la Maison Départementale de la Personne Handicapée, 25 enfants, adolescents ou jeunes adultes de 0 à 20 ans.

3. Les missions du SESSAD

L'utilisateur est orienté suite à une notification de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui détermine nominativement les SESSAD¹⁴ pouvant assurer la Prise en Charge. Cette notification reste un droit ouvert aux familles à disposer de ce type de soutien. Les droits ouverts auprès des usagers et de leurs familles sont généralement d'une durée de une à deux années scolaires. La vocation du SESSAD est de conduire une action partenariale avec l'environnement scolaire et/ou de formation professionnelle.

Les missions du SESSAD ne se limitent pas à des prestations strictement individuelles auprès de l'utilisateur. Elles s'effectuent à partir des lieux de scolarisation et/ou de formation et éventuellement dans les locaux du SESSAD en séances individuelles et/ou collectives. Une des missions du SESSAD est aussi d'aider à la connaissance et à l'acceptation du handicap pour une intégration scolaire et professionnelle réussie.

¹³ **Annexe XXIV décret n° 89-798 du 27.10.1989**

¹⁴ Les services énoncés le sont en fonction de leur agrément (Annexes XXIV) et leur implantation géographique. La notification s'impose à eux pour répondre aux familles à une demande d'admission.

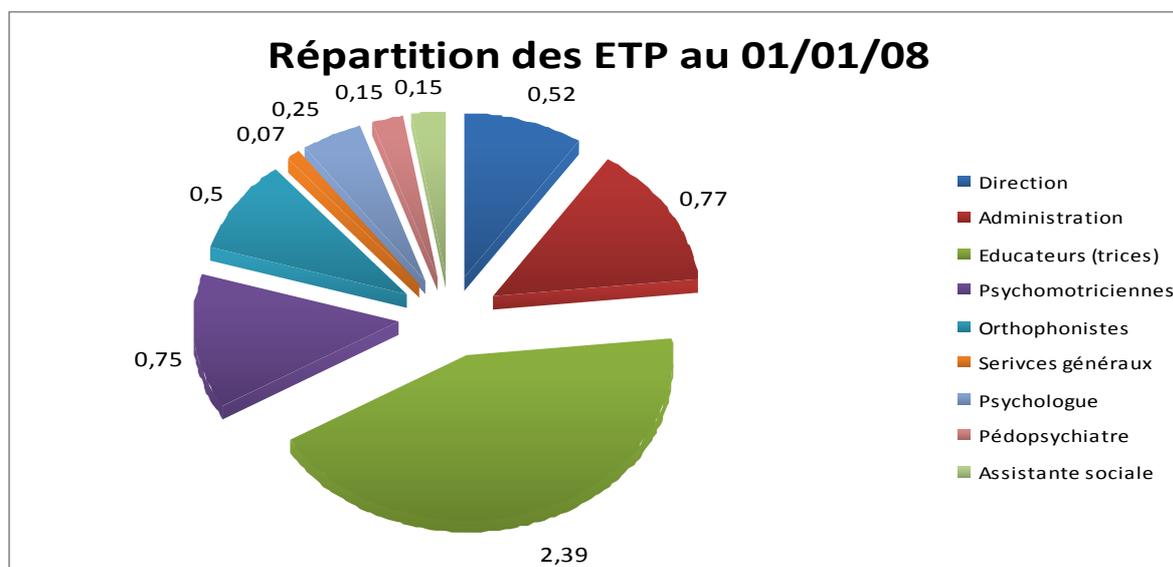
3. Les principes d'actions

LE SESSAD vise à promouvoir la prévention des situations de handicap par l'éducation et les soins. Il ne s'agit pas d'un service proposant un soutien pédagogique et se distingue en cela des dispositifs de soutien scolaire internes à l'Education Nationale tels que le Réseau d'Aide Spécialisé pour les Enfants en difficultés (RASED). Il a pour principe de placer le jeune au centre du projet, et favoriser l'échange avec les parents dans le respect de l'environnement familial et socioculturel. Le service fonctionne tout au long de l'année scolaire. Les temps d'intervention sont calqués sur le calendrier des établissements des cycles élémentaires et secondaires.

1. Le Personnel du SESSAD

A la création du service SESSAD, Le plateau technique s'est constitué par redéploiement des équipes pluridisciplinaires de l'établissement IME des Ajoncs d'Or. Elle propose une approche globale et concertée, des soutiens spécifiques individuels et/ou collectifs, l'écoute et l'accompagnement des parents, et s'efforce de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant concernant les soins et l'accompagnement éducatif.

L'équipe est majoritairement composée d'éducateurs (une monitrice éducatrice, quatre éducateurs spécialisés, et un chargé de suivi de formation professionnel), qui représentent quarante trois pour cent du plateau technique en E.T.P (Equivalent Temps Plein). Cela s'explique par une dimension prioritaire attribuée à l'accompagnement éducative pour les bénéficiaires du SESSAD Les Ajoncs D'Or.



2. Identification du territoire

L'aire d'intervention du SESSAD Les Ajoncs d'Or se déploie sur un territoire géographique d'un rayon de 25 à 30 kilomètres autour de MONTFORT-sur-Meu. Elle marque une forte implantation dans un découpage territorial rural, en lien avec celui de la circonscription de l'Education Nationale, celui de la circonscription du CDAS de MONTFORT qui comprend les cantons de MONTFORT sur Meu, PLELAN le Grand, MONTAUBAN de Bretagne et St MEEN le Grand, celui de la sphère de recrutement des élèves en référence au ramassage scolaire du Lycée de Montfort, ainsi qu'une partie de l'inter secteur de pédopsychiatrie Ouest. En périphérie de la communauté d'agglomération de RENNES, on constate une grande variabilité d'implantation des équipements scolaires du fait des différences démographiques des communes, comme de leur histoire (enseignement privé et laïc.). Le résultat est une forte diversité, tant en termes d'effectif scolaire (nombre de classes dans chaque établissement) que de fréquence d'interventions du SESSAD dans les établissements : certains établissements accueillant des dispositifs d'intégration scolaire du premier ou second degré sont des partenaires chaque année, quand à l'opposé certains établissements ne le sont que pour un seul jeune, ou une seule année.

3. Les lieux d'interventions

Par domicile, entendons les lieux de vie de l'enfant, c'est-à-dire les lieux de scolarisation et de socialisation, de formation générale et professionnelle, d'insertion dans la vie sociale et le monde du travail¹⁵. Ce qu'il faut en retenir, c'est que les interventions du SESSAD doivent prendre en compte l'environnement du jeune. S'il n'est pas scolarisé, le SESSAD peut le rencontrer dans les lieux d'accueil spécifique et/ou dans ses propres locaux. A partir du moment où le jeune est scolarisé, le SESSAD intervient dans l'établissement scolaire mais il peut aussi accompagner le jeune dans certaines activités telles que le sport, les loisirs, etc.

Le site de l'IME reste le lieu où sont assurées les fonctions de secrétariat et de gestion du SESSAD, ainsi que l'accueil des enfants et leurs familles dans le cadre du processus d'admission (directeur, directeur adjoint, pédopsychiatre, psychologue). Néanmoins le

¹⁵ **L'Annexe XXIV** précise bien que « *les interventions du SESSAD s'accomplissent dans les différents lieux de vie et d'activité de l'enfant ou adolescent (domicile, crèche, école,...) et dans les locaux du service.* » (Art. 48).

SESSAD bénéficie depuis sa création d'un local distinct installé à l'extérieur de l'IME dans le centre ville de la commune de Montfort /Meu. C'est l'endroit où se déroulent les réunions hebdomadaires de l'équipe professionnelle (réunions cliniques, de coordination et de synthèse) Le local dispose d'une salle d'activité permettant d'accueillir individuellement et/ou collectivement les adolescents dans le cadre d'ateliers communs : journées de sortie ados, ateliers d'expression collective.

En outre, c'est l'endroit où sont rencontrés les jeunes et leurs familles collectivement pour des réunions d'information générale (démarches administratives pour l'accès aux loisirs par exemple) et individuellement au cours des différentes étapes de définition du projet individuel.

4. Les types d'interventions auprès des 13 – 20 ans

Pour certains adolescents et jeunes adultes, le SESSAD peut être une réponse alternative et différente à celle offerte par les institutions scolaires.

Au-delà des prises en charges individuelles hebdomadaires ayant vocation à développer l'autonomie personnelle et la capacité à s'organiser dans la vie quotidienne, des situations collectives veulent favoriser le développement des acquisitions sur le plan de la socialisation. Plusieurs réponses peuvent être proposées : des sorties de groupe à la journée pour leur permettre d'expérimenter des situations d'autonomie sociale préalablement travaillées en individuel, des temps de convivialité à partir de thèmes partagés, un séjour annuel avec nuitée à l'extérieur, une participation à des groupes de parole entre adolescents.

A un moment charnière, l'intervention du SESSAD vient en appui, tant pour le jeune que pour sa famille, sur les questions d'orientation, d'insertion socioprofessionnelle. Il peut proposer un accompagnement dans son parcours professionnel, une mise en relation avec les structures de formation. Les lieux d'intégration sont divers¹⁶ : SEGPA, UPI, UPI Lycée, structures d'insertion (GRAFIC Bretagne, GRETA, AFPA, CFA, MFR, ...), Missions Locales, SIPFPro et ESAT.

¹⁶ Voir Glossaire pour identifier les sigles propres aux structures décrites.

4. Le partenariat avec les familles

1. Les rencontres avec les parents

Concernant l'évolution de chaque enfant et la coordination des actions menées par le SESSAD et les partenaires durant l'année scolaire, des rencontres avec les parents sont programmées à travers :

- Les bilans intermédiaires au mois de novembre, février et juin
- Les rencontres avec l'équipe de suivi de scolarisation, défini par le référent scolaire
- Des réunions d'information thématiques
- Un groupe de parole.

Au plan collectif, à travers un groupe d'expression, la participation des parents et des jeunes est recherchée pour recueillir leur avis, leurs propositions et ainsi participer à la vie du service.

Toutes ces rencontres ont pour finalité de partager nos différentes observations et ainsi de réajuster la prise en charge concernant l'utilisateur.

2. Documents à destination des familles

La Loi de 2002¹⁷ modifie profondément la législation concernant les modes de fonctionnement des institutions et leurs relations avec les autorités administratives de contrôle. Elle comprend un volet relatif aux droits des personnes accueillies et de leurs familles, considérées désormais comme des usagers.

Cette obligation se traduit à travers les différents documents qui sont remis à l'utilisateur et sa famille dès que la prise en charge par le SESSAD devient effective, suite au protocole d'entrée : le livret d'accueil, la charte des droits et libertés de la personne accueillie et le règlement intérieur¹⁸.

Les documents qui sont remis à l'occasion du Document Individuel de Prise en Charge complètent cette information auprès des familles.

¹⁷ **Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002, Article L 311-4**

¹⁸ Voir Annexe 1 : Descriptif des documents à destination des familles dans le cadre de la LOI du 2 janvier 2002

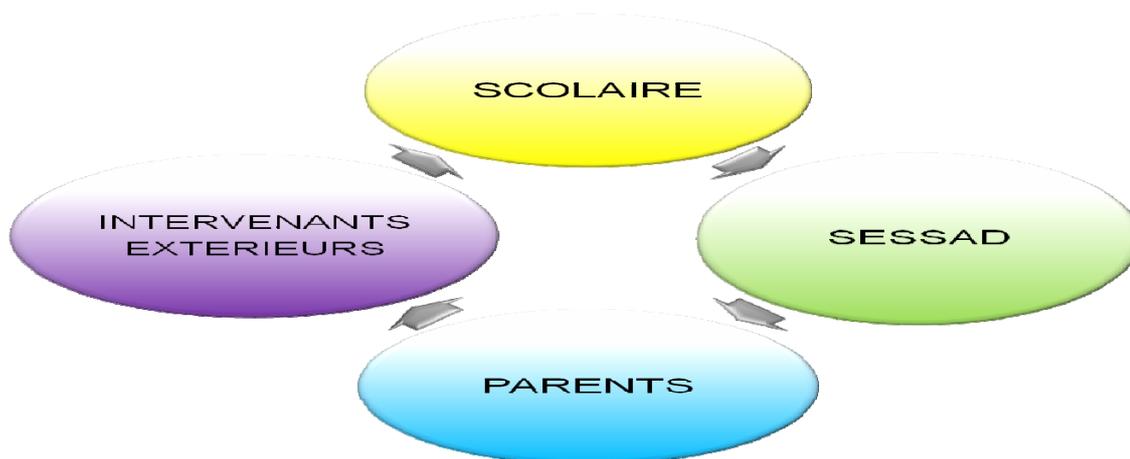
3. Documents pour l'accompagnement des jeunes

a) Le Document Individuel de Prise en charge (DIP)

Il définit les engagements réciproques du service et des bénéficiaires. Il détermine de manière individuelle un projet de prise en charge (objectifs et nature), les modalités d'intervention, la nature des accompagnements, les conditions de modification du DIP, ses modalités de révision.

Un travail de partenariat et de collaboration avec les familles et les structures concernées par le jeune est engagé. Ce partenariat doit être construit et organisé selon des moyens mis en place par les institutions en vue d'« assurer la cohérence de la prise en charge » et « préserver le caractère d'ensemble de l'action médico-éducative ».¹⁹

Un travail en partenariat



b) Le Projet individuel

Le Projet Individualisé d'accompagnement est formalisé en chaque début d'année scolaire afin de définir les axes de travail à engager ou poursuivre avec le jeune, et unifier dans cette logique les différents types de prises en charges proposées auprès de l'utilisateur.

C'est un document contractualisant entre les différentes parties les modalités d'accompagnement, leurs objectifs de travail, ainsi que le calendrier des rencontres à prévoir afin de l'évaluer au cours de l'année. Il consiste à échanger avec les parents du bien fondé de la proposition d'aide qui leur est faite. Il leur permet de donner leur avis, d'énoncer leurs questions, d'évoquer leurs souhaits et leurs attentes pour leur enfant. On y retrouve en rappel les points d'appui et les points qui restent à travailler, la nature de l'accompagnement ainsi

¹⁹ Circulaire du 30 oct. 89 (titre VI)

que la fréquence des interventions, les objectifs poursuivis et les priorités d'actions, les moyens mis en œuvre. Dans l'environnement scolaire de l'utilisateur, la place primordiale du Projet Personnalisé de Scolarisation constitue l'outil privilégié et incontournable dans le travail de partenariat.

5. La fonction éducative en SESSAD

1. La notion d'accompagnement

Le terme d'accompagnement (A-cum-panis) signifie littéralement « partager le pain avec ». Il est à rapprocher de celui de compagnon : celui qui vit et partage ses actions avec quelqu'un d'autre. En droit féodal, c'est un terme de « contrat d'association », et au sens musical comme « quelqu'un qui guide ». Il faut donc entendre le terme d'accompagnement selon trois sens : être avec, aller où va l'autre, aller au même rythme.

La notion d'accompagnement englobe, de nos jours, tout ce qui peut être proposé en termes d'aide à autrui. Elle a pour effet de nous interroger sur notre manière de faire. L'accompagnement pourrait se caractériser par un lien, un échange entre deux individus dans un environnement qui impose un cadre dont on ne peut faire l'économie car inévitablement il influence nos agissements. *«L'accompagnement nous situe dans l'évolutif, le processuel, le jamais terminé d'un trajet ... il s'apparente de fait aux figures de l'itinéraire et du parcours. Tout se passe comme si le recours au seul projet se montrant inefficace, on organise pour le doper son accompagnement.»*²⁰

L'accompagnement se présente comme « une nébuleuse de pratique... c'est une figure emblématique du travail social. Il reste un concept flou, polymorphe et à la mode. »²¹ Il couvre les termes de tutorat, mentorat (maitre à penser, conseiller pédagogique, guide plus expérimenté), coaching, counseling, médiation (idée de triangulation), et enfin parrainage.

L'accompagnement identifie trois valeurs visées²² :

- *L'autorité* : légitimité du mandat donné mais avec une visée éducative et professionnel
- *La sollicitude* dans l'idée de prendre soin : « care » en opposition à « cure »
- *L'autonomie* dans l'idée de ne plus assister la personne, ne plus prendre le pouvoir et laisser à l'autre sa parole, son désir, son expression.

²⁰ Jean Pierre BOUTINET, *question anthropologique autour de l'accompagnement*, revue Education, 2002

²¹ Maëla PAUL, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Ed. L'harmattan, 2004

²² Arlette LOHER, intervention DPITH 15, CCB, Avril 2009

L'accompagnement peut apparaître d'ailleurs comme une « injonction paradoxale » dans la difficulté d'être dans une bonne situation d'aide, partagé entre l'intention de protéger (souligné par le cadre législatif) et l'objectif d'autonomiser l'utilisateur qui en bénéficie : « *La relation de vérité que le professionnel établit est appelé à tenir un rôle fondamental dans l'apprentissage des relations sociales et donc dans l'étayage de la personnalité de la personne en difficulté* »²³

2. Les missions

Définir et Piloter un projet d'accompagnement :

- A partir des éléments de la demande reçue, poser un diagnostic précis de la demande initiale et apprécier en équipe pluri professionnelle l'articulation éventuelle des différentes interventions du plateau technique.
- Dans les trois premiers mois du suivi éducatif, réaliser une évaluation initiale pour bien identifier les ressources, points d'appuis et fragilités de l'utilisateur.
- Elaborer dans le cadre global du DIP le partenariat à mettre en place avec les autres acteurs du projet. Dans le cadre du Projet Individuel, définir les objectifs d'accompagnement prioritaires au niveau éducatif ainsi que les modalités d'intervention.
- Etre garant et référent du projet de prise en charge : déterminer les critères et la fréquence d'évaluation des objectifs retenus, ainsi que les perspectives à venir.

Assurer l'accompagnement éducatif des usagers :

- Garantir le développement et l'épanouissement du jeune dans un cadre rassurant et respectueux de son rythme et ses potentialités permettant l'ouverture à l'autre et à son environnement.
- L'aider à se positionner comme sujet dans un groupe, dans un environnement scolaire, familial, social et professionnel.
- A travers les prises en charges éducatives individuelles et collectives, identifier les ressources du jeune et de son environnement afin de l'aider à les utiliser dans le respect de son cheminement personnel.
- A travers des supports d'acquisitions, aider à développer ses compétences en termes de « savoirs », « savoir être » et « savoir faire », dans un souci de dialogue avec son environnement scolaire et/ou de formation.

²³ **Pierre NEGRE**, *La quête de sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. L'Harmattan, Paris, 1998

- Accompagner à bien repérer les différents degrés des cadres, tant au niveau des règles et lois, que celui des droits des usagers et du «vivre ensemble» en collectivité.

Développer la dimension d'action sociale à travers l'intervention éducative :

- Co-élaborer avec les acteurs du projet (usagers, famille) des réponses d'accompagnements éducatifs devant répondre aux besoins identifiés, en accord avec le cadre d'intervention générale du service.
- Etre garant des objectifs déterminés conjointement par l'ensemble des partenaires du projet : service, professionnels, usagers, famille.
- Collaborer et être en lien permanent avec l'ensemble des partenaires dans un souci de rendre transparent la complémentarité de l'ensemble des interventions.
- Maitriser les compétences nécessaires à la mise en place technique et pratique des projets d'accompagnement individuel et collectifs : conventions avec établissements et autres partenaires, budget prévisionnel d'activité, calendriers de rencontres, logistique lié au matériel d'activités éducatives...

Participer à une réflexion partagée sur les pratiques professionnelles :

- A travers les réunions institutionnelles (réunions cliniques), contribuer par des situations concrètes (études de cas) analysées selon le principe de regards croisés d'une équipe pluridisciplinaire à une réflexion personnelle et collective vis-à-vis de ses propres pratiques éducatives.
- Contribuer dans le cadre de la formation personnelle à participer à une réflexion théorique sur les modèles de référence, ainsi que l'évolution du cadre législatif.
- Partager au sein de l'équipe SESSAD sur les temps formels (réunion de synthèse, réunion de coordination) les éléments d'observation ou d'information propres aux jeunes accompagnés.
- Echanger avec les autres professionnels du réseau sur les informations nécessaires à leur compréhension pour l'accompagnement du jeune.

3. Les objectifs éducatifs

Ces missions se traduisent concrètement par des objectifs opérationnels :

Pour soutenir l'intégration scolaire, en veillant au bien-être de l'utilisateur selon ses besoins (rythme, ressources physiques), en mettant en valeur ses ressources à travers ses productions,

en l'encourageant à découvrir des nouveaux supports d'apprentissages pour élargir ses expériences.

Unifier les prises en charges, en rassemblant les éléments de l'ensemble des partenaires du réseau afin d'appréhender une approche globale de l'utilisateur.

Favoriser l'ouverture sociale, en soutenant l'inscription de l'adolescent dans des lieux d'activité et les équipements à proximité de son domicile, en l'aidant à savoir utiliser les moyens de transport individuels et collectifs, en utilisant les « lieux ressources » proches de son domicile (services publics, commerces, voisinage), en l'accompagnant à partager des moments de convivialité par des sorties de groupe à la journée & transferts, en encadrant le groupe dans la réalisation d'un projet (élaboration de repas, activités sportives, sorties culturelles).

Développer un travail de partenariat et d'échange, en instaurant des temps de coordination avec les différents acteurs, en suscitant des temps scolaires communs (sorties de classe), en facilitant l'organisation des rencontres dans le cadre des Equipes Educatives et du Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.).

Favoriser l'échange avec les parents, en favorisant l'expression et les souhaits des parents dans l'élaboration, l'évaluation et la mise en place du projet d'accompagnement afin de maintenir une logique d'intervention dans l'environnement socio culturel du jeune.

Il apparaît en effet essentiel de définir conjointement les perspectives avec la famille, dans le respect de ses choix de vie.

4. L'évaluation

La fréquence :

L'évaluation se fait aux différents moments de la prise en charge : dans la phase diagnostique et l'élaboration du Projet Individuel, puis lors de l'évaluation continue au cours du travail avec le jeune, les rencontres avec sa famille, les partenaires et les réunions de synthèse. Elle permet de réajuster la poursuite du travail. En outre elle aide à expliquer, mettre en mots les évolutions constatées et ainsi d'inviter le jeune à s'auto-évaluer.

De même, l'évaluation se situe dans le temps : elle doit avoir pour enjeu d'éclairer sur les évolutions constatées autant que sur les éléments invariables. Les parents sont associés aux différents moments de l'évaluation. La fin de prise en charge est l'occasion d'une dernière évaluation qui comporte aussi des orientations pour l'avenir.

Les indicateurs :

L'évaluation se fait aux moyens d'indicateurs

- Pour les jeunes enfants, les domaines cognitif, affectif, psychomoteur, langagier sont prioritaires.
- Pour les enfants d'âge scolaire, elle comporte aussi l'évaluation des apprentissages et de leurs difficultés sur le plan scolaire.
- Pour les adolescents et jeunes adultes, les formations techniques et scolaires sont prises en compte ainsi que les « apprentissages sociaux » (maîtrise des moyens de communication, de transport, des démarches à effectuer, l'hygiène, la santé et l'autonomie dans la vie quotidienne : courses, nourriture, etc.).

Dans le cadre de l'évaluation initiale, on distingue des domaines de compétences qui vont permettre au cours de l'accompagnement d'apprécier les ressources de l'usager, ses points d'appuis et ses fragilités²⁴.

La grille d'analyse utilisée ne se veut pas être un référentiel de compétences fondées sur une appréciation mesurée et vérifiée de tâches répertoriées de façon exhaustive, et identifiées à des fins de validation d'acquis. La grille d'évaluation n'est en rien certificative. Elle n'a pour but que d'apporter des indicateurs sur les savoirs, savoirs-être et savoirs-faires de l'usager, afin d'ajuster le projet individuel d'accompagnement éducatif au plus proche des besoins repérés conjointement par la famille, l'équipe pédagogique de l'école et l'équipe du SESSAD.

Si cette grille d'analyse aide le professionnel dans la construction des écrits institutionnels, qu'ils soient à destination de la famille ou des organismes de tutelles ou de contrôle (MDPH), il ne faut l'apprécier qu'en tant qu'outil à l'interne pour l'analyse des situations observées.

Cet outil prend entièrement sa place dans un dispositif de maintien en milieu ordinaire ou soutien à l'intégration scolaire. Pour autant on peut s'interroger de l'importance d'un outil complémentaire à propos de l'accompagnement des plus âgés vers une autonomie sociale et l'accès à la formation professionnelle, outil à destination prioritairement de l'usager en tant

²⁴ Voir Annexe 2 : « Les domaines d'évaluation »

que guide de son parcours et évolution dans une démarche d'orientation professionnelle. On imagine bien la nécessité alors d'évaluer précisément les ressources et compétences dont doit faire preuve le jeune, afin de les retranscrire dans un environnement professionnel, car ce qui n'est pas interprétable est bien la compétence exigée en milieu professionnel.

Ce type d'accompagnement suppose de la part des professionnels qui l'assurent d'accéder à une approche évaluative au delà des modèles communs du soutien à l'intégration scolaire ?

Sommes-nous alors dans des disciplines professionnelles distinctes ? Comment concilier d'une part les savoirs-faires professionnels inhérent à notre culture d'accompagnement médicosocial, et d'autre part l'« ingénierie » de formation nécessaire pour l'accompagnement vers la formation professionnelle, voire l'intégration professionnelle en milieu ordinaire de ces jeunes ?

II. Les structures ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire)

1. Contexte législatif

La mise en place de dispositifs d'intégration collective dans les collèges et lycées a permis des regroupements pédagogiques d'adolescents en situation de handicap²⁵. Le législateur définissait la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et visait au développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) en précisant en particulier que « *la préparation de la sortie de l'UPI fait l'objet d'une attention particulière afin d'éviter toute rupture du projet de formation scolaire ou professionnelle.* ». Les UPI lycée se créent à partir de cette date, avec la suppression de la limitation à 16 ans et une volonté d'en faire un dispositif ayant naturellement sa place dans les collèges et les lycées.

A la rentrée 2010²⁶, les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) deviennent des « Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS)²⁷. Ce dispositif collectif, qui remplace tous ceux existants, doit répondre aux besoins spécifiques des jeunes et offrir des réponses

²⁵ **Circulaire 95-124 et 95-125 du 17 mai 1995** relative à la mise en place des dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental.

²⁶ **Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 "Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré"** qui se substitue à la circulaire précédent n° 2001-035 du 21 février 2001.

²⁷ L'utilisation des termes UPI et ULIS sont utilisés conjointement dans cet écrit en fonction de la date à laquelle les éléments ont été recueillis : UPI avant septembre 2010 et ULIS ensuite.

adaptées en lien avec les P.P.S²⁸. Il est complètement intégré dans l'établissement d'implantation. Un cadre conventionnel est défini pour tous les partenaires associés. Les ULIS sont intitulés en fonction des troubles. En ce qui concerne la recherche présente, il s'agit de situations d'élèves relevant d'ULIS TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole).

2. L'organisation des ULIS

Le projet intégratif de l'ULIS est inscrit dans le projet d'établissement. Son organisation pédagogique est sous la responsabilité du chef d'établissement qui procède à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la CDAPH²⁹. Pour assurer la scolarisation adaptée de ces élèves, qui présentent des difficultés importantes sur le plan cognitif, une organisation particulière est retenue : la création de l'ULIS s'accompagne de l'affectation d'un enseignant du premier degré, titulaire du CAPA-SH³⁰. Celui-ci coordonne les activités et gère l'ensemble des actions d'intégration prévues par les projets individuels des élèves. L'effectif du groupe dont il a la charge ne peut excéder 10 élèves. Sa mission est celle d'un enseignant capable de dispenser à ces élèves un enseignement adapté à leurs possibilités. Il est secondé par un auxiliaire d'intégration scolaire chargé de favoriser le processus d'intégration scolaire et d'aide à l'insertion professionnelle. Le fonctionnement de ces ULIS doit tenir compte de l'écart, parfois important, entre le niveau scolaire des élèves qui y sont affectés et celui des enseignements ordinaires des établissements du second degré. L'ULIS revêt donc inévitablement l'aspect d'une classe spéciale.

Néanmoins, le législateur insiste d'autant plus pour que ses élèves, malgré leur handicap, aient des occasions de nouer des liens avec les autres élèves³¹. Des temps d'intégration individuelle dans les autres classes de l'établissement sont souhaités lorsque ces élèves peuvent en tirer bénéfice. Le législateur rappelle néanmoins que la pertinence du dispositif est sous réserve de certains savoirs être des jeunes accueillis : « *En règle générale, l'élève doit être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement*

²⁸ **PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation**

²⁹ **CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées**

³⁰ **CAPA-SH** : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, option D

³¹ **Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001**

qu'implique la vie au collège, et disposer d'une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives. »

1. L'individualisation des apprentissages

L'hétérogénéité ne permet pas un enseignement unique et collectif. Afin de favoriser le rythme et le niveau scolaire de chaque élève, des groupes de niveau sont établis pour les apprentissages disciplinaires (maths, français) à partir d'une évaluation initiale. L'évaluation des acquis est formalisée par une grille d'évaluation et la réalisation d'un livret adapté. Les UPI pour déficients intellectuels préparent au mieux à une qualification de niveau V.

2. Favoriser la socialisation en classe

Au niveau des acquisitions, des apprentissages collectifs sont réalisés par l'interaction entre élèves autour de projets communs en connaissance du monde, en vie pratique. A propos de la coopération et la citoyenneté, chaque élève est amené à prendre des responsabilités au sein de la classe (matériel, ponctualité, animation), respecter les règles de vie. Un temps hebdomadaire de « vie de classe » permet de faire le point sur l'organisation de la classe, la vie au collège : chacun doit s'exprimer sur les conflits éventuels.

3. Favoriser l'intégration

Elle se réalise par l'intégration au collège soit individuellement soit par petits groupes de 2 à 5 élèves dans certains cours : EPS, Arts Plastiques, Musique, Technologie... L'auxiliaire d'intégration scolaire a pour mission d'aider par sa participation à certains cours, le soutien scolaire pour certaines disciplines. . Les horaires de l'ULIS permettent de déjeuner avec les autres élèves. La participation à la vie de l'établissement permet aux élèves de l'ULIS de bénéficier des activités du Foyer socio éducatif, de l'association sportive de l'établissement, et d'accéder aux lieux communs : CDI, salle multimédia. Enfin Ils participent aux projets collectifs du collège : ASSR, semaine du goût, actions santé.

4. Favoriser l'insertion sociale

Une heure « vie pratique » aborde les questions concernant l'autonomie au quotidien : compter la monnaie, lire un plan, lire l'heure, utiliser les transports en commun. Des sorties de classe permettent de connaître les lieux ressources à l'extérieur (bibliothèque municipale, centre social) et d'accéder à la culture (musée, théâtre, cinéma) en fonction des projets menés.

5. Définir le projet de formation

Avec les parents et le jeune, il s'agira de construire le projet personnel de formation afin de préparer la sortie par la mise en place de stages d'observation de 3 jours en entreprise (découverte des métiers), et la participation des jeunes à des séquences de formation préprofessionnelle dans les ateliers des structures conventionnées avec l'établissement (SEGPA, EREA, SIPFPro). La collaboration de la Conseillère d'Orientation Psychologue (COPsy) permettra un travail collectif et individuel sur des séquences de sensibilisations aux champs professionnels, l'accès aux formations.

6. Le projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.)

Le "Parcours de formation des élèves présentant un handicap" a défini le projet personnalisé de scolarisation (PPS) en remplacement de l'ancien projet individuel de scolarisation (PIS). Il doit permettre sa scolarisation dans les meilleures conditions en assurant la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides éventuellement nécessaires.

A l'initiative des parents, c'est l'Enseignant Référent de la Maison Départemental des Personnes Handicapées (MDPH) qui en est le rédacteur. Le P.P.S. est construit à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (accompagnement thérapeutique ou rééducatif, attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ou de matériels pédagogiques adaptés, aide aux équipes pédagogiques par un emploi vie scolaire). Dans la situation d'un accompagnement du jeune par un SESSAD, le PPS définit les axes de travail et les modalités d'intervention des professionnels concernés.

L'obligation nouvelle qui est faite à l'institution de réunir au moins une fois par an l'Equipe de Suivi de la Scolarisation (E.S.S.) pour faire le point sur le parcours de chaque élève doit se

concrétiser dès le début de l'année scolaire, en fonction des besoins des élèves mais en veillant à répartir ces réunions dans le temps afin qu'elles prennent tout leur caractère opératoire.

Chaque parcours de formation doit faire l'objet d'un suivi attentif, particulièrement les transitions entre les niveaux d'enseignement : collège, lycée et lycée professionnel.

Dès la sortie du collège, l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation doit prendre en considération la dimension de l'insertion sociale et professionnelle des parcours. L'offre de formation doit être conçue en cohérence avec la formation accessible aux adolescents handicapés. la Loi rappelle que « *Tout doit être mis en œuvre pour la continuité des parcours scolaires de collégiens souffrant de troubles importants des fonctions cognitives vers les lycées professionnels soit assurée*³². » Dans la réalité, l'ouverture des UPI en lycées professionnelles ne proposent pas suffisamment de places aujourd'hui pour répondre aux besoins des effectifs d'élèves sortants des UPI collèges³³. C'est la raison pour laquelle il est prévu pour l'année scolaire en cours d'accentuer l'effort qui « *portera en priorité sur des ouvertures en lycées professionnels, dans le cadre d'une offre de formation élaborée en cohérence avec la carte des formations professionnelles et en lien avec les services de soin ou d'accompagnement*³⁴. »

3. La préparation à l'insertion sociale et professionnelle

« *L'ULIS se veut être un dispositif dynamique pour la construction du parcours de l'élève handicapé* ». ³⁵

L'élément le plus important de la dernière circulaire, mise en place depuis la rentrée scolaire 2010, est sans doute le modèle d'attestation de compétences qui y figure en annexe³⁶, car il témoigne de la volonté de faire le maximum pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes élèves handicapés de l'ULIS. Plus encore que pour les autres élèves, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, détaillée dans un volet dédié à l'orientation au sein du PPS. Ce volet, dénommé projet personnalisé d'orientation

³² **Circulaire N°2006-119 du 31 juillet 2006**, Ministère de l'Education Nationale, DGESCO

³³ Voir Annexe 4 : Cartographie des unités pédagogiques d'intégration. A la rentrée 2009, on dénombre 16 UPI collège pour 4 UPI lycée (2 enseignement général, 2 lycées professionnels) pour le département d'Ille et Vilaine et concernant la population de déficients intellectuels.

³⁴ **Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009**, BO n° 21 du 21 mai 2009

³⁵ **Circulaire 2010- 088 du 18 juin 2010**

³⁶ « **Attestation de compétences professionnelles acquises dans le cadre de la formation préparant au CAP ...** », elle comprend trois unités rappelant les « *activités professionnelles maîtrisées* » et une unité « *d'Enseignement général en lien avec les compétences des référentiels (ou programme) et celles du socle* ».

(PPO) intégré au PPS, mobilise l'élève et sa famille, les établissements d'origine et d'accueil et les autorités académiques, au titre des procédures d'orientation et d'affectation qu'elles mettent en place. Les élèves d'ULIS bénéficient des dispositifs de droit commun visant la préparation à ces transitions : parcours de découverte des métiers et des formations, accompagnement personnalisé, stages de remise à niveau ou passerelles, entretiens personnalisés d'orientation et accompagnement personnalisé mis en place dans les lycées (généralistes et technologiques, professionnels). En complément de ces procédures ordinaires, les élèves d'ULIS peuvent bénéficier lors de la passation des contrôles, des évaluations et des examens, des aides et aménagements adaptés à leur situation.

1. Au collège

À l'instar des autres élèves, les élèves scolarisés en ULIS collège sont détenteurs d'un livret personnalisé de compétences (LPC) dans lequel sont mentionnées les compétences du « socle commun de connaissances et de compétences », validées tout au long de leur parcours.

Pour les élèves d'ULIS dont le PPS ne prévoit pas l'accès au diplôme national du brevet, la passation du certificat de formation générale (CFG) est proposée. Les activités proposées à tous les élèves dans le cadre du parcours de découverte des métiers et des formations, dès la classe de cinquième, doivent être ajustées aux besoins spécifiques des élèves de l'ULIS. Pour les élèves dont le PPS prévoit à l'issue de la scolarité en collège l'accès à une formation professionnelle qualifiante, des stages en entreprises, organisés par voie conventionnelle (précisant notamment les modalités et le financement des transports ainsi que l'aide humaine et matérielle éventuelle) permettent de vérifier la pertinence du projet professionnel.

Le conventionnement éventuel avec une SEGPA ou un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités préprofessionnelles diversifiées.

2. En lycée professionnel (LP)

Il est possible d'organiser l'ULIS dans un réseau de lycées professionnels afin d'élargir l'offre de formation proposée aux élèves. Le coordonnateur de l'ULIS développe, en lien avec les partenaires accompagnant l'élève, des actions destinées à lui faire connaître les dimensions de la vie sociale et professionnelle qu'il sera amené à rencontrer dans la poursuite de son projet de formation et d'insertion.

Les perspectives d'insertion professionnelle, pour les élèves handicapés plus encore que pour les autres, dépendent fortement de la possibilité pour eux d'effectuer des stages en entreprise. À cet égard, un partenariat avec les Cap-Emploi peut s'avérer très utile. Dans le cadre de la mise en œuvre du PPS, ces stages doivent permettre d'évaluer les potentialités de travail de l'élève en situation professionnelle et donc de préciser son projet d'insertion. Comme pour les autres élèves, la recherche de stages revient à l'équipe pédagogique. Un conventionnement peut être prévu avec un établissement médico-social dispensant des formations professionnelles ou un CFA, sous réserve que ceux-ci disposent d'un plateau technique permettant la mise en œuvre des référentiels de formation.

4. L'accès à la formation professionnelle

Le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989³⁷ réaffirmait l'importance de l'intégration scolaire dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées : «...tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre ses études afin d'atteindre un tel niveau »³⁸. Est ainsi affirmé le droit à tout élève en situation de handicap de pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle avant de quitter un établissement scolaire.

Dans la circulaire sur la préparation de la rentrée 2002 au collège, le ministre de l'Education Nationale précisait que «*les projets d'intégration mis en œuvre doivent se préoccuper, dès l'entrée en UPI, du devenir de chaque élève, l'inscrivant aussi dans un véritable parcours de réussite. Plus particulièrement pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, il convient de traduire les objectifs d'orientation, élaborés et construits tout au long du parcours, en perspectives réelles d'insertion sociale et professionnelle.*

³⁹»

Comment se traduisent dans la réalité ces dispositions du législateur ? Quels sont les moyens humains et matériels mis en œuvre pour assurer cette mission d'insertion professionnelle dans le cadre de l'Education Nationale du second degré dont la vocation première est la transmission des savoirs ? Quels relais sont envisagés pour garantir un accès aux jeunes d'UPI à des mises en situation professionnelles ? Car l'UPI est « une classe intégrée » qui ne dispose pas de moyens propres à dispenser un enseignement technique à ses élèves. En outre certains dispositifs sont implantés dans des collèges ne disposant pas de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. C'est donc par le biais de conventions

³⁷ **Loi 89-486 du 10 juillet 1989** d'orientation sur l'éducation

³⁸ **Loi n° 89-486, Article 3**

³⁹ **Circulaire interministérielle 2001-035 du 21 février 2001**

avec l'extérieur que peut se faire la mise en place de ces temps d'ateliers. « *Pour favoriser la préparation de l'insertion professionnelle des jeunes présentant des difficultés cognitives, l'appui d'une ou plusieurs SEGPA doit être recherché. Les SEGPA apportent leur concours en fonction des besoins des élèves, dans le cadre d'une démarche contractualisée. De même, il peut s'avérer utile d'établir, dans un cadre conventionnel, des relations avec un institut médico-éducatif doté d'une section d'initiation et de première formation professionnelle, afin d'élargir les solutions proposées dans ce domaine aux élèves de l'UPI.*⁴⁰ »

L'enseignant chargé de l'organisation du temps des élèves dans le respect de leur projet individuel met en œuvre l'organisation des stages (trajets, horaires de présence, conditions d'accueil) et en assure la coordination par la visite en entreprise ou les établissements conventionnés. La valorisation du temps pédagogique nécessaire afin d'assurer au mieux cette mission ne correspond pas, loin s'en faut, à l'investissement personnel dont font preuve ces enseignants qui doivent faire preuve parfois de ténacité pour obtenir certaines rencontres. Il faut ajouter à cela le choix de supprimer depuis l'appellation ULIS, tout poste d'AVS-Co et EVS permettant jusqu'à présent de garantir une aide au déplacement et au développement de l'autonomie pour les jeunes allant en stage.

En outre, les enseignants se mesurent, dans ces rencontres, à un langage professionnel fondé sur les compétences techniques requises en entreprise, et qui se révèle bien différent du langage du milieu de l'enseignement. Quels sont donc, en dehors de ce langage commun, les critères définis pour apprécier les compétences du jeune en situation de travail ? Qui les détermine ? S'agit-il d'un outil d'évaluation interne à l'Education Nationale ou à l'entreprise ? Est-il remis au jeune ?

Les fiches utilisées par les enseignants d'UPI⁴¹ abordent les compétences transversales observés en situation (Autonomie, compréhension et application des consignes, intégration au sein de l'atelier, adaptation au lieu de travail, maîtrise des outils, réalisation d'objets). Si ces éléments permettent une première évaluation des ressources du jeune, ils ne sont pas suffisants pour traduire des indicateurs indispensables au projet d'orientation du jeune, tant dans sa connaissance de soi, que des secteurs d'activités professionnels, et des filières de formation accessibles.

Joëlle MEZZA⁴² soulignent à ce propos que les conseillers d'orientation-psychologues intervenant dans les établissements afin de proposer des séquences individuelles et/ou

⁴⁰ **Circulaire interministérielle 2001-035 du 21 février 2001**

⁴¹ Voir Annexe 3 : Evaluation de stage en UPI

⁴² **Joëlle MEZZA**, *le traitement du handicap dans le monde de l'orientation scolaire et professionnelle, perspective historique et méthodes d'intervention*, revue de l'ACOP France N°2, juin 2009

collectives sur ces indicateurs « *sont peu préparés à la réception d'un tel public et manifestent, comme d'autres professionnels qui constituent les équipes éducatives, des réticences à l'idée de travailler auprès de ces jeunes* ».

Si des solutions sont recherchées à l'interne de l'Education Nationale, l'éloignement géographique entre ses différentes structures ne permet pas, dans certains cas, de l'envisager. Dans ce cas, il est donc fait appel aux ressources des établissements de l'enseignement spécialisé, par les sections de formation préprofessionnelle dont ils disposent. Ce principe de mutualiser les moyens de l'ensemble des acteurs présents sur un territoire commun apparaît cohérent. Mais il faut s'interroger néanmoins à propos de la singularité des élèves de ces divers établissements. Comment accueillir sur un même lieu d'atelier préprofessionnel des adolescents inscrits dans le cadre d'une prise en charge médicosociale globale et d'autres bénéficiant d'une inclusion scolaire en milieu ordinaire ? Qui détermine les critères utiles pour évaluer le jeune en situation de travail : l'enseignant d'UPI ou l'éducateur technique d'atelier ?

Quelque soit les moyens mis en œuvre autour du projet d'orientation, c'est avant tout le jeune et son environnement familial proche qui doit en mesurer l'intérêt et les enjeux. Pierre NEGRE souligne d'ailleurs que « *Le sens de l'orientation suppose une initiative de l'acteur ... Le choix doit prendre en compte les possibilités et les contraintes de l'environnement, car il devra faire l'objet d'une négociation avec des représentants de celui-ci, qui en apprécient la pertinence et les moyens requis... Il y a donc une rencontre à construire, une négociation à ouvrir, entre la personne et la société qui doit marquer la volonté de celle-là de s'inscrire dans celle-ci, en tant que citoyen responsable.* »⁴³

A travers ces questions, on perçoit bien l'enjeu que représente la construction d'un partenariat entre les différents acteurs autour du projet de formation du jeune. C'est une démarche qui suppose d'identifier les rôles et statuts de chacun, afin d'en mesurer les complémentarités. Pour des professionnels issus de disciplines professionnelles très différentes, d'organismes employeurs distincts, il s'agira en premier lieu d'élaborer un langage commun.

⁴³ Pierre NEGRE, la quête du sens en éducation spécialisée. de l'observation à l'accompagnement, France, L'Harmattan, 1998.

III. Définition de la problématique

1. Contexte général

Le dispositif d'intégration scolaire pour l'éducation nationale du second degré a déplacé la question qui se posait auparavant en CLIS. Les jeunes déficients intellectuels sortant d'ULIS sont confrontés à la question des possibles dans un cadre de droits commun. Si l'intégration scolaire est une réussite pour ces jeunes, le collège ne joue plus tout à fait le même rôle dès qu'il s'agit pour lui de les accompagner au sortir d'un dispositif alors qu'une de ses missions a pour objectif de favoriser leur insertion sociale par la voie professionnelle.

Cette obligation trouve d'ailleurs un écho dans l'introduction du Rapport LACHAUD⁴⁴ :

« Qu'un jeune handicapé soit intégré à l'école primaire puis au collège et au lycée malgré un handicap, c'est bien ... Mais à quoi servent les pédagogies adaptées, les efforts autour de l'élève handicapé, s'ils ne débouchent pas, par la suite, sur une insertion professionnelle à la hauteur des compétences du jeune adulte ? »

En ce sens, il interroge le législateur sur la pertinence à garder dans la transition entre intégration scolaire à insertion sociale par la voie professionnelle : *« Si la loi s'est fixé comme objectif de scolariser un maximum de jeunes handicapés, l'Education nationale et ses partenaires doivent aujourd'hui se préoccuper davantage de la sortie des jeunes de ce dispositif. Ce serait, dans le cas contraire susciter une profonde déception des jeunes et de leurs parents. De plus, laisser échapper la possibilité de l'insertion professionnelle à ce moment, c'est risquer de rendre cette insertion beaucoup plus difficile ensuite. »*

Dans ses propositions, la question de la formation des jeunes d'UPI est posée : *« L'intégration scolaire n'a de sens que si elle conduit à une formation, en particulier pour les jeunes atteints d'un déficit des fonctions cognitives. Certains lycées professionnels ont ouvert leurs portes à ces jeunes, mais le haut niveau de qualification actuellement recherché et la disparition des CAP en limitent l'accès ... Le parcours qui va de l'école à l'entreprise n'est pas encore balisé : des difficultés à choisir une orientation et évaluer les débouchés, des intervenants trop divers, des secteurs cloisonnés. »*

Le développement de l'intégration scolaire doit amener à une réflexion sur l'orientation professionnelle des élèves accueillis. Cette nécessité, constatée par les enseignants, des

⁴⁴ **Yvan LACHAUD**. *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés. La documentation française. Paris. 2005*

membres de la MDPH qui se heurtent aux suites à donner aux projets individualisés d'intégration, en l'absence de dispositif d'accueil et de formation pour les 16-20 ans, a posé la problématique des solutions permettant de poursuivre la formation des jeunes handicapés relevant de les ULIS et notamment dans le sens d'un accès à une qualification professionnelle.

L'organisation du parcours scolaire introduit des interrogations non seulement quant aux actions mises en œuvre au collège pour faciliter les acquisitions scolaires, les compétences à travailler au collège mais aussi sur l'aménagement d'une première initiation professionnelle.

A l'issue de ces réflexions, j'en arrive à formuler la question centrale de la recherche :

Quel type d'accompagnement par un SESSAD peut favoriser l'orientation d'un jeune en ULIS vers une insertion professionnelle en milieu ordinaire ?

2. Hypothèses

Les Hypothèses proposées pour tenter de répondre à cette problématique s'inscrivent à deux niveaux distincts :

- L'accompagnement du SESSAD ne se limite pas à la dimension seulement scolaire de l'élève. En favorisant l'expression par le jeune lui-même de ses propres désirs, de son projet de vie, de son intégration sociale (accès à la culture et aux loisirs), la globalité de la prise en charge doit l'aider à élaborer progressivement sur les étapes de son projet d'orientation. Afin que son choix et celui de sa famille soit éclairé, il est nécessaire de bien identifier les parcours possibles en fonction des ressources du jeune (ses potentiels, ses fragilités) non seulement du fait de sa déficience intellectuelle, mais aussi en lien avec sa construction identitaire d'adolescent.
- Les coordinations et pilotages à établir entre les équipes pluri professionnelles pour que ces dispositifs œuvrent ensemble à la construction de la personne tout en aidant le jeune à élaborer son projet de formation apparaissent comme une condition incontournable, ainsi que le repérage des résistances et des ressources existantes. Ce qui pose le réajustement régulier des projets individuels au fur et à mesure des progrès ou reculs des élèves et des modalités aménagées pour y parvenir. Un projet d'orientation n'a de sens que s'il est articulé entre les différents acteurs et formalisé à travers les documents propres à chaque

structure (PPS, projet individualisé, évaluation de stage). Dans sa position centrale entre l'environnement scolaire, l'accompagnement médicosocial et le milieu de l'entreprise, le chargé d'insertion du SESSAD peut se situer dans un rôle d'« assembleur », d'« organisateur de parcours ». Dans cette démarche, il devra collaborer avec l'ensemble des partenaires pour repérer les modalités d'intervention et l'ensemble des prestations à délivrer par chacun.

La question sur l'orientation engage nécessairement une étude du parcours de ces adolescents à besoins éducatifs particuliers à l'issue du collège. Quels sont les critères prioritaires retenus par le jeune et sa famille pour décider de cette orientation ? Quel est le niveau d'information dont ils disposent au moment de choisir ? S'agit-il d'un choix réfléchi ou davantage subi ?

Il s'agira également d'identifier le rôle et la place des nombreux acteurs qui peuvent participer à l'élaboration d'un projet d'orientation vers une formation professionnelle (enseignants, employeurs, service médicosocial, MDPH...).

IV. Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, j'ai rappelé l'histoire de l'association, puis du service dans lequel j'interviens. Puis j'ai décrit le cadre global d'intervention du SESSAD dans le secteur médico-social ainsi que les moyens dont il dispose pour répondre à ses missions. On rappellera que l'intervention éducative s'inscrit dans une logique plus large d'intervention médico sociale dont la dimension d'action thérapeutique n'est pas à négliger. Néanmoins, cet aspect ne sera pas davantage développé dans la seconde partie car il correspond peu aux modalités de travail auprès des usagers les plus âgés. Pour autant, il est important d'en rappeler le travail de coordination à travers les différentes réunions institutionnelles dans lesquelles les membres de l'équipe thérapeutique, et en particulier la psychologue et la pédopsychiatre, participent à la réflexion sur l'évolution de la personnalité de chaque usager. Dans un second temps, j'ai présenté les Unités Pédagogiques Intégrées (UPI) nommées aujourd'hui Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), et les différentes dimensions du projet pédagogique. Au regard de l'ensemble de ces éléments, j'ai défini la problématique de la recherche action et les hypothèses à vérifier. Dans une seconde partie, je tenterai de les éclairer par le biais de données statistiques sur les affectations observées, les témoignages des différents acteurs et la recherche théorique des concepts d'intégration, d'insertion et de liminalité.

2^{ème} PARTIE :

Le parcours des jeunes à la sortie des UPI-ULIS

Intéressons nous plus précisément dans cette seconde partie à l'évolution quantitative et qualitative des prises en charges SESSAD auprès des jeunes qui sont scolarisés en UPI.

Malgré la mise en place assez récente de ces dispositifs, quels premiers constats pouvons-nous tirer des parcours qui leurs sont proposés à l'issue de quatre années en collège ?

Quelles sont les orientations choisies pour cette population et comment un service tel que le SESSAD se propose-t-elle d'y répondre ? Quelles compétences professionnelles suppose cet accompagnement ? Il s'agira bien ici de préciser ce qui caractérise la prise en charge des jeunes dans un domaine d' « aide à l'insertion sociale et professionnelle » en comparaison à l'action éducative menée pour le « soutien à l'intégration scolaire ».

Dans un premier temps, nous étudierons comment le service du SESSAD Les Ajoncs d'or a identifié dans son histoire les besoins propres aux 16-20 ans. Puis les témoignages de jeunes aujourd'hui inscrit en SIPFPro après un parcours d'intégration scolaire (CLIS puis UPI) apporteront des éléments de compréhension sur leurs étapes d'orientation.

Après avoir rappelé ce que couvrent les notions de déficience intellectuelle et d'handicap mental, je définirais les termes d'intégration et d'insertion pour préciser ce qui les différencie. Puis je développerai le concept de liminalité, propre aux parcours observés des jeunes d'UPI.

Enfin, le traitement de la question de l'aide à l'orientation des élèves ne pouvait se faire sans l'avis des enseignants d'UPI, garants en premier lieu de la mise en œuvre de l'accompagnement singulier qu'il suppose pour chacun. Par le biais de passation de questionnaires auprès des enseignants d'UPI, il s'agira de recueillir selon plusieurs thématiques, les témoignages concernant l'orientation et la préparation à l'insertion sociale et professionnelle.

I. Interroger les orientations

Au sortir de l'éducation scolaire, les familles ont beaucoup de mal à identifier les dispositifs pour la formation professionnelle la mieux adaptée à la situation de leur enfant handicapé. Où s'orienter ? Où apprendre un métier ? Quels emplois pour les adolescents handicapés ? Qui fait quoi dans le domaine de la formation professionnelle ?

Envisager une orientation engage nécessairement une réflexion sur le parcours scolaire au collège de ces adolescents avec des besoins éducatifs particuliers.

Des initiatives diverses sont proposées : certaines misent sur une poursuite de la scolarité, d'autres sur l'apprentissage, d'autres encore sur une prise en charge essentiellement médicosociale. Ces différentes options sont liées aux situations locales, à la nature des handicaps, à l'engagement des personnes et à la manière dont on conçoit l'avenir professionnel du jeune⁴⁵. Mesurer ces différents critères doit nous permettre de mesurer les conditions favorables au parcours de formation qui se révélera le plus adapté à chaque jeune.

1. Evolution des suivis des 16-20 ans par le SESSAD Ajoncs d'Or

Lors de l'élaboration du projet SESSAD en 1995, il s'agissait d'apporter une diversification aux modalités d'intervention. Dans la première étape d'évaluation des besoins de soutien médico-éducatifs, la dimension d'accompagnement auprès d'adolescents en parcours de formation qualifiante, d'insertion et d'autonomie (16-20 ans) apparaissait :

A l'externe : « D'une part de jeunes qui viennent frapper à la porte de la Mission Locale, « mesures jeunes », contrats de solidarité, formation par alternance, et qui se situent dans la zone de la véritable inadaptation, d'autre part de certains jeunes scolarisés dans l'enseignement Agricole (lycée, MFR : Maison Familiale Rurale) en grande difficulté.

A l'interne : D'une manière générale, dans toute institution, il existe des individus « à la marge ». Dans un IME pour déficients intellectuels légers et moyens, la « marge » semble se situer plus spécialement en direction de jeunes issus des classes spécialisées de l'Education Nationale. »

Alors que certains jeunes provenant des dispositifs d'intégration scolaire (SEGPA, Classe de Perfectionnement) étaient réorientés à l'issue de leur cycle vers la Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFPro), il est remarqué qu'« on avait tenté de trouver des réponses aux difficultés d'apprentissages en orientant dans l'éducation spéciale. Ces réponses se sont révélées insuffisantes à terme. On peut dès lors supposer qu'une partie de ces jeunes aurait pu ne pas être (ou plus tardivement) orientée vers un établissement spécialisé grâce à l'intervention du SESSAD. »

⁴⁵ Voir Annexe 5 : *Les parcours entre milieu spécialisé et milieu ordinaire*

Rappelons que les objectifs de la SIPFPro sont de compléter l'enseignement général par un enseignement préprofessionnel dans le cadre de divers ateliers spécialisés. La formation suit un cursus adapté permettant au final de déboucher sur des stages en milieu ordinaire de travail ou en Milieu Protégé (EA/ESAT).

Depuis 1989, des sorties en apprentissage ont eu lieu pour des jeunes de la SIF Pro. *« Le soutien d'un SESSAD peut favoriser de telles formules avant l'âge de 20 ans dans les cas où une action médico-sociale s'avère nécessaire (en lien avec le dispositif GRAFIC : Groupement Régional pour l'Accompagnement, la Formation et l'Insertion Concertée). »* Les besoins semblent alors identifiés dans une démarche de maintien de jeunes ayant jusqu'à présent bénéficié d'un parcours d'intégration scolaire, mais aussi pour certains du secteur spécialisé dans une dynamique d'insertion professionnelle en milieu ordinaire. Ce type d'accompagnement SESSAD est garanti par la présence parmi le plateau technique du SESSAD, du Chargé de suivi du Service d'Accompagnement à l'Insertion Sociale et Professionnelle (SAIS Pro) sur un temps de 0,14 E.T.P., soit environ cinq heures par semaine.

Lors de la demande d'extension de 10 places du SESSAD auprès du CROSS⁴⁶ le 11 septembre 2003, les arguments évoqués étaient de *« garder une disponibilité d'intervention sur l'objectif insertion sociale et professionnelle des 15-20 ans. Des besoins médico-sociaux réapparaissent brutalement à la sortie des SEGPA ou des UPI ou encore des Instituts de Rééducation (L.R.). Dans de nombreux cas, la réponse institutionnelle, difficile à mettre en place peut trouver une alternative avec les réponses du SESSAD. En outre, le maintien de cette offre d'intervention ambulatoire peut faciliter des sorties anticipées de l'IME, avant 20 ans, par l'appui qu'il fournit alors, pendant quelques mois, dans la période d'insertion sociale et professionnelle. »*

On notera la volonté institutionnelle de vouloir répondre à deux types de populations : des jeunes bénéficiant d'un cadre d'intégration scolaire et souhaitant s'engager dans un dispositif de formation par alternance tels que ceux du CFA ou MFR, et par ailleurs des jeunes scolarisés en éducation spéciale dans le cadre de la SIF Pro et pour lesquels il est envisagé un parcours de formation professionnelle dans le cadre de droits communs, sous réserve néanmoins de bénéficier d'un appui spécifique (GRAFIC) garanti par une Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé (R.Q.T.H.) sollicitée préalablement.

On peut s'interroger sur ce qui distingue ces deux catégories de jeunes qui n'ont pas bénéficié du même parcours scolaire : les uns dans une démarche d'intégration scolaire

⁴⁶ CROSS : Commission Régional d'Organisation Sanitaire et Social

relevant du droit commun, les autres bénéficiaires d'une prise en charge en établissement médicosocial et relevant du cadre de droit d'éducation spéciale. Malgré cette différence statutaire, et les représentations sociales pour les jeunes et leurs familles qu'elles supposent, peut-on considérer qu'ils révèlent néanmoins les mêmes besoins dans leur démarche d'accès à une autonomie et insertion professionnelle ? Au cours de leur parcours, ont-ils accédé à des conditions identiques pour élaborer leur projet professionnel ?

2. Evolution des effectifs

La collaboration du SESSAD Les Ajoncs d'Or avec les collèges et lycées concerne plusieurs établissements sur notre secteur géographique :

- Aux Collèges de Rennes, des accompagnements ont lieu pour des jeunes scolarisés aux UPI Gayeules et UPI Cleunay depuis septembre 2002.
- A Montauban de Bretagne, une UPI au Collège Evariste GALLOIS Montauban s'est ouverte en septembre 2005.
- Au Lycée L. GUILLOUX Rennes, l'accompagnement du SESSAD s'effectue auprès de jeunes depuis septembre 2006.
- Depuis la rentrée 2009, des accompagnements de jeunes scolarisés à l'UPI du Collège privée Saint Louis Marie de Montfort sur Meu accentue le partenariat engagé au niveau local.

Le nombre des jeunes présents en UPI sur le territoire géographique couvert par le SESSAD Les Ajoncs d'Or augmente, répondant au plan d'ouverture nationale pour atteindre l'objectif fixé de 2000 UPI à l'horizon de 2010⁴⁷ de façon à permettre la couverture de tout le territoire. Cette évolution a permis de répondre à un nombre croissant de jeunes bénéficiaires⁴⁸.

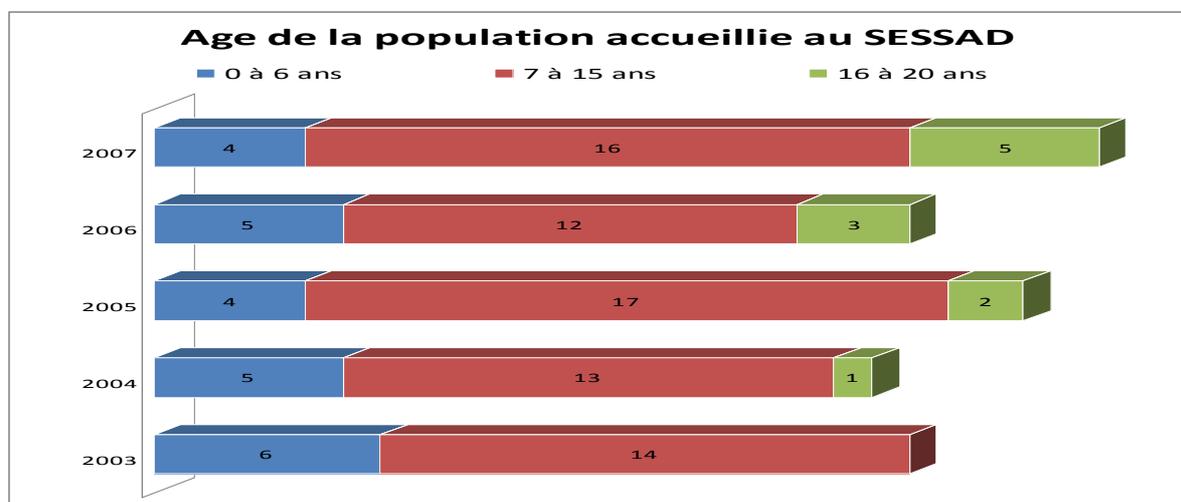
Dans la réalité, au niveau régional, peu de jeunes de 16 ans et plus sont suivis par un SESSAD : 10,4 % des jeunes suivis par les SESSAD sont âgés de 16 ans et plus. Toutefois, la part des 16 ans et plus augmente au cours des dernières années : elle est passée de 7,3 % fin 2001 à 8,3 % fin 2006⁴⁹.

⁴⁷ En 1996-97 : 200 UPI, en 2006-2007 : 1014 UPI, en 2007-2008 : 1289 UPI

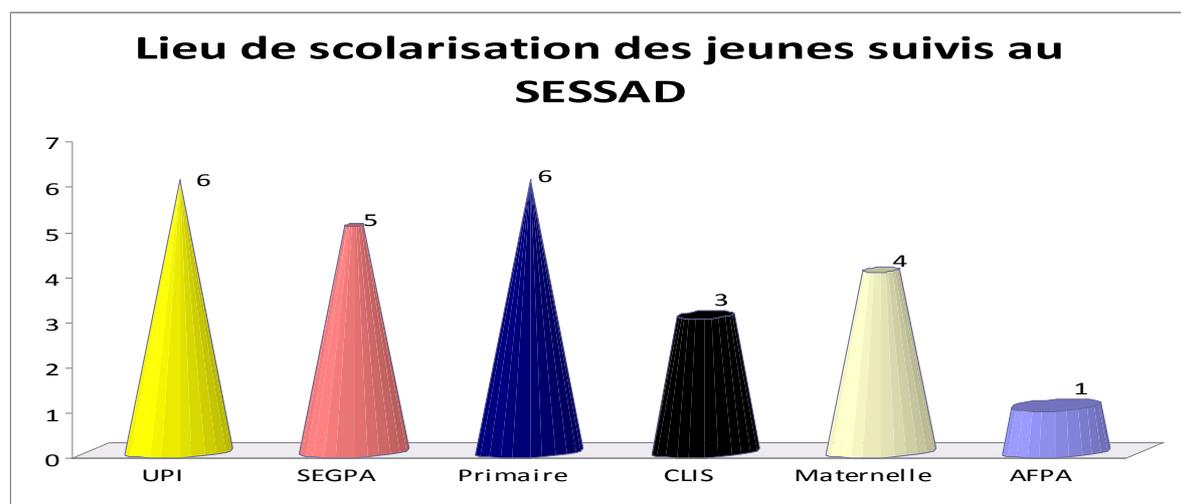
⁴⁸ Nombres de jeunes intégrés en UPI pour la France ; pour 1996-97 : 200, pour 2000-2001 : 1600, pour 2006-2007 : 9350 jeunes, pour 2007-2008 : 11570 jeunes

⁴⁹ CREA Bretagne, « *Etude des besoins de prises en charge par les SESSAD de Bretagne* », septembre 2009. Voir Annexe 4 : Cartographie des unités pédagogiques d'intégration UPI & Répartition départementale des UPI en Bretagne (second degré).

Observons tout d'abord l'évolution d'âge des jeunes accompagnés par le SESSAD au cours des cinq dernières années : le diagramme nous indique une progression des jeunes de 16 à 20 ans auquel il faut ajouter un nombre important de ceux accompagnés en SEGPA et UPI âgés de 14 à 16 ans.



Ces dernières années ont montré une profonde modification des profils de jeunes accompagnés par le SESSAD. Avant 2003, il s'agissait en effet exclusivement de jeunes scolarisés en SEGPA. A mesure de la mise en place progressive sur l'ensemble du territoire des dispositifs UPI, la part des notifications de prises en charge concernant ces jeunes s'est révélée de plus en plus importante. Aujourd'hui elle se présente majoritaire, comme le montre le diagramme suivant :



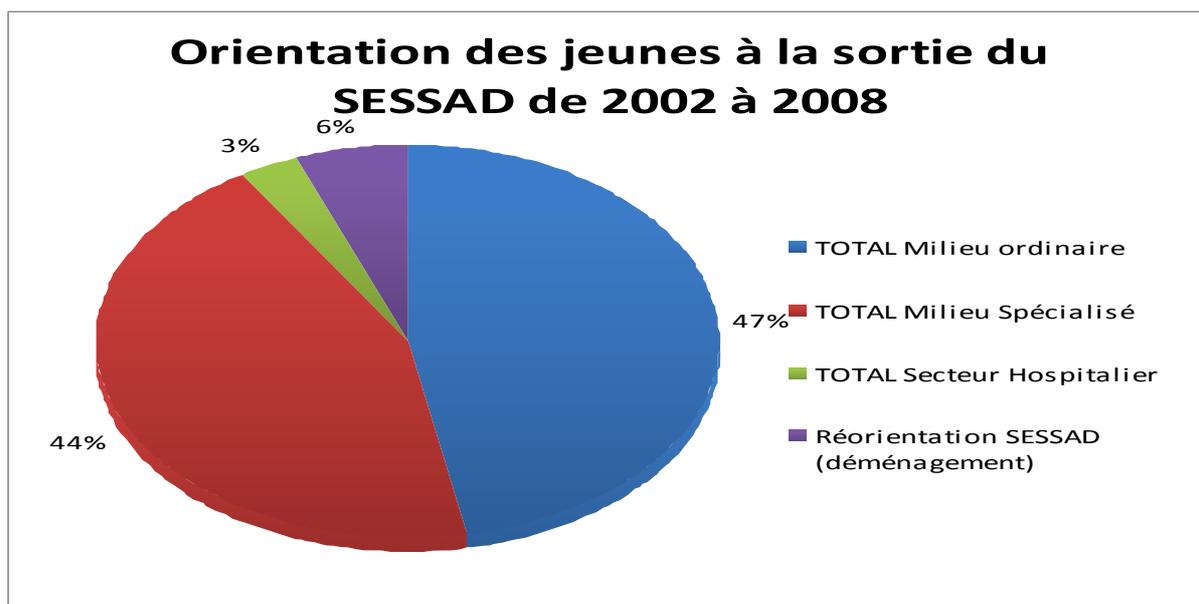
Les types de parcours scolaires des jeunes accompagnés par le SESSAD deviennent donc plus variés, tant du fait des sections d'enseignement qui les accueillent que dans les principes même de leurs projets pédagogiques : un jeune scolarisé en SEGPA bénéficie, dès la classe

de 4^{ème}, de temps d'ateliers techniques dans son emploi du temps. L'objectif est de l'aider à identifier et intégrer des savoirs-faires préprofessionnels nécessaires à l'élaboration de son projet de formation. Les enseignants techniques référents valident ces compétences par une évaluation formative sur laquelle le jeune pourra s'appuyer pour se repérer dans son orientation professionnelle. En revanche les élèves d'ULIS ne bénéficient pas, dans le cadre de leur établissement scolaire, de temps d'ateliers. Ils ne peuvent donc pas accéder à cette « première approche » de situations pratiques.

En quoi cette différence notable ne leur permet-elle pas d'appréhender leurs projets d'orientation professionnelle dans la même mesure ? Et quel type de soutien distinct doit-il induire pour le SESSAD dans chacun des cas ?

Si la question des admissions au SESSAD soulève de multiples interrogations, la sortie en soulève tout autant car c'est un moment d'inquiétude, de doute pour les professionnels, pour les familles, pour le jeune. La sortie marque-t-elle une véritable inscription sociale, scolaire, professionnelle ?

Ce tableau indique une répartition équivalente des enfants relevant du secteur ordinaire (47 %) à celle du secteur spécialisé (44%). Cette indication nous rappelle que les missions du SESSAD sont d'intervenir auprès des dispositifs de scolarité ordinaire pour y assurer un maintien, amis aussi d'accompagner les familles et les jeunes à préparer son orientation vers un dispositif d'éducation spéciale quand cela s'avère nécessaire.



Le graphique suivant nous permet de constater que plusieurs de ces jeunes orientés vers l'établissement de la SIF Pro étaient précédemment accompagnés par le SESSAD. Pour certains dispositifs d'intégration scolaire implantés sur les collèges en milieu rural tel que l'UPI du Collège Evariste Gallois de MONTAUBAN de Bretagne, il s'agit d'ailleurs de la quasi totalité des élèves sortants d'UPI (à l'exception d'un jeune accueilli en CFA Bâtiment).

ADMISSIONS A L'IME DE JEUNES ISSUS DE L'ENSEIGNEMENT ADAPTE DU SECOND DEGRE : UPI, SEGPA				
2005	2006	2007	2008	2009
Alain, 16 ans SEGPA Montfort	Katia, 13 ans UPI Ploërmel	Jean, 16 ans UPI Gayeules	Aimée, 16 ans UPI Cleunay	Anatole, 13 ans UPI Montauban
Jules, 16 ans UPI Cleunay	Léonard, 18 ans SEGPA Bruz	Marie, 13 ans SEGPA Montfort	Maurice, 16 ans SEGPA Montfort	Corinne, 15 ans UPI Montauban
	Léon, 15 ans SEGPA Rennes		Guy, 16 ans UPI Montauban	Chloé, 16 ans UPI Cleunay
	Victor, 16 ans UPI Cleunay		Philippe, 15 ans SEGPA Montfort	Albert, 17 ans UPI Montauban
				Alice, 16 ans UPI Montauban

Suivi par le SESSAD (les prénoms ont été modifiés pour des raisons d'anonymat)

Le témoignage de certains parents nous confirme cette idée de filière UPI-soutien SESSAD vers la SIF Pro. Dans le cadre d'un film⁵⁰ sur le SESSAD, j'ai interviewé Madame V. qui témoigne à propos de l'avenir de son fils Baptiste, scolarisé en 6^{ème} UPI au collège Evariste Gallois de MONTAUBAN de Bretagne : « *Il est épanoui dans sa classe...il est en train de se projeter, il a compris qu'après le SESSAD il pourrait aller éventuellement à l'IME...le SESSAD, c'est comme un tremplin ... il sait très bien qu'il n'ira jamais dans un système normal après le collège... pour un futur métier, le SESSAD d'abord, l'IME ensuite l'aidera à devenir un adulte. »*

Elève de 3^{ème} dans la même UPI, Alice témoigne de son choix de venir à la SIF Pro à la rentrée suivante : « *J'ai visité l'IME et je vais là bas pour faire mon métier, la peinture...Il y avait aussi à Rennes⁵¹ mais c'était pas pareil, c'était encore dans un truc d'école. Il y avait des stages mais c'était pas pareil, et puis il n'y avait pas d'internat, donc... »*

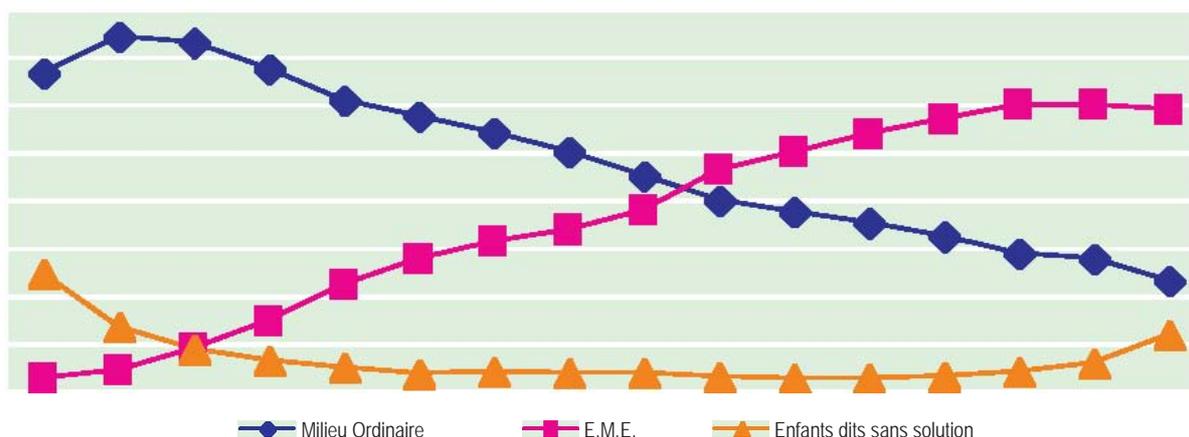
⁵⁰ Film réalisé à l'occasion des 40 ans des Ajoncs d'Or par Christophe HINGOUET : « *Les Ajoncs d'Or : regards croisés* », juin 2009

⁵¹ Alice fait ici allusion à l'UPI Lycée visitée avec ses parents quelques mois auparavant.

L'étude de la DRESS⁵² met en perspective la question des entrées constatées en classes spécialisées des instituts médicaux éducatifs (IME) d'enfants et de jeunes avec déficience intellectuelle ou psychique, après un parcours à l'école ordinaire : « *Quelle que soit la génération considérée, et malgré l'évolution des politiques d'intégration scolaire, le parcours des enfants handicapés est marqué par une scolarisation en milieu ordinaire qui diminue progressivement avec l'avancée en âge.* »

A propos de ces trajectoires mixtes entre milieu ordinaire et établissement médico éducatif, l'étude de la DREES donne des informations précieuses sur les passages clés, en particulier à propos des orientations au cours du secondaire : 14 % des 17 -19 ans ont connu une orientation vers un établissement spécialisé au moment du collège ou du lycée, principalement pour intégrer un IME⁵³. Cette situation serait-elle un indicateur de la mise en place d'une forme de filière dans le parcours scolaire et de formation de ces jeunes ?

Types d'établissements en pourcentage fréquentés par les enfants nés en 1986-1987



3. Vers un apprentissage

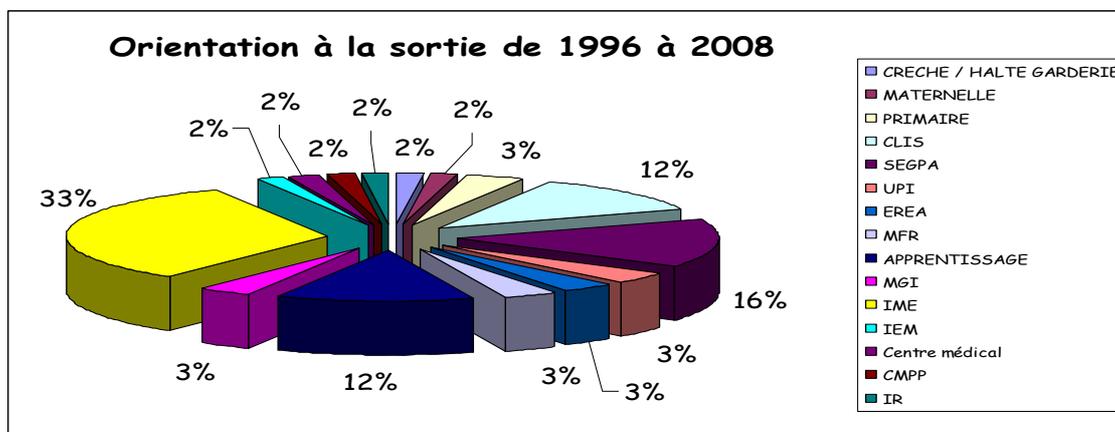
Sur une durée de 12 années, les orientations à la sortie du SESSAD très variées confirment cette forte tendance d'orientation de nombreux jeunes vers l'IME pour un tiers des enfants.

A propos des orientations en direction de dispositifs de formation relevant du droit commun (Apprentissage, MFR), elles concernent paradoxalement des jeunes, issus précédemment

⁵² Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), Etude n° 580 sur « *les trajectoires institutionnelles et scolaires des enfants passés en CDES* », juin 2007.

⁵³ Enquête sur les trajectoires des enfants passés en CDES, France métropolitaine, DREES.

d'une prise en charge en SIF Pro, et bénéficiant du soutien à l'intégration sociale et professionnelle au SESSAD dans la perspective d'un projet professionnel vers le milieu ordinaire.



Ainsi, sur 10 les jeunes ayant bénéficié du dispositif de soutien à l'insertion professionnelle par le SESSAD depuis 1999 et bénéficiant d'un suivi par GRAFIC dans le cadre d'un accès à une formation qualifiante de CAP en Centre de Formation par Alternance, nous constatons que 6 d'entre eux étaient des anciens élèves de l'IME, les autres venant de SEGPA (3 jeunes) et d'UPI (1 jeune). Les formations suivies concernaient les secteurs d'activité professionnelle des métiers de bouche (CAP boulangerie, CAP Charcuterie, CAP Boucherie, CAP Cuisine), les métiers du bâtiment pour (CAP Maçonnerie) et les métiers des Espaces Verts pour 2 autres (CAP travaux paysagers). On peut constater 3 abandons en cours de formation (deux jeunes sortant d'IME et celui sortant d'UPI).

ACCOMPAGNEMENT CONJOINT SESSAD - GRAFIC BRETAGNE				
Année	Prénom du jeune	Formation suivi	Origine Etablissement	Situation
1999	Titouan	CAP Boulangerie	IMPro→SEGPA	CAP pratique
	Adrien	CAP Maçonnerie	IMPro→SEGPA	CAP complet
2001	Guy	CAP Travaux Paysagers (MFR)	IMPro	Abandon
2004	Patrick	Contrat Qualif. Maçonnerie GEIQ	SEGPA	En emploi TH
	Damien	Suivi Relais 35	SEGPA	?
2006	Stéphane	CAP Charcuterie	IMPro→SEGPA	Abandon
	Jérôme	CAP Boucherie	SEPGPA	CAP pratique
2008	René	CAP Maçonnerie	UPI	Abandon après 2 CFA
2009	Sébastien	CAP Travaux Paysagers	SEGPA	En cours
2010	Léon	CAP Cuisine	IMPro	En cours

Au regard de l'enquête menée par GRAFIC⁵⁴ sur les apprentis en situation d'handicap ou d'inadaptation en Bretagne, les indicateurs quantitatifs nous indiquent qu'ils proviennent pour 105 d'entre eux d'établissements spécialisés contre seulement 14 issus d'UPI. *«Les résultats globaux de cette année 2008-2009 sont comparables à ceux des années précédentes avec un taux de réussite au CAP de 60 %. Plus d'un jeune sur deux obtient le CAP, c'est une réussite indéniable mais les fragilités demeurent et l'emploi se joue sur les compétences.»*

Il est souligné la singularité du comportement des jeunes en fonction du contexte d'apprentissage : *«Les profils de jeunes évoluent et nécessitent une plus grande individualisation des parcours et des types d'accompagnement. Certains d'entre eux ont des difficultés d'intégration en CFA et dans les journées de soutien alors qu'en entreprise ils ne reproduisent pas les mêmes comportements »*⁵⁵

4. Témoignages des jeunes et leurs familles

1. Les facteurs environnementaux

Depuis deux ans, le SESSAD accompagne les familles des jeunes sortant d'UPI aux rencontres organisées par les UPI Lycée professionnel. L'objectif de cette démarche est d'aider le jeune et sa famille à bien identifier tous les parcours possibles après le collège dans les dispositifs de scolarité adaptés. Si cette solution est souvent envisagée par la plupart des familles, elle se heurte à des questions d'organisation matérielle. Tout d'abord en raison de l'éloignement géographique entre le lieu de domicile familial et celui du nouvel établissement. Pour ces jeunes « ruraux » à plus de quarante kilomètres du bassin rennais, cela représente des déplacements longs et fastidieux, ne correspondant pas aux lignes de ramassage scolaire proposées par le Conseil Général. Il faut dès lors que le jeune emprunte d'autres moyens de transports ordinaires (Cars des réseaux départementaux, RER) supposant de sa part une capacité d'autonomie acquise dans ses déplacements. Pour ceux domiciliés en « rase campagne » il faudra y ajouter la distance pour accéder à la gare ou l'arrêt de car qui peut se situer pour certains à plus de cinq kilomètres. Cela nécessite alors de réaliser ce déplacement seul (vélo, scooter) ou en sollicitant les ressources de l'environnement proche (parents, voisins) quand cela est possible. On imagine l'ampleur des temps de déplacements

⁵⁴ GRAFIC Bretagne, Bilan 2008-2009 & Enquête « Que sont-ils devenus ? »

⁵⁵ GRAFIC Bretagne, Bilan 2008-2009 & Enquête « Que sont-ils devenus ? »

qu'une telle organisation suppose : il est estimé à environ 1h30 de trajet pour la majorité des jeunes. On est là bien loin des conditions favorables dont ces élèves bénéficiaient auparavant pour l'accès au collège, soit une demi-heure au plus.

Pourtant, le législateur a envisagé de favoriser les conditions d'accès aux dispositifs d'intégration scolaire par le biais de la mise en place de transports assurés par taxi⁵⁶, lorsqu'aucune autre solution satisfaisante ne semble possible.

Mais les élèves scolarisés en UPI lycée ne peuvent pas actuellement disposer de places en internat dans ces établissements⁵⁷. L'équipe du SESSAD s'est interrogé sur la pertinence de proposer dès lors un hébergement en semaine adapté aux besoins des jeunes. Le choix d'une inscription en FJT semble difficile à réaliser du fait du manque de capacités d'autonomie au quotidien mesurées pour ces jeunes. La proposition par le SESSAD d'un accueil à la semaine en famille relais ne fut pas davantage retenue par les familles. On constate que celles-ci privilégient davantage une orientation en fonction de la proximité de l'établissement, ceci afin d'éviter des conditions de scolarité trop difficile pour leur enfant.

C'est un choix des familles que confirme d'ailleurs Tiphaine MAHE dans son étude sur les trajectoires des enfants passés en CDES⁵⁸ : *« Les parents sont également tous présents dans le parcours de leur enfant et semblent peu nombreux à se mobiliser clairement en faveur d'un système (spécialisé ou ordinaire). Leur objectif est de trouver un environnement adapté au handicap de l'enfant pour qu'il parvienne à une autonomie, à gérer sa vie quotidienne. »*

L'admission à l'Institut Médico Professionnel de MONTFORT /Meu est alors envisagé comme « un choix de proximité » pour ces jeunes et leurs familles.

Plusieurs d'entre eux, ayant suivi un parcours en CLIS à MONTFORT avant leur intégration à l'UPI, connaissent déjà les trajets et horaires que supposent ces déplacements. En effet les élèves de l'IME comme ceux des CLIS des écoles primaires de la commune de MONTFORT utilisent pour la plupart les transports scolaires du Conseil Général. Pour ceux de l'IMPro, Ils sont conduits de l'établissement jusqu'au collège public de la commune de MONTFORT. Ils y prennent alors chacun le ramassage correspondant à leur itinéraire, ceci sous la surveillance d'un éducateur.

Or les anciens élèves de l'UPI, une fois admis à la SIPFPro, interrogent les professionnels sur la différence qu'implique leur nouveau statut. Alice témoigne à ce sujet : *« Je ne comprends*

⁵⁶ **Circulaire 2001-035 du 21 février 2001**

⁵⁷ Les sections d'internat en Lycée Professionnel étant jusqu'à présent réservé aux élèves en Bac Pro et BTS.

⁵⁸ **Tiphaine MAHE**, CTNERHI, Le vécu des parents d'enfant(s) handicapé(s), Phase III de l'étude "Trajectoires des enfants passés en CDES" en collaboration avec les CREAI et la DREES.

pas pourquoi je dois rester près des éducateurs avant de prendre mon car ! Avant je me débrouillais bien toute seule ! »

A travers cette situation, on peut s'interroger sur une forme d'« entre-deux », une situation de liminalité qui peut paraître d'autant plus stigmatisante qu'elle se situe dans un espace commun à des jeunes relevant des deux dispositifs (Enseignement ordinaire et Education Spéciale).

Confrontés au regard des autres adolescents du collège et lycée, ces jeunes sont face à une injonction paradoxale « tu es suffisamment autonome pour utiliser le ramassage scolaire comme les autres adolescents de ton âge, mais tu restes sous la surveillance d'un adulte comme tous les élèves de l'IME ».

Cette situation de « seuil » des anciens élèves d'UPI semble se traduire aussi dans l'environnement de l'IMPro. Plusieurs professionnels reconnaissent leurs particularismes : *« Ils obligent à nous interroger sur nos pratiques...ils ne relèvent pas des mêmes besoins d'accompagnement que les autres jeunes ! »*

Dans la construction de leur identité sociale, la notion d'« estime de soi » est centrale pour traiter de cette différence mal vécue. Il s'agit donc d'en déterminer les mécanismes, en particulier à travers la mise en place d'entretiens auprès des jeunes concernés afin d'apprécier leurs ressentis sur le passage de l'UPI à la SIF Pro :

C'est dans ce cadre que j'ai réalisé des entretiens dirigés auprès de 4 jeunes, anciens élèves d'UPI et actuellement inscrit à la SIFPro.

A partir d'une grille préétablie de questions, les entretiens dirigés ont été enregistrés pour une restitution exhaustive des jeunes interviewés.⁵⁹ Ces jeunes interrogés sont âgés de 16 à 18 ans, et ont été orientés en IMPro après un parcours de plusieurs années dans les dispositifs d'intégration scolaire de l'Education Nationale.

Dans ces entretiens préalables, il s'agit de mesurer d'une part les ressentis de chacun dans ce passage du droit commun à l'éducation spéciale, et d'autre part d'apprécier où ils en sont de leur orientation professionnelle et si les expériences réalisées précédemment en UPI leur ont permis d'avancer dans leur projet d'insertion sociale et professionnelle. Au-delà de la différence qu'ils perçoivent au niveau individuel et collectif entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, comment se projettent-ils dans l'avenir : Pendant combien de temps imaginent-ils rester à la SIF Pro ? Pour préparer quelle orientation, quel métier ? Ou imaginent-ils travailler plus tard ?

⁵⁹ Voir Annexe 6 : Grille de l'entretien dirigé suivie des réponses retranscrites de deux jeunes interrogés

2. Le vécu en institution

Au regard des témoignages, il s'avère tout d'abord que l'« arrivée » dans un établissement médicosociale est bien acceptée par les jeunes interrogés, même si cela s'explique par des raisons différentes selon les situations : pour l'une, en situation de difficulté dans les apprentissages scolaires, c'est le moyen de moins ressentir les attentes qui lui sont faites à propos de ses progrès en lecture, et de ne pas être la seule dans le groupe classe (« *C'était plus dur au collège alors que là c'est un niveau pareil que moi* »). Pour d'autres, c'est davantage les situations en atelier qu'ils n'ont pas connu précédemment qui leur permettent de trouver une reconnaissance de leurs compétences à travers des savoir-faire qu'ils acquièrent (*Les ateliers, ça m'apprend pour savoir des choses quand j'arrive en stage... et en éducatif pareil*).

L'idée qu'ils peuvent se faire de l'établissement et des jeunes accueillis se fait souvent par le biais d'anciens élèves plus âgés avec qui ils ont échangés, ou bien du fait de sorties communes réalisées dans le cadre de partenariat (rencontres sportives, présentation de spectacle de fin d'année, sorties thématiques) : « *je connaissais les jeunes du Prépro avec qui on faisait des sorties à l'UPI.* »

Il est intéressant de souligner l'évolution dans leur discours à propos des jeunes accueillis en IMPro : « *Ben, on m'en avait parlé parce que j'ai des amis qui sont passés par là : ils disaient que c'était bien mais il y avait des jeunes qui avaient des défauts et tout. Ben, ils ont pas plus de défauts que d'autres* ». Ainsi, ce qu'ils pouvaient appeler communément « l'école de gogols » au collège peut se voir devenir un lieu d'épanouissement personnel.⁶⁰

3. Leur projet professionnel

Tous ces jeunes ont réalisés au cours de leur scolarité en UPI des stages de découverte professionnelle. Il s'agissait davantage pour eux d'une démarche exploratoire plutôt que la vérification d'un projet d'orientation professionnelle. Ainsi ces stages ont été une première étape dans ce que l'on pourrait nommer la construction de leur orientation professionnelle. : « *C'était pour découvrir, mais en fait ça m'a pas vraiment plu, je préférerais essayer dans la peinture* », « *Ben oui, pour voir si ça me plaisait ou pas. Après ici, j'ai été dans le bois et je voyais que ça me plaisait* ».

⁶⁰ Dans leurs premières rencontres avec les élèves d'IMPro, une réflexion des jeunes d'UPI revient fréquemment : « Ben, ils sont pas si handicapés que ça ! »

Leurs souvenirs sur le contenu de ces stages restent flous et ils n'ont plus de support écrit à disposition sur lequel s'appuyer afin de mesurer les compétences attendus : « *Non. Je ne me rappelle pas. Je n'ai pas de traces de ça ou je ne sais pas où c'est !* ».

Après avoir déjà passé une ou deux années dans l'atelier de leur choix en SIFPro, ils ne considèrent pas tous connaître le secteur d'activité et le métier qu'ils veulent choisir, tant au niveau des savoirs techniques que théoriques. « *Ben non, j'ai encore à apprendre par rapport à toutes les teintes de bois, plein de choses en fait* ». Au même titre, ils ne sont pas encore certains de l'endroit où ils veulent travailler. Il est intéressant de souligner que ces différences se constatent en lien avec la notion d'« estime de soi » que chacun d'entre eux peut avoir.

Au même titre, ils n'imaginent pas tous suivre une formation qualifiante. Pour autant, ceux qui se présentent comme les plus surs d'eux même semblent conscient du besoin de la mise en place d'un accompagnement au cours de leur projet de formation : « *Oui, d'abord faire une formation mais je sais pas. On en a discuté mais j'ai pas trop écouté. J'aurai besoin d'une aide.* »

A propos de la question des aides possibles afin de bénéficier d'une formation qualifiante pour l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle, aucun des jeunes interrogés n'avait entendu parler de la Reconnaissance de Qualité de Travailleur Handicapé. Pourtant ce statut à solliciter auprès de la MDPH reste le seul moyen de leur permettre d'y accéder, et d'obtenir un accompagnement individualisé. Après leur avoir expliqué succinctement en quoi consiste ce statut, les jeunes reconnaissent se sentir concernés : « *Ben un petit peu quand même, ça peut m'aider mais je sais pas comment* ».

4. Le statut RQTH

*« Lorsqu'on parle de "travailleur handicapé", on a souvent en tête l'image de personnes présentant un handicap visible, comme par exemple des personnes contraintes de se déplacer en fauteuil roulant. Pourtant, on peut se trouver dans une situation difficile face à l'emploi en raison d'un problème de santé qui "ne se voit pas à première vue", mais entraîne de la fatigue, des douleurs, des absences... Toutes sortes de contraintes qui rendent la vie au travail compliquée. »*⁶¹

⁶¹ Source site internet <http://www.arcat-sante.org>

La RQTH est un dispositif dont peut bénéficier toute personne souffrant d'un handicap, mais aussi toute personne souffrant d'une maladie chronique (asthme, diabète, infection par le VIH, hépatites, etc.) ou d'un problème de santé ayant des répercussions au travail (rhumatisme, problèmes de vue, allergies à certains produits, etc.).

Derrière ce sigle se cache un droit pour les jeunes qui recherchent un stage dans le cadre de la formation professionnelle. La qualité de travailleur handicapé est reconnue sur décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), créée au sein de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Initialement destinée aux demandeurs d'emploi et aux travailleurs handicapés salariés, cette reconnaissance sert également les jeunes en formation et étudiants en situation de handicap. Est considéré comme travailleur handicapé « *toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite de l'altération d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales ou psychique*⁶² ».

La qualité de travailleur handicapé favorise l'accès à l'ensemble des mesures en matière d'emploi et de formation des personnes handicapées.

Ainsi, le fait d'avoir cette reconnaissance permet d'accéder aux formations en alternance (par le biais des contrats d'apprentissage et de professionnalisation). Par exemple, il n'y a plus de limite d'âge pour la conclusion d'un contrat d'apprentissage pour les jeunes reconnus travailleurs handicapés par la CDAPH ; des aides humaines, techniques et financières spécifiques existent en direction des personnes handicapées et des entreprises ; les candidats à l'emploi bénéficient du soutien des réseaux de placement spécialisés tel que Cap Emploi.

5. Filière scolaire et parcours de formation

La question de l'accès à une formation professionnelle se pose en termes très divers, tant dans les perspectives possibles que dans les modalités d'accompagnement qu'elle suppose.

Rester élève, c'est continuer à bénéficier d'une scolarité dans un cadre de droit commun, en l'occurrence en lycée professionnel (lieu d'implantation fréquent des UPI lycée) avec tous les

⁶² **Décret n°2006-26 du 9 janvier 2006** relatif à la formation professionnelle des personnes handicapées ou présentant un trouble de santé invalidant pris en application de l'article L. 323-11-1 du code du travail

avantages que cela procure : le sentiment d' « être un élève comme les autres », du moins dans le cadre de l'environnement scolaire, de vivre au rythme de tout adolescent entre les temps d'activités, les cours, les rencontres avec les amis de son âge, les loisirs... On aura soin de valoriser ces conditions qui vont permettre à l'adolescent de se construire dans son identité sociale afin d'acquérir une pensée autonome et responsable. A une époque où l'on parle d' « adulescence », ne sommes nous pas d'ailleurs dans une société qui permet, autorise, voir peut-être encourage à ce que cette période de « moratoire social » correspondant à l'adolescence ne puisse durer davantage. La construction de l'identité sociale suppose une maturité qui ne peut se construire de façon uniforme et globale. Pour autant, si le statut d'élève d'UPI Lycée garantit au jeune le bénéfice d'une vie sociale ordinaire qui va le façonner pour s'autonomiser, elle n'enlève en rien l'écart qui existe entre « son statut d'élève » et celui des autres dans les perspectives d'orientations possibles. Etre intégré sur des temps d'atelier commun à des élèves du lycée professionnel va permettre au jeune de découvrir l'environnement pré professionnel dans ses obligations : l'enjeu sera d'acquérir des savoirs faire et compétences propres à un métier, une fonction. Bref l'intérêt de découvrir concrètement ce que couvrent toutes les gestes quotidiens et les savoirs relatifs à un métier. Néanmoins l'assimilation s'arrête là quand se pose la question de l'accès à la qualification, étape incontournable de plus en plus dans notre société à l'obtention d'un poste de travail. Et là se complexifie le parcours car si de fait l'élève bénéficie de la dimension pratique, sa déficience intellectuelle est un obstacle dans l'acquisition des savoirs théoriques nécessaires à la discipline. Est-il alors possible d'accéder à un dispositif de formation, d'apprentissage, au même titre que tout jeune de son âge ? S'il est en droit de l'exiger, et la loi lui donne raison sur ce point, il devra valider son certificat au même titre que tous et dans des conditions d'exigences de résultats identiques, exception faite des conditions aménagés de passation de l'examen⁶³. Pour y aboutir, le jeune devra mobiliser des ressources qu'il n'a pas toujours développées auparavant ou qui ne lui sont pas accessibles du fait de sa déficience. Des dispositifs existent pour proposer un soutien scolaire complémentaire à la formation initiale, l'acquisition des savoirs-être nécessaires à la vie en entreprise (GRAFIC), ou bien encore les savoirs faire indispensable pour une bonne autonomie au quotidien (services de l'action médicosocial tels que les SESSAD).

Mais pour bénéficier de ces accompagnements, il faut au préalable bénéficier d'un statut qui change fondamentalement la logique d'inclusion sociale. S'il est en effet besoin d'une aide complémentaire, celle-ci doit être validée par la reconnaissance d'un statut particulier qui est celui de RQTH : Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé, appellation qui

⁶³ Application de l'article L.112-4 du code de l'éducation

dans ses termes même se veut une injonction paradoxale : « qualité » pour l'aspect valorisant, « handicapé » pour rappeler que nous ne sommes plus dans un principe de droit commun. Ces deux termes englobent ce qui semble devoir être le « passage obligé » pour accéder à une potentielle employabilité dans le milieu ordinaire de travail. Ainsi, après avoir bénéficié d'une inclusion dans la société qui s'est traduite par un principe d'égalité de traitement sans que leur soit fait part de façon discriminatoire leur altérité, le jeune découvre l'obligation de faire reconnaître sa différence pour accéder à une qualification. Il l'acceptera d'autant plus librement qu'elle va faciliter son accès à pouvoir mener une vie comme les autres. Pour ceux qui auront les conditions favorables à travailler en milieu ordinaire de travail, on expliquera que faire reconnaître sa RQTH n'est pas obligatoire, que si le patron le sait, les collègues n'ont pas à être au courant, qu'on peut être en recherche d'emploi sans le dire. Autant d'injonctions paradoxales car si cette attribution identitaire n'est pas visible aux yeux des autres, elle détermine profondément le jeune dans sa représentation de soi, et le maintient dans cette liminalité sociétal, partagé entre l'invitation que leur font les bonnes volontés à vivre au milieu de tous, et les signaux réguliers qui leur rappellent que leur différence, leur déficience en fait aux yeux de la majorité des êtres en marge.

Pour d'autres, une orientation en SIPFPro permettra de « poser ses valises » car le rythme qui y est proposé convient mieux à leurs besoins. Dans ces situations, des jeunes, ayant parfois exprimé leur mal-être au collège par une violence verbale et physique, vont trouver des conditions apaisantes de vie en collectivité, et de ce fait progresser dans leur sociabilité.

La SIPFPro pourra alors être un espace et un lieu de construction identitaire, en lien avec les centres d'intérêts du jeune qui aura la possibilité d'y poursuivre une scolarité adaptée (dispensée par des enseignants ayant une démarche pédagogique similaire à leur collègue de l'UPI, même statut). Cette continuité dans son rôle d'élève pourra d'ailleurs avoir comme finalité l'obtention du Certificat De Formation Générale (CFG) pour ceux qui en ont les capacités.

Ce sera aussi le lieu premier d'acquisitions techniques qui déboucheront, selon les ressources et la maturité de chaque jeune, sur un projet professionnel identifié. Selon les compétences qu'il aura su développer, une phase d'essai à travers des stages en entreprise permettra de valider ou non la viabilité du projet. Projet professionnel en milieu ordinaire de travail avec un accompagnement adapté par le service de suite et qui pourra éventuellement aboutir à une inscription dans un cycle de formation professionnelle en alternance, sous couvert d'un statut particulier, toujours celui de RQTH, permettant d'accéder à une validation des compétences

et savoirs par un certificat diplômant, voire une partie de celui-ci (CAP pratique) en bénéficiant d'un suivi en entreprise

A travers ce résumé des différents parcours de jeunes identifiés au cours de mon expérience d'éducateur en SESSAD, on remarquera la diversité des obstacles que ces adolescents auront eu à rencontrer, avec une caractéristique commune d'alternance entre deux statuts distincts, celui relevant du droit commun, et celui du droit spécial constitutif à l'accompagnement par le secteur médicosociale. Ma volonté n'est pas de présenter ici un modèle dichotomique dans ce que peut représenter l'alternative proposée aux jeunes déficients intellectuels mais davantage de nous questionner sur les incertitudes générées par cette double injonction sociétal : inclusion sociale - exception statutaire.

On peut dès lors s'interroger sur son impact déstabilisant pour la construction identitaire du jeune déficient intellectuel. A la période de l'adolescence qui représente un moratoire social ou le jeune est en devenir, un être présocial qui se forgera une identité adéquate, mais qui reste en l'état dépourvu et vulnérable, moins responsable et sans connaissances, qui peut montrer parfois des comportements à risque, peut se montrer rebelle et n'est pas encore financièrement parlant autosuffisant... comment ces éléments vont constituer pour lui un frein à devenir un « *individu achevé, doté d'une identité aboutie, puissant et fort, responsable, indépendant, doté de connaissances et qui assume des comportements rationnels, conformiste et autonome* »⁶⁴ ?

II. Approche conceptuelle

1. Les termes de déficience et handicap

Qu'en est-il des caractéristiques des adolescents déficients intellectuels déficients légers et moyens ?

Il ne s'agit pas ici de proposer une étude étiologique des troubles liés à la déficience intellectuelle, ni d'en déterminer un tableau clinique exhaustif. Néanmoins, il semble important de souligner ce qui distingue les différentes fonctions cognitives qui sont concernées dans les troubles caractérisant cette population.

⁶⁴ ROSSI Federico M., *La condition de jeunes face aux transformations de la société*, DPH 02/2005

1. La déficience intellectuelle

La notion de déficience intellectuelle est apparenté au départ à celle d'idiotie⁶⁵ et se définit comme un « *état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait pu acquérir les connaissances suffisantes relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge et placés dans les mêmes conditions que lui* »

Puis elle représente « *une insuffisance intellectuelle d'origine biologique, hérédité ou accident, donc irréversible, incompatible avec l'acquisition scolaire de base, ne permettant pas d'atteindre un minimum intellectuelle exigé par l'école*⁶⁶ ». Elle se définit alors par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, les limites étant données à travers le Quotient Intellectuel (Q.I.)⁶⁷. Mais cet outil ne fournit aucune indication quant aux capacités de l'individu ou ses caractéristiques propres. Il donne seulement une échelle de valeur déterminant le fonctionnement intellectuel limité ($70 < \text{QI} < 85$), le retard mental léger ($50 < \text{QI} < 70$), moyen ($35 < \text{QI} < 49$), sévère et profond ($20 < \text{QI} < 34$).

Les facteurs, causes de la déficience mentale sont des facteurs organiques (biologiques), tels que les atteintes prénatales, néo-natales ou post-natales précoces ; des facteurs affectifs ou psychologiques tels que l'hospitalisme précoce, troubles affectifs précoces, maltraitance ; des facteurs sociaux ou socioculturels. De nombreux travaux sociologiques statistiques montrent une forte concordance entre la débilité mentale sans cause organique et les conditions socioculturelles défavorables, voire le paupérisme, particulièrement pour les déficits moyens et légers ; des facteurs non apparents, l'action conjuguée de plusieurs de ces facteurs en constante interaction.

Ainsi la personne déficiente intellectuelle présente des capacités cognitives inférieures aux personnes de son âge et de son groupe d'appartenance. Il en est de même des habiletés adaptatives (la capacité d'une personne à se conformer aux normes d'indépendance

⁶⁵ PINEL & ESQUIROL (XIX^{ème} siècle)

⁶⁶ René ZAZZO, *Les Débilités mentales*, 1969, Armand Colin, Paris

⁶⁷ Le Quotient Intellectuel est le rapport entre âge mental et âge intellectuel, la norme en est Q.I. = 100. Ces Tests de développement intellectuel ont été élaborés en 1905 par BINET & SIMON afin de définir les enfants « semi éduqués » pouvant relever des classes de perfectionnement de l'Education Nationale dès 1909.

personnelle et de responsabilité sociale de son milieu de vie). « *Le déficient intellectuel est un être d'écart, puisqu'il n'est pas, ne peut pas être, un être d'équerre, un être normé.* »⁶⁸

Georges BONNEFOND⁶⁹ rappelle que la déficience intellectuelle fut au départ un indicateur élaboré pour mesurer les écarts vis-à-vis d'une norme scolaire : « *Le milieu scolaire en est souvent le premier révélateur tant par l'effet comparatif à l'égard de la norme des connaissances et de la capacité d'apprendre, que de l'intégration ou non dans les premiers mécanismes de socialisation. Elle s'inscrit également dans un contexte sociétal donné.* »

Depuis quelques décennies s'est développée une théorie multifactorielle de la déficience mentale. Des chercheurs⁷⁰ s'accordent pour considérer que la notion d'hétérogénéité est au premier plan de la structuration déficitaire donnant ainsi à l'insuffisance intellectuelle une signification complexe non réductible à un simple déficit dans l'équipement. « *La déficience mentale traduit toujours dans des dysharmonies bien autre chose que la somme des déficits partiels...Le déficit intellectuel ne traduit pas un défaut dans l'équipement mais une modalité d'une organisation de la personnalité, un manque à être* ». Le terme de dysharmonie « *définit une forme centrale de la déficience (une structure déficitaire constitutionnelle) sur laquelle vient se greffer des troubles relationnels ou instrumentaux* »).

Louis NOT⁷¹, quant à lui, souligne davantage les effets de la déficience intellectuelle en termes de socialisation, et en particulier dans le monde du travail : « *Ces personnes ont du mal à développer une stratégie d'alternative ou à rechercher des informations en raison même de la nature de leur déficience. Elles peuvent avoir des problèmes d'expression, d'attention, du mal à être polyvalentes, à prévoir les conséquences de leurs actes et comportements, à s'adapter aux changements qu'ils soient d'ordre personnels ou professionnels, mais également des difficultés à entrer en communication et donc avoir des problèmes relationnels. Elles peuvent manquer d'autocritique.*»

Enfin, si les notions de déficience intellectuelle et de maladie mentale sont très employées sans distinction de sens, elles sont pourtant à différencier. La maladie mentale renvoie à un dérèglement des comportements et émotions. Elle affecte le comportement et l'affectif sans lien avec le fonctionnement intellectuel de la personne. On dit que l'individu est tellement absorbé par son bouleversement interne qu'il lui est impossible alors d'utiliser ses ressources

⁶⁸ Denis VAGINAY, *Découvrir les déficiences intellectuelles*, 2005, Collection Trames, Edition ERES

⁶⁹ Georges BONNEFOND, *De l'institution à l'insertion professionnelle*, 2006, Collection Trames, Edition ERES

⁷⁰ Jean Louis LANG, *Psychopathologie psychanalytique de l'enfant*, 1999, Collection L'harmattan

⁷¹ Louis NOT, *l'accompagnement des adultes handicapés mentaux modérés*, Ed. Universitaires du sud, 1990

intellectuelles, qu'elle ne peut pas s'en servir pour le moment. Le déficit intellectuel est considéré comme un état permanent, fixé, qui renvoie au handicap mental, connoté par l'absence ou le déficit de raison, alors que la maladie mentale renvoie à la notion de déraison.

2. Le handicap mental, conséquence sociale de la déficience intellectuelle

Les troubles peuvent se traduire par des difficultés qui ont pu entraîner un retard important dans les apprentissages de base. Plusieurs domaines sont identifiés : La compréhension, la concentration, la conceptualisation, la capacité d'abstraction, les mémoires, la capacité d'analyse des situations, et la prise de décisions.

Ces incapacités se traduisent concrètement dans la construction de l'autonomie sociale par des difficultés à :

- ❖ Mémoriser des infos sonores ou orales
- ❖ Fixer son attention
- ❖ Apprécier l'importance relative des infos à disposition
- ❖ Evaluer l'écoulement du temps
- ❖ Se repérer dans l'espace
- ❖ Apprécier la valeur de l'argent
- ❖ Mobiliser ou remobiliser son énergie

Il faut donc étayer les apprentissages en utilisant l'expérience, la verbalisation, l'action sur des objets variés, les ressources audiovisuelles et multimédia, dans des contextes porteurs de significations.

Ils sont très sensibles au regard qu'on porte sur eux et à l'image qu'on leur renvoie. Il faut mettre en avant leurs potentialités et leur montrer leurs capacités d'évolution et d'intégration dans la société.

Dans les situations de travail observé en entreprise, en lien avec les référentiels de compétences définis afin de mesurer leurs ressources et faiblesses, Les caractéristiques rencontrées le plus fréquemment sont :

- Au niveau cognitif : lenteur, attention fragile, mémoire de travail faible, sensibilité à l'environnement, peu de stratégies pour résoudre une situation problème (difficultés à mettre en lien des connaissances)

- Au niveau socio affectif : la motivation et les intérêts peuvent paraître faibles, un défaut d'investissement des domaines cognitifs et culturels, une difficulté à imaginer qu'un apprenti puisse être source d'enrichissement, une estime de soi généralement faible, enfin une tentative de dissimulation de l'infériorité de façon maladroite, dérisoire (entêtement, négation de l'échec, affirmation de la réussite).

2. *Entre intégration scolaire, inclusion et insertion...*

Intégration et insertion sont des termes employés depuis longtemps dans le langage des professionnels du social, et en particulier du handicap. Pourtant, chacun les utilise pour désigner ce qui relève des mêmes processus. Alors, comment les interpréter différemment ?

Etymologiquement, le verbe intégrer (integrare) signifie remettre en état, c'est-à-dire remettre la personne dans son intégralité. « *L'intégration consiste à faire rentrer quelque chose ou quelqu'un dans un ensemble, avec le sens de l'assimilation, de la fusion, afin de former un ensemble uniforme.* »⁷² Le terme d'intégration sert à désigner soit le processus de socialisation dans son ensemble, soit une des composantes de ce processus. Lié à la norme, on peut considérer qu'il s'agit d'un processus d'incorporation où l'on considère chacun à sa place mais dans un espace social commun. On retiendra que le principe de l'accompagnement à l'intégration scolaire s'inscrit dans une volonté de normativité sociale offerte à une majorité d'enfants en âge de scolarité : tout élève doit selon le cadre législatif pouvoir bénéficier de dispositifs de droits communs, avec l'attention qu'on leur portera afin de répondre à leurs besoins spécifiques.

Le législateur a récemment choisi de substituer ce terme d'intégration à celui d'inclusion scolaire dans l'appellation des dispositifs, et l'UPI est devenu ULIS⁷³.

Dans les mécanismes de positionnement de la personne handicapée dans son environnement social, Henry-Jacques STIKER⁷⁴, anthropologue, distingue bien le terme d'intégration dont l'un des processus majeurs est selon lui celui de la normalisation, à celui d'inclusion « *sans doute plus dynamique, ...laisse la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale alors que la notion d'intégration suppose une conformité, un alignement qui sont toujours ressentis comme la domination, voire l'oppression du groupe*

⁷² Georges BONNEFOND, *De l'institution à l'insertion professionnelle*, 2006, Collection Trames, Edition ERES

⁷³ Le I d'UPI désigne l'intégration scolaire, alors que le I d'ULIS désigne l'Inclusion scolaire.

⁷⁴ Henri-Jacques STIKER, *L'identité handicapée*, sous la direction de Michel MERCIER, Presse Universitaire de NAMUR, 2004

qui définit les normes ou du majoritaire sur le minoritaire. » Ainsi, « Inclure est une situation où l'on fait partie, de façon organique, sans être forcément contraint de se comporter selon une norme rigide. »

Dans le cas de l'insertion, la démarche entendue serait davantage celle d'une addition d'éléments différents, distincts. En comparaison au modèle européen de l'insertion-assimilation et le modèle scandinave de l'insertion-accommodation, on se référera dans notre recherche au modèle de l'insertion fondé sur une adaptation réciproque, une inclusion telle que la traite Henri-Jacques STIKER⁷⁵ dans son modèle de l'altérité : chacun a sa place.

Dès qu'il s'agit d'insertion, à fortiori d'insertion professionnelle, il faut s'interroger alors sur les ressources que doit mobiliser chaque jeune, et le souci d'adaptation dont doit faire preuve l'environnement professionnel qui l'accueille, organisme de formation ou entreprise, pour garantir la réussite du projet. Les professionnels qui vont soutenir ce projet doivent avoir une connaissance non seulement des difficultés et compétences du jeune, mais aussi des exigences liées au milieu de l'entreprise : adaptabilité, productivité, compétences techniques...

Dans sa présentation des itinéraires possibles des jeunes déficients intellectuels entre institution et insertion professionnelle, Georges BONNEFOND considère que le mot insertion semble *« le plus représentatif de la volonté des actions qui peuvent être menées en leur faveur. Il reste porteur de leur déficience dans la société économique, même si celle-ci s'atténue dans un environnement donné, avec le temps, et avec la reconnaissance de leurs capacités. »*⁷⁶ Mais la volonté exprimée par l'évolution du cadre législatif ne correspond pas toujours à une réalité au quotidien. *« Ces jeunes demeurent bien souvent dans le champ d'un intérim permanent, ayant toujours à faire leurs preuves ou du moins à faire en sorte que leur déficience ne gêne pas ou ne dérègle pas l'ordre établi. Ils vivent souvent au quotidien cette liminalité sociale et économique. »*

Distinctions entre insertion et intégration⁷⁷

INTEGRATION	INSERTION
Liée à la norme	Processus
Assimilation	Addition
Incorporation	Attache, Inclusion
Chacun dans le dispositif à sa place	Chacun dans ce dispositif a sa place

⁷⁵ **Henri-Jacques STIKER**, *Corps infirmes et sociétés*, Ed. Dunod, 1997

⁷⁶ **Georges BONNEFOND**, *De l'institution à l'insertion professionnelle*, Ed. ERES, Collection Trames, mars 2006

⁷⁷ **Arlette LOHER**, intervention DPITH 15, Collège Coopératif de Bretagne, avril 2009

3. ...Le concept de liminalité

L'étymologie de la « liminalité » provient du latin *LIMEN, LIMINIS* désignant le seuil.

Ce terme de seuil est employé le plus couramment dans un domaine architectural comme l'endroit où se situe l'entrée d'une maison, d'une pièce. Il est formalisé le plus souvent par une structure en bois, une dalle, et peut s'entendre dans un sens plus général comme un point d'accès, un commencement ou bien un lieu intermédiaire entre deux espaces précisément distincts. En somme il s'agit d'une limite au-delà de laquelle des conditions sont changées.

Dans le domaine physiologique on le définit comme *une limite à partir de laquelle est perçue une sensation (seuil absolu) ou une variation dans la sensation (seuil différentiel)*, et dans le domaine psychologique comme *un stimulus au sens où il désigne un temps de passage qui n'en finit pas. C'est dans ce cas un terme qui évoque un « état de suspension social ».*

Pour Tracy WHALEN⁷⁸, il faut identifier cette limite « *Dans les espaces situés en marge, liminaires dirons-nous (c'est-à-dire en bordure), on se trouve au seuil... pour ainsi dire, écartelé entre différentes praxis ou différentes cultures, entre divers cadres de référence ou modes de communication; on est pris par exemple entre le sacré et le profane, l'université et l'atelier, le privé et le public, ce qui est linguistique et ce qui ne l'est pas. C'est le lieu de l'entre-deux, de l'intervalle.* » On peut alors le rapprocher d'un terme voisin qui est celui de *Limbe* du latin *limbus* désignant le bord. C'est au sens commun un « *état vague, incertain*⁷⁹ ».

A la liminalité, on est plus communément habitué à utiliser celui de liminaire, qui en est à la fois proche dans l'étymologie mais distinct dans sa signification : au sens littéral, il est utilisé pour décrire une partie qui se situe au début d'un discours, d'un livre, d'un débat, d'un écrit. On parlera par exemple de déclaration liminaire à propos d'un texte de loi pour en désigner l'avant propos.

Présenté dans une démarche d'analyse anthropologique, VAN GENNEP⁸⁰ le définit en 1981 sur son travail dans les rites de passages : selon lui, ces rites comprennent trois phases : « *une première phase de séparation qu'il nomme préliminaire, une seconde phase de marginalisation qu'il appelle liminaire, et enfin une dernière phase d'agrégation nommé post-liminaire.* » La liminarité indique alors une notion d'«étape» entre deux statuts sociaux

⁷⁸ Tracy WHALEN, *De la Rhétorique Considérée comme une Praxis de la Liminalité*, cours de l'université de Winnipeg

⁷⁹ Dictionnaire français Le petit Larousse illustré, Ed. 1996

⁸⁰ Arnold VAN GENNEP, *Les rites de passage*, PARIS, Picard

bien distincts où il s'agit d'être en «transition». Il y a un avant et un après et l'état liminaire ne représente d'ailleurs qu'une des étapes de l'ensemble du processus.

Victor TURNER élabore une théorie de la liminalité⁸¹ en faisant référence à des espaces sociaux marginaux, au-delà (*trans*) des contraintes de la vie courante, où les acteurs sont affranchis (ils ont *trans-gressé*, c'est-à-dire *franchi* le seuil) de la routine habituelle. La liminalité est alors le résultat d'une rupture sociale ou d'une discontinuité : tels sont par exemple les pèlerinages, les carnivals, les conversions religieuses, les changements importants dans la vie d'une personne, les fêtes, etc.

Selon Georges BONNEFOND⁸², chargé de mission pour l'insertion dans un établissement médico sociale, le terme convient à la difficulté d'insertion sociale que les jeunes déficients intellectuels ont à surmonter : « *Ils restent porteurs de leur déficience dans la société économique, même si celle-ci s'atténue dans un environnement donné, avec le temps, et avec la reconnaissance de leurs capacités. Ces jeunes demeurent bien souvent dans le champ d'un intérim permanent, ayant toujours à faire leurs preuves ou du moins à faire en sorte que leur déficience ne gêne pas ou ne dérègle pas l'ordre établi. Ils vivent souvent au quotidien cette liminalité sociale et économique.* »

Pour Alain BLANC⁸³, il manque une réflexion sociologique de fond sur le thème de la stigmatisation du handicap pour identifier les traits fondamentaux du fonctionnement social car « *Leur problème n'est pas seulement celui de la peur sociale que génère leur handicap, mais aussi celui de leur propre rapport à une déficience qui prend la forme relativement indéterminée du trouble.* » Il s'inspire aussi du principe d'injonction paradoxale défini par Grégory BATESON pour aborder le statut des personnes vivant avec un handicap : « *Nul ne résout une injonction paradoxale. Dès lors, quelles que soient la diversité et l'ampleur de leurs atteintes, les personnes déficientes n'existent qu'en acceptant (au-delà des inévitables exceptions qui confirment la règle) une situation de liminalité dont la caractéristique principale est de les situer entre un dénigrement systématique collectivement refusé et une reconnaissance avérée mais de faible portée.* »

Il montre de ce fait toute l'ambiguïté de cette position de liminalité qui consisterait à osciller entre acceptation et déni : « *Nous vous reconnaissons...mais restez à votre place ! Double Bind insoluble dans le principe d'égalité, qui donne cette allure d'indépassable situation de l'entre-deux des personnes vivant avec une déficience* »

⁸¹ Victor TURNER, éd., *Celebration: Studies in Festivity and Ritual* (Washington: Smithsonian Institution P,

⁸² Georges BONNEFOND, De l'institution à l'insertion professionnelle, Le difficile parcours des jeunes déficients intellectuels, TRAMES, Editions ERES 2005

⁸³ Alain BLANC, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, 2006

Ce concept de liminalité éclaire sur une confusion d'identité sociale au sens d'une difficulté d'accès aux droits et devoirs de chacun, « *une sorte d'entre-deux durable entre insertion problématique et jamais assurée, et exclusion évitée au nom de l'égalité démocratique.* »⁸⁴

Selon Alain BLANC, cette situation est un point de cristallisation dans la notion plus globale du rapport de chacun dans ses relations entretenues avec les personnes « différentes ». Et de souligner ce qui doit relever d'une conception de l'anomalie (interdisant le jugement à priori, moral ou scientifique) plutôt que de l'anormalité pour « *rendre possible la compréhension de l'altérité en incluant la tare dans genre et légitimer ainsi la réparation généralisée.* » Considérant la déficience comme un fait social, il rappelle qu'*un fait social engage tous les membres d'une société.*

Alain BLANC énonce alors les éléments qui placent les personnes déficientes dans une position spécifique illustrative d'une situation propre aux exclus dont elle serait un idéal type, ceci en se référant aux travaux d'Ervin GOFFMAN⁸⁵ sur le concept de « stigmaté ». Il y identifie entre autre « *un corps déficient rétif aux usages collectivement admis (travail et déplacement, autonomie et indépendance), ...un coût élevé pour leur prise en charge, ...un imaginaire dépréciatif qui rend improbable incarnant à leur corps défendant, une socialisation problématique* ».

« *Le destin individuellement et collectivement construit du déficient est d'être à jamais placé entre deux mondes : celui, d'une part, de la normalité dont il se découvre et se comprend comme exclu car, par exemple, ses possibilités physiques le laissent diminué ; celui d'autre part, du monde radicalement séparé de la déficience dans lequel, se sentant à bon droit membre de la communauté humaine, il ne désire pas se maintenir bien que ce soit dorénavant sa situation.* »

Pour Alain BLANC, « *La liminalité est un paradigme sociologique.* », à savoir un modèle théorique de pensée qui doit orienter nos réflexions et pratiques dans ce qu'il induit.

« *Elle est une conséquence de la difficile prise en charge des personnes déficientes ; Mais en même temps elle offre une possibilité d'existence à ces groupes connaissant les limites objectives et qui, au nom de l'égalité de traitement caractéristique des sociétés démocratiques, disposent d'espaces propres.* »

Ainsi la liminalité allie proximité et distance. Elle signifie que la socialisation est un processus devant prendre en compte les impossibles auxquels elle se confronte :

⁸⁴ Alain BLANC, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, 2006

⁸⁵ Ervin GOFFMAN, *Stigmaté : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, PARIS, 1989.

« La liminalité est un moyen de gérer la vie collective mais dans l'évitement : elle traduit une reconnaissance minimale doublée d'une relative ignorance.

En conclusion, la liminalité dans laquelle sont placées et se placent les personnes handicapées, constitue un arrangement social adapté délimitant des carrières mais n'insultant pas l'avenir de l'inclusion. »

Dominique BERGER⁸⁶ nous propose cette notion de liminalité à propos de la construction identitaire des adolescents : *« l'effacement des seuils et des rites de passage dans notre société favorise les prises de risques à l'adolescence, susceptibles de participer à la construction identitaire de l'adolescent. Le concept de "liminalité", défini dans le champ de l'anthropologie sociale des rites de passage comme une espace flottant, un "entre deux", une "marge", correspondrait à cette étape de construction. »* Son analyse nous amène à réfléchir sur la notion de seuil en lien avec l'âge de l'adolescence pour lequel on utilise souvent le terme de « crise d'adolescence ». Selon ERIKSON⁸⁷, psychanalyste, le problème central de l'adolescence est *la formation d'une identité socialement reconnue*. Cette période est pour lui une phase nécessaire, ce qu'il nomme « un moratoire psychosocial » :

« Que la société offre aux jeunes pour qu'ils puissent essayer des rôles différents et intégrer l'identité des années précédentes dans une perspective plus vaste que celle de la famille. Seul l'individu qui acquiert une identité sociale peut atteindre une maturité » et en particulier pour se projeter dans l'étape suivante de construction de la personnalité, à savoir une identité professionnelle. Le moratoire qu'il définit comme *« une suspension volontaire d'une action, un délai que l'on s'accorde avant de poursuivre une activité »* ne se présente-t-il pas alors comme la dimension légale, attribuée aux adolescents dans notre société, d'une posture établie dans les limbes sociaux ?

III. Témoignages des enseignants d'UPI-ULIS

1. La construction de l'enquête

Après avoir recueilli des éléments chiffrés sur l'orientation des jeunes bénéficiant des dispositifs de l'Education Nationale et avoir entendu leurs témoignages sur la question des parcours de formation, il apparaissait nécessaire de réaliser des investigations auprès des

⁸⁶ Dominique BERGER, *Adolescence, rites et risques : un défi pour la prévention*, Mémoire de DSTS 2003

⁸⁷ Erik ERIKSON, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Ed. Champs Flammarion, 1989

enseignants d'UPI : comment peuvent-ils concilier leur mission pédagogique de transmission des savoirs et celle de l'accompagnement à l'orientation vers une formation professionnelle ?

Elaboré sous forme d'un questionnaire d'une vingtaine d'items, il s'agissait d'une part de recueillir des données d'ordre quantitatif sur les orientations des jeunes à la sortie des dispositifs, d'autre part de mesurer les pratiques proposées actuellement sur l'initiation à la vie professionnelle.

Les questionnaires sont structurés autour de six thématiques :

- Les orientations observées à l'issue du parcours UPI
- les ressources identifiées et sollicitées à l'intérieur de l'Education Nationale
- le travail en partenariat avec les services d'accompagnement
- les étapes de construction du projet d'orientation du jeune
- les compétences observées lors des stages, et les critères d'évaluation
- les conditions nécessaires et les aides possibles pour une orientation vers un apprentissage en alternance.

Ce questionnaire fut diffusé au mois de mai 2010 auprès des enseignants d'UPI collègue accueillant les jeunes suivis par le SESSAD Ajoncs D'Or, soit 4 collèges (2 en métropole rennaise, et 2 en milieu rural : Montauban de Bretagne et Montfort / Meu).

Afin d'élargir le panel des réponses, suite à une réunion Inter-SESSAD de Bretagne fin mai 2010 sur le thème du « parcours professionnel et insertion des plus de 16 ans », j'invitais les SESSAD présents (Ploërmel, Vannes, Lamballe, Dinan, Saint Briec, St Malo, Rennes, Morlaix, Douarnenez) à diffuser largement ce questionnaire auprès des enseignants UPI avec qui ils collaborent.

N'ayant récupéré seulement que trois questionnaires à l'issue de la date butoir d'envoi (fin juin 2010), je sollicitais à nouveau par envoi mail le réseau des SESSAD, ainsi que des conseillers d'orientation psychologues intervenant auprès d'UPI sur Rennes (CIO Rennes Sud) et le sud de la Manche (CIO Avranches). Enfin, je proposais aux enseignants qui le souhaitaient de les rencontrer afin de proposer un entretien enregistré sur les thèmes abordés. A l'issue de ces démarches, les données proviennent de six questionnaires validés, sur une estimation d'une vingtaine d'enseignants d'UPI sollicités, soit un taux de réponse de 30 %.

J'ai tenté de comprendre la raison d'un taux de retour aussi faible. On peut en identifier plusieurs aspects :

- Des enseignants spécialisés en poste depuis trop peu de temps sur les structures UPI (turn-over important dans certains établissements). A ce titre, on peut noter deux populations distinctes : des enseignants présents sur ces dispositifs depuis le début de leur mise en place et d'autres venant parfois de l'éducation adaptée (CLIS, SEGPA) mais en poste depuis peu de temps dans des UPI nouvellement ouverts.
- Un manque de données suffisantes quand aux « sorties » des élèves du dispositif UPI du fait de leur mise en place récente dans certains établissements⁸⁸.
- Un ensemble d'items jugés trop complexes à remplir, en particulier sur les données qualitatives concernant la notion de partenariat.

Ainsi, ce taux de non-retour nous indique, comme en témoignent plusieurs enseignants, d'un manque d'informations et/ou de formation concernant le travail de partenariat nécessaire pour traiter cette question de la formation professionnelle à l'issue d'un parcours d'intégration scolaire en UPI.

2. Analyse des données

1. Les orientations observées à l'issue du parcours UPI

On constate un écart important dans « l'ancienneté » des UPI interrogés (de 1991 à 2009), et par là même de l'expérience dont chacune peut témoigner quant à l'évolution des orientations observées. Néanmoins les effectifs sont relativement équivalents, soit une dizaine d'élèves répartis sur les 4 années de scolarisation prévues par le dispositif, et le nombre de jeune sortis d'UPI varie de 0 (pour les 2 dispositifs les plus récents) à 18.

Selon les choix possibles sur chaque territoire et la mise en place progressive des dispositifs d'intégration scolaire UPI en lycée (Lycée professionnel, puis lycée technique et d'enseignement général plus récemment), les orientations ont évolué dans le temps :

- Une orientation vers les dispositifs d'intégration scolaires (SEGPA, EREA) pour les premiers sortants avec parfois une difficulté d'intégration identifié : « *En juin 2004, pour*

⁸⁸ A souligner à ce propos que ces données statistiques ne sont pas mesurées par les établissements scolaires accueillant les UPI-Ulis : les enseignants ont donc dû renseigner ces données en se s'appuyant que sur leurs archives personnelles.

les premiers sortants, les UPI lycée n'existaient pas et l'orientation se faisait plutôt vers la 3^{ème} SEGPA afin de consolider la formation préprofessionnelle pour des élèves qui étaient relativement performants scolairement avec une bonne autonomie. Nous avons tenté l'EREA pour 2 élèves. Ces élèves n'ont pas supporté leurs pairs (violence, troubles du comportement, ce qui n'était pas le cas pour eux. »

- Une orientation importante vers le secteur médico social qui peut prendre l'aspect, dans certains cas, d'un effet filière systématique : Les variations vont de 25% à la totalité des effectifs sortants (orientations IMPRo et ITEP).
- Une généralisation des orientations vers les dispositifs UPI lycée à partir de leur mise en place progressive, avec les réserves formulées de certains enseignants quant à un tel choix : *« Alors, moi je suis arrivé, il y a eu une UPI l'année d'après, d'accord ! Moi, ce que je constate c'est que je peux faire des orientations, enfin proposer des orientations vers des SIFPro parce que je considère que des jeunes relèvent de SIFPro mais les parents font des demandes d'UPI lycée et puis ils vont à l'UPI Lycée : en gros ce que je dis ou rien, ça ne sert pas à grand-chose ! C'est le droit des familles qui.... »*
- L'orientation vers un dispositif d'apprentissage reste très rare et ne se réalise que dans un contexte très favorable : *« Un élève avait été orienté vers un apprentissage accompagné par GRAFIC mais avec une forte motivation sur son projet professionnelle et une entreprise ayant une grande expérience dans l'accueil. CDI par la suite : une exception ! »*

Afin de préparer au mieux le jeune et sa famille à cette question de l'orientation, certains enseignants déterminent un parcours de découverte des différents lieux possibles d'accueil après l'ULIS : *« Moi, je le prépare dès la 4^{ème}. C'est-à-dire qu'en 4^{ème} UPI, ils font des stages obligatoires, enfin obligatoires... après c'est au cas par cas parce que certains jeunes ne peuvent pas faire certains types de stages, donc il y a un stage en entreprise, un dans des ateliers de SEGPA, un dans des ateliers de SIFPro, les 3 sont obligatoires même si les parents refuseront après. Bon, ça détermine ! Les profs d'UPI LP évaluent en une demi-journée, parce que c'est des stages d'observation très courts, si le jeune relève de leur établissement ou pas. Bon moi, ça me donne un peu des arguments supplémentaires mais bon ça se prépare dès la 4^{ème}, voir avant quand on peut.*

Selon les enseignants⁸⁹, les critères qui influencent les parents pour une orientation à l'issue de la scolarisation en UPI sont par ordre d'importance :

⁸⁹ Le nombre de questionnaires n'étant pas suffisant, il s'agit davantage d'analyser à un niveau qualitatif plutôt que de faire émerger de grandes tendances.

1. Les capacités d'autonomie et de socialisation du jeune
2. Son niveau global d'acquisitions scolaire
3. La proximité du lieu d'accueil
4. l'identification de son projet professionnel
5. Les types d'accompagnement proposé dans l'établissement d'accueil

« La motivation parentale est avant tout le maintien dans un système éducatif ordinaire à proximité du domicile de préférence. Ils ont peu la dimension de formation professionnelle en tête. »

Les capacités d'autonomie sont souvent entendu comme « capacité d'adaptation face à son environnement : *« ... ce n'est pas le niveau scolaire du jeune, c'est plus sa capacité d'autonomie globale, pas simplement le bus du domicile au collège : face à un imprévu, comment il va réagir ? Est ce qu'il est capable de demander son chemin, c'est tout ça qui est à prendre en compte, le niveau scolaire aussi si un jeune ne peut absolument pas lire en sortant du collège, je ne vois pas ce qu'on va faire à aller le mettre en UPI lycée à lire des fiches, donc ça compte quand même mais ce n'est pas le plus important pour moi. C'est plus une autonomie globale d'adaptation, de socialisation : est-ce qu'il va rester comme ça à attendre à l'arrêt de bus s'il y a grève et qu'il n'a pas vu qu'il y avait grève sur le panneau ? »*

Une nette distinction est faite selon les établissements d'accueil des ULIS TFC en lycée, la condition sine qua non étant la présence d'ateliers : *« Je ne vois pas comment on peut intégrer les jeunes en lycée en enseignement général. »*

« En sortant d'UPI collège actuellement, l'UPI lycée est demandé avant tout (même si nous professionnels pensons que l'UPI implanté en LP est plus judicieuse, les parents choisissent aussi bien une UPI en enseignement général à proximité du domicile mais ils peuvent ne pas avoir le choix suivant les années. »

La notion d'inclusion scolaire définie depuis la rentrée dernière devient alors toute relative : *« je ne les vois pas suivre un cours de 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale. Pour moi c'est un leurre. On n'est pas dans de l'inclusion scolaire ! Et on va arriver à la même chose en ULIS et le terme n'est pas un hasard : des élèves seront dans des classes normales, inclus mais ils seront au fond de la classe parce qu'ils ne comprendront rien. »*

Les orientations vers les SIPFPro sont souvent proposées par l'Equipe de Suivi de Scolarisation⁹⁰ (E.S.S) qui les préconise à la famille : *« Les parents sont peu demandeurs sauf quand ils prennent conscience de l'accompagnement qui sera nécessaire (éducatif, thérapeutique) sur du long terme. Il faudrait mettre en valeur le travail effectué en SIF Pro, les passerelles possibles. »*

2. Les ressources identifiées et sollicités à l'interne de l'Education Nationale.

Les enseignants interrogés connaissent peu, voire pas les dispositifs existants à l'interne de l'Education Nationale (exception faite de la MGI) : *« ces dispositifs sont connus mais pas de travail spécifique avec eux car les élèves sont trop jeunes ».*

Néanmoins, dans les établissements, les conseillers d'orientation psychologue peuvent être sollicités, en fonction de leur disponibilité, dans une approche d'expertise (mesurer le Quotient Intellectuel): *« Nous, je sais qu'on travaille peu avec la conseillère d'orientation, d'ailleurs...elle est sur plusieurs établissements. Moi, quand j'arrive déjà à avoir des bilans avec elle pour leur réorientation en fin d'UPI, bilan psychométrique pour les orientations dans les dates voulues, je suis contente. Donc on n'est pas dans des parcours d'orientation avec la COPsy »*

Les raisons sont multiples :

- Un manque de temps de formation et de concertation : *« C'est à l'enseignant UPI de faire des démarches. Pas de formation permettant de connaître ces services ».*
- Peu d'intérêts pour un partenariat ne relevant pas de leur prérogatives du fait de l'âge des élèves : *« ...il ne faut pas oublier qu'on est au collège, c'est-à-dire qu'on leur demande déjà en 4^{ème} et en 3^{ème} de faire des stages où ils ne s'engagent pas pour la vie dans une profession, ce sont des stages de découvertes. Vous demandez à un 3^{ème} collégien lambda de faire son stage en entreprise, les ¾ du temps, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire et où ils veulent le faire. Donc nos jeunes qui sont dans le handicap, on leur demande d'être prêts plus tôt, puisque en 4^{ème} on commence à faire ça. Donc, moi personnellement, je ne veux pas rentrer dans des histoires de MGI et tout ça avec eux au niveau du collège. C'est après que ça doit intervenir ça, à la SIFPro ou au niveau de l'UPI lycée. On leur demande déjà beaucoup. »*

⁹⁰ Pilotée par le Référent Scolaire de la MDPH

- Leurs interlocuteurs sont davantage les professionnels des établissements médicosociaux (IME, SESSAD): ils connaissent bien les services qui viennent en aide auprès des élèves en classe. Quand ils ont des contacts, ils tentent de faire un point régulier au cours de l'année pour échanger sur les difficultés des jeunes accueillis.

C'est le plus souvent chaque enseignant qui organise cet accompagnement, d'une part en fonction du nombre de jeunes concernés, et d'autre part en fonction de leurs projets : *« Quand il y a l'univers des métiers, au champ de mars, j'y vais avec les élèves mais je me rends compte que ça leur passe au dessus, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas réceptif. C'est toujours bien de le faire : si ça tilte pour un, c'est déjà ça. Mais je pense quand même qu'ils sont jeunes et quand je vois quand on leur demande de faire ces stages en 4^{ème} et en 3^{ème}, moi je demande un rapport de stage, je leur donne une grille parce qu'ils sont quand même très en difficulté, ce que ça leur coûte déjà d'investissements... »*

3. Le travail en partenariat avec les services d'accompagnement

Le partenariat est majoritairement en lien avec le champ du médicosocial, soit au niveau institutionnel (Equipe IME : chefs de service, éducateurs techniques), soit par le biais des services de suite (SESSAD avec les éducateurs spécialisés et les rééducateurs paramédicaux).

La totalité des enseignants interrogés considèrent connaître suffisamment ces dispositifs.

Pour l'insertion sociale et professionnelle, aucun ne peut exister (*« Ces dispositifs me sont inconnus »*) ou bien des contacts peuvent avoir lieu avec les Centres de Formation par Alternance (CFA) proposant des formations d'accès à certains CAP, ainsi que des services assurant un accompagnement individualisé dans ce cadre (GRAFIC).

A propos du travail de partenariat avec un service d'accompagnement, Les enseignants d'UPI-ULIS considèrent que les missions de ces services d'accompagnement doivent être complémentaires dans leurs modalités d'intervention à ce qui est fait en classe :

« En collègue, développer les axes que nous ne pouvons pas travailler dans l'établissement et travailler ensemble sur le projet personnel du jeune (regards croisés, temps d'échange), apporter des informations sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes TH afin d'avoir une vue d'ensemble. »

Ce partenariat suppose d'être formalisé par des temps d'échanges réguliers sur les constats de chacun : *« croiser les regards dans des situations et modalités différentes renseignent sur le*

jeune en relation duelle et en groupe. Une collaboration étroite qui permette d'accompagner au mieux un élève dans son orientation professionnelle. »

Cela doit se traduire par des contacts très réguliers : « déplacement systématique pour les rencontrer toute l'année, téléphone et réunions, rencontre avec les éducateurs et paramédicaux dans heure de synthèse »

Pour les interrogés, les services d'accompagnement doivent amener le jeune à se situer dans l'acquisition de:

- savoirs : *Acquérir, consolider des acquis scolaires*
- savoirs-être: *« mieux se connaître, travail sur l'estime de soi, l'autonomie, la socialisation, capacités psychologiques et psychiques du jeune. »*
- savoirs faire : *« la maîtrise de gestes quotidiens en terrains de stage, en atelier, découverte du milieu professionnel,».*

Mais c'est aussi dans l'environnement socio familial du jeune que ces services peuvent apporter leur soutien : *« Accompagnement et préparation du jeune et de sa famille + visite de structures, aide pour trouver un lieu de stage adapté. »*

4. Les étapes de construction du projet d'orientation du jeune

Malgré parfois les logiques diverses des différents enseignants à propos du projet d'orientation, ils hiérarchisent de façon assez similaire, par ordre de priorité, les axes à renforcer dans l'accompagnement du jeune :

1. le degré d'autonomie au quotidien (se déplacer, gérer ses affaires personnels)
2. les capacités de communication au niveau langage, la sociabilité
3. le niveau scolaire général
4. L'acquisition vérifiée de compétences préprofessionnelles

«En UPI collège, nous ne pouvons pas vérifier des compétences préprofessionnelles : nous sommes dans l'initiation, la découverte (très peu de temps en atelier, une semaine en moyenne en entreprise en 3^{ème}). Par contre les compétences transversales (autonomie, socialisation et surtout adaptabilité aux situations nouvelles rencontrées) me paraissent indispensables à maîtriser pour aller vers une UPI Lycée. »

5. Les compétences observées lors des stages, et les critères d'évaluation

Stage en entreprise (artisan bâtiment, commerce, métier de bouche), stages en SIF Pro, Initiation préprofessionnelle en SEGPA en 4^{ème}, en IME si possible.

Observation en entreprise, atelier SEGPA, et ateliers SIFPro (mais on est dans le cadre des PPS et donc à voir au cas par cas), stage en intra à l'IME en vue de l'alternance.

En milieu ouvert : restauration, mécanique, horticulture, vente, grande distribution, artisanat, exploitation agricole.

A propos des stages de découverte professionnelle, il s'agit de « *Stage en entreprise (artisan bâtiment, commerce, métier de bouche), stages en SIF Pro, Initiation préprofessionnelle en SEGPA en 4^{ème}, en IME si possible* ».

Les critères pour évaluer ces stages sont formalisés dans une « *Grille d'évaluation rempli par le tuteur et entretien avec le jeune* ».

Les indicateurs afin de mesurer les compétences du jeune sont évalués par le biais des *Dossier de stage et rencontres avec le maître de stage*. On peut les classer en cinq domaines⁹¹ :

- La pensée (élaborer, dire, penser) : *communication, compréhension et respect des consignes,*
- L'implication (s'engager, vouloir, désirer) : *curiosité (pose des questions, s'intéresse), initiatives, attention, observation de l'activité et intérêt, questionnement,*
- L'action (agir, faire, réaliser) : *capacité à se mettre en œuvre, gestes techniques (adresse, ordre, soin),*
- La socialisation (échanger avec les autres, vivre ensemble) : *codes sociaux, ponctualité, adaptation au nouvel environnement, relations avec l'équipe de travail et les usagers*
- Le bien-être et la représentation de soi : *prudence, résistance, fatigabilité.*

Mais il n'existe pas actuellement d'outil commun, du fait de la singularité de chaque jeune : *Moi je crois que c'est difficile de faire un outil parce qu'on est vraiment dans le P.P.S. au niveau de l'orientation encore plus qu'au niveau scolaire, qui est purement apprentissage. Et en fin de compte, il n'y a pas une orientation qui est envisagé de la même manière qu'une autre. Donc pour l'instant je n'en ressens pas le besoin, peut être que s'il y en avait un qui était bien fait, je l'utiliserai mais je ne sens pas du tout le besoin parce qu'on est dans le cas*

⁹¹ Les domaines choisis ici reprennent la grille d'évaluation du SESSAD cités en page 18. (Voir Annexe 1)

par cas : on essaye de faire les équipes de suivi assez tôt pour ceux qui vont être orientés... ils ont tous un petit rapport de stage et après ça peut être 2 feuilles en fonction de ses possibilités. Ce n'est pas moi qui va faire leur rapport de stage donc il faut que ça reflète le jeune. »

6. Les conditions nécessaires et les aides possibles pour une orientation vers un apprentissage.

Dans l'ordre des pré-requis souhaitables afin qu'un jeune puisse suivre une formation professionnelle, les enseignants définissent par ordre de priorité :

1. Une approche des activités professionnelles et l'environnement social et économique
2. La connaissance de soi
3. La connaissance des parcours de formation

Il est souligné, à ce titre, la difficulté des jeunes à avoir l'idée de certaines professions du fait de leur manque de maturité : *« Quelque part on peut avoir des idées fixes liées à tout un tas de facteurs mais ce que je veux dire c'est qu'ils sont quand même jeunes.*

A propos du second point, un enseignant souligne que *« Le jeune ne se connaît pas dans la pratique, il faut souvent être confronté à la réalité du terrain pour mesurer ses capacités, et s'il y a adéquation entre capacités du jeune et activité, on peut envisager le parcours de formation. Besoin de stage pour construire ou affiner son projet, et idée sur leurs capacités. »* Ce travail peut paraître difficile à mettre en place pour répondre aux besoins de chacun : *« Les points 1 et 3 ne sont pas suffisamment travaillés en UPI collège surtout lorsque le groupe est hétérogène en terme d'âge. »*

Sur les conditions préalables à la réussite d'un parcours d'insertion par le biais d'un contrat d'apprentissage : *Un projet bien travaillé en amont donc une bonne connaissance de soi, une forte motivation pour le champ professionnel choisi, avoir vérifié les compétences « techniques ». Plusieurs stages qui permettent de valider sa capacité de communication (oser dire, demander de l'aide). Préparer le jeune à cette situation en l'informant des conditions du contrat afin qu'il soit en mesure de le respecter. Il faut connaître les règles pour pouvoir jouer.*

Les moyens techniques et humains nécessaires pour préparer à aller vers une formation qualifiante : *Un accompagnement par un adulte avec une aide plus ou moins importante selon le handicap. Des aménagements en fonction du handicap du jeune, du temps et des moyens humains pour le rassurer, lui donner les moyens de s'adapter à son environnement. Permettre au jeune de découvrir par le biais de stage en LP ? Plusieurs champs professionnels afin d'effectuer un choix, avoir un accompagnement individualisé pour les bilans de stage. Favoriser le contrôle continu, la validation d'acquis. Effectuer plusieurs stages en entreprises. La présence d'un médiateur pour l'aider à analyser la tâche, son comportement et à remédier les consignes et informations données car il est nécessaire de réactiver la mémoire. Un SESSAD Pro entre autre, un partenariat avec le CFA ou SIF Pro pour permettre aux élèves de l'UPI de découvrir dès 14 ans le milieu professionnel de manière régulière.*

Enfin, les enseignants témoignent d'un manque de connaissance sur les dispositifs législatifs dont les jeunes peuvent bénéficier en soutien de leur formation et insertion professionnelle en milieu ordinaire, et en premier lieu sur le statut de « reconnaissance en qualité de travailleur handicapé (RQTH) : *« Très peu malheureusement, non, pas vraiment. J'ai visité l'ESAT de Fougères mais ça n'est qu'une situation parmi tant d'autres. Oui, vaguement en me renseignant, mais je ne maîtrise pas tout. Je sais qu'ils ont des aides financières, je ne sais plus le montant »*

3. Synthèse des éléments collectés

- Une volonté accentuée des familles d'une orientation vers les dispositifs d'inclusion scolaire en lycée. Cette tendance reporte d'autant la volonté du jeune et son environnement à s'engager dans une démarche de réflexion sur la construction de son identité professionnelle.
- Un manque de connaissance des ressources disponibles à l'interne de l'Education Nationale du fait de l'absence de temps de coordination attribué à ce travail en partenariat.
- Un partenariat à l'extérieur orienté prioritairement vers le secteur médicosocial, bien identifié dans ses missions comme complément indispensable à une approche « globale » de l'élève.

- Un projet à l'orientation principalement basée sur l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales observées en le milieu scolaire.
- Une difficulté à formaliser les compétences techniques à vérifier en situation de stage. Absence d'un outil d'évaluation commun et partagé avec le milieu professionnel.
- Un manque de construction identitaire chez les jeunes (maturité, autonomie, motivation) comme frein à l'élaboration d'un projet de formation professionnelle
- Une hétérogénéité des réponses dans les projets de scolarisation comme difficulté à la mise en place d'un programme commun.
- La nécessité d'un accompagnement individualisé pour préparer le projet d'orientation de chaque jeune dès sa 4^{ème}.

IV. Conclusion de la seconde partie

Après avoir étudié les orientations observés par les 16-20 ans suivi en SESSAD, une étude des statistiques d'entrées et de sorties m'a permis de mesurer les effets de filières observées entre établissements d'intégration scolaire et d'éducation spécialisé.

On constate que les élèves d'UPI à choisir d'accéder directement à une orientation professionnelle par le biais d'une formation qualifiante en alternance, reste « l'exception ».

Par le recueil de témoignages de jeunes et leurs familles, j'ai tenté d'en comprendre les raisons : une construction identitaire en devenir, une appartenance sociale diffuse du fait de leur état de liminalité, une incapacité à formaliser un projet d'orientation en raison de leur déficience intellectuelle, un manque de préparation à la connaissance des métiers et des filières de formations...

Autant d'éléments confirmés par les enseignants d'UPI dans la restitution des questionnaires qui soulignent les difficultés rencontrées par l'Education Nationale pour mener à bien sa mission de préparation vers une formation professionnelle : *« L'institution scolaire a longtemps considéré le handicap comme un problème à part relevant de filières parallèles et réduisant la problématique de l'orientation de ce public à une question de placement dans des structures spécialisées. »*⁹²

⁹² Joëlle MEZZA, *le traitement du handicap dans le monde de l'orientation scolaire et professionnelle, perspective historique et méthodes d'intervention*, revue de l'ACOP France N°2, juin 2009

Les données confirment les hypothèses de travail énoncées lors de l'élaboration de la problématique de recherche :

- Une approche globale du jeune et son environnement apparaît indispensable pour engager une réflexion pertinente sur les possibles dans les parcours après l'ULIS. Il ne s'agit pas seulement de considérer l'élève et ses capacités cognitives, mais de s'interroger sur sa « représentation de soi », la construction de son identité sociale.
- Du fait de la multiplicité des acteurs en jeu dans cette démarche de transition du jeune, il apparaît indispensable d'y réfléchir à partir d'une réflexion pluridisciplinaire, basée sur un travail en réseau. La garantie d'une cohérence des diverses actions menées suppose l'élaboration et le partage d'outils communs.

3^{ème} PARTIE : perspectives pour garantir un parcours d'orientation concerté

« Ca ne se décrète pas de mettre un jeune sur un parcours qualifiant. »⁹³

Dans cette troisième et dernière partie, il s'agira d'identifier les pratiques mises en œuvre par l'ensemble des acteurs concernant l'élaboration d'un projet d'orientation vers une formation professionnelle, et de les analyser afin d'en dégager les aspects innovants, repérer les personnes ressources, les conditions à réunir.

Après avoir étudié les politiques d'orientations menées par l'enseignement secondaire dans le cadre de leurs missions, je relaterai les éléments de réflexion issus des partenariats existants. L'objectif est d'en repérer les indicateurs nécessaires à un accompagnement pour une orientation concertée par l'ensemble des acteurs, et en premier lieu le jeune et sa famille. A partir de ces données et des témoignages recueillis au cours de la phase de recherche sur le terrain (questionnaires et entretiens), il s'agira d'en dégager la démarche et les outils du chargé d'insertion au sein du SESSAD.

Quel protocole définir afin d'identifier l'accompagnement du SESSAD comme un trait d'union entre Intégration scolaire et Insertion professionnelle ? En quoi peut-il représenter une valeur ajoutée au cadre mis en place par l'Education Nationale ? Comment ses modalités d'interventions et sa connaissance globale de l'utilisateur (ses ressources, son environnement social et familial) sont-elles complémentaires à son identité d'élève ? Comment prendre en compte les aspirations spécifiques des adolescents porteurs de déficience intellectuelle ? Comment aider les parents à accepter cette demande d'autonomie propre à l'adolescence ?

Quelles étapes faut-il alors identifier, pour définir une éducation à l'orientation ? Que supposent ces perspectives à propos du positionnement du chargé d'insertion SESSAD dans le travail en réseau à construire ? Ce dispositif d'accompagnement complémentaire à proposer en termes d'éducation à l'orientation peut-il répondre à l'ensemble des profils des usagers ?

⁹³ **Daniel BREDOU**, directeur du dispositif GRAFIC Bretagne, intervention DPITH 15, CCB, juin 2009

I. L'orientation professionnelle dans la mission des collèves

1. Définition

Etymologiquement, s'orienter signifie trouver son orient. Au sens fort : jaillir hors de, naître. L'orientation peut s'entendre dans un triple sens : sensibilité, direction, finalité. *« L'orientation doit sans cesse considérer l'imbrication de son aspect symbolique, imaginaire, voire fantasmatique avec la réalité. »*⁹⁴

Avant d'être réduite au champ professionnel, l'orientation a d'abord été un processus général étudié par les psychologues. L'orientation est définie dans sa généralité comme une activité au sein d'un ensemble : l'homme dispose d'une « faculté d'orienter » qui concerne le sens des attitudes : orientation objective et orientation subjective.

Georges SINOIR⁹⁵ rappelle que : *« le but de l'orientation professionnelle est de mettre l'enfant, lorsque le moment est venu pour lui de décider du choix d'un métier, en présence de toutes les précisions sur ses aptitudes et les exigences de ce métier dont il a besoin pour prendre une décision raisonnable...L'orientation est un guidage, une direction : elle n'est pas une fixation ».*

L'orientation professionnelle à visée éducative consiste à rendre les sujets plus conscients de leurs ressources, plus attentifs à leurs intérêts et plus autonomes dans leurs projets : choisir, est en effet l'occasion de développer son identité, d'exprimer sa liberté à travers les contraintes et les opportunités d'un environnement à évolution rapide.

Si l'on admet qu'il existe une « compétence à s'orienter », elle repose sur un ensemble de capacités qui relèvent du domaine cognitif. Il s'agit en particulier de la capacité à se construire une représentation identitaire, mais aussi à se doter d'un ensemble de représentations évolutives de l'environnement, et de mettre en relation ces deux champs de représentation. C'est face à ce postulat qu'on mesure alors l'addition des obstacles que devront franchir les jeunes à la sortie de l'ULIS pour s'inscrire dans une telle dynamique. Du fait de leur déficience intellectuelle, il leur sera difficile d'utiliser une pensée hypothético-déductive efficiente dans la mise en lien des différents paramètres. En outre, en situation de « crise identitaire » à l'âge adolescent⁹⁶, leur « représentation de soi » est en devenir. Enfin leur perception de l'environnement reste une variable importante du fait d'une posture de liminalité sociale.

⁹⁴ Georges SINOIR, *«L'orientation professionnelle»*, Edition « Que sais-je ? », 1968

⁹⁵ Georges SINOIR, *«L'orientation professionnelle»*, Edition « Que sais-je ? », 1968

⁹⁶ Erik ERIKSON, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Ed. Champs Flammarion, 1989

Reste à considérer ce que doit faire émerger alors cet aide à l'orientation. Maurice DEBESSE aborde cette réflexion à propos des adolescents relevant d'un niveau possible de qualification faible: « *L'orientation professionnelle est née de la nécessité d'aider les jeunes à trouver un emploi en rapport avec leurs aptitudes réelles. Elle intéresse surtout ceux qui ont besoin de choisir très tôt un métier, c'est-à-dire avant que leurs aptitudes aient eu le temps de se révéler d'une façon évidente. Ses succès les plus surs, elle les doit aux métiers manuels où les tests moteurs, parfois si ingénieux, jouent un grand rôle. Même dans ces cas privilégiés, les tests ne suffisent pas, parce que le diagnostic d'aptitude ainsi établi ne donne pas une certitude, mais une probabilité.* »⁹⁷

L'orientation professionnelle doit donc s'entourer d'autres garanties, et en particulier d'un examen médical, des résultats scolaires, des désirs de la famille et de ceux de l'adolescent. Les goûts d'un élève ne doivent pas être confondus avec ses aptitudes, car on peut aimer d'abord une profession pour laquelle on n'a que des dispositions médiocres : il suffit d'un peu d'imagination. Mais il faut cependant tenir compte de cet élément affectif car, sans un goût naturel, l'aptitude donnera un rendement plus faible et l'individu qui n'aime pas son travail risque de changer de métier et de devenir instable. Le conseil de l'orientation doit tenir compte aussi de l'intelligence générale du sujet. Enfin, il ne faut pas oublier les contre-indications d'ordre médical ou psychologique. Le chômage perturbe l'orientation vers la profession : il s'agit moins de choisir que de trouver du travail, ce qui met au premier plan, pour les professionnels de l'orientation, l'état du marché de l'emploi afin de guider ces jeunes vers des métiers proposant des débouchés d'embauche.

2. Une Education à l'orientation

L'éducation à l'orientation est une dimension importante de l'action éducative en milieu scolaire. Son objectif est d'aider les jeunes à former un projet éclairé. Elle s'inscrit dans un processus continu, à engager dès les premières années du collège. Elle comprend, outre l'information sur les procédures, des actions qui s'articulent autour de trois axes :

- connaissance de soi
- connaissance des formations
- connaissance du monde professionnel

⁹⁷ Maurice DEBESSE, L'adolescence, collection « Que sais-je ? », 1993, PUF.

Elle privilégie le développement de l'autonomie du jeune, les situations éducatives qui impliquent de sa part une attitude active.

Les compétences que l'élève acquiert dans le cadre de cette démarche nouvelle sont mobilisables dès la fin du collège et utilisables au-delà. Il s'agit de favoriser l'acquisition des compétences requises pour former des choix aussi autonomes que possible et pour les mettre en œuvre selon des stratégies appropriées afin de permettre à chaque jeune d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts et aspirations au regard des formations offertes.

1. Compétences et connaissances attendues

a) Compétences et savoirs transversaux

- Savoir utiliser les sources d'information et de conseil.
- Sélectionner des informations, en fonction de critères donnés, dans des situations de communication diverses (écrit, audiovisuel, multimédia, échanges oraux...).
- Savoir s'auto-évaluer dans les domaines des méthodes de travail et des résultats scolaires.
- Evaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir faire des compromis et savoir prévoir des solutions alternatives).
- Savoir travailler en équipe.
- Savoir construire et utiliser des démarches d'observation.

b) Connaissance de l'environnement économique, social et représentation des métiers

- Connaître les grands secteurs d'activités et, pour chacun d'eux, quelques métiers qui les composent. A cet effet, dès la classe de Cinquième, les représentations spontanées seront remises en cause (en particulier celles qui sont liées aux stéréotypes concernant les formations ou métiers dits féminins ou masculins).
- Utiliser une gamme variée de descripteurs pour observer et analyser une activité professionnelle.
- Ordonner et classer les métiers selon différents critères.
- Appréhender les effets des évolutions des techniques sur les activités professionnelles à travers quelques exemples.

- Connaître quelques données majeures de l'économie, en commençant par celles liées à l'environnement local.
- Connaître l'organisation, les grandes fonctions et la vie des entreprises de tailles et de natures différentes.
- Identifier les caractéristiques du marché de l'emploi et les conditions d'insertion par grands secteurs professionnels (plutôt au cycle d'orientation).

c) Connaissance des systèmes de formation

- Connaître le schéma général des voies de formation initiale, à temps plein, par alternance, continue.
- Connaître les principaux diplômes.
- Connaître l'organisation et le fonctionnement des voies d'études en lycée et en lycée professionnel et, pour chacune d'entre elles, les procédures d'orientation et d'affectation correspondantes, ainsi que les compétences attendues des élèves.
- Connaître les ressources locales de la carte des formations.

d) Construction d'une représentation positive de soi

- Etre capable de s'auto-évaluer en termes de compétences et de connaissances sans se limiter aux seules capacités développées dans le cadre des apprentissages scolaires (prendre conscience de ce que l'on sait faire, être capable de valoriser ses réussites et d'analyser ses échecs)
- Etre capable d'identifier et de hiérarchiser ses intérêts et ses aspirations personnelles.
- Savoir intégrer la dimension temporelle inhérente à l'élaboration de tout projet (savoir anticiper, se projeter...).
- Dans la perspective d'une prise de décision d'orientation autonome, être capable :
 1. D'évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients (savoir apprécier les difficultés, les obstacles)
 2. De faire des compromis
 3. De prévoir des solutions alternatives.

2. Organisation

L'éducation à l'orientation ne constitue pas une discipline nouvelle qui viendrait se juxtaposer aux autres avec ses spécialistes. Elle prend appui sur l'ensemble des apprentissages pour développer chez le jeune des représentations plus justes.

Ce programme a pour ambition d'assurer la complémentarité des actions et indique les progressions pédagogiques. Il est établi en relation avec les ressources à l'interne et les partenaires extérieurs. Il recense les actions de formation des personnels. Il prévoit une évaluation. Le Centre d'information et d'orientation (C.I.O.) et les conseillers d'orientation psychologues (COPsy) intervenant dans les établissements apportent leur concours technique, méthodologique et pédagogique.

Dans ses modalités, il se traduit à trois niveaux :

- ❖ Au sein de la classe : Il s'agit de faire comprendre le sens des apprentissages dispensés, afin que les élèves puissent les relier progressivement à un projet de formation et d'orientation personnelle. L'enseignante aide les élèves en leur signalant leurs acquis et leurs lacunes par des pratiques d'évaluation formative, les encourageant à progresser et à construire une image positive d'eux-mêmes. Les bilans effectués périodiquement, et notamment en fin de cycle, constituent aussi une aide à une meilleure connaissance de leurs potentialités.
- ❖ Dans les séquences spécifiques qui sont consacrées à la connaissance des métiers et des formations, à l'exploration des intérêts. Ces séquences se réalisent dans un environnement social élargi, à travers des rencontres avec des professionnels des différents secteurs d'activités professionnelles, dans leurs environnements de travail. Ces séquences peuvent être formalisées dans l'emploi du temps des élèves sous la forme de séquences de Vie Sociale et Professionnelle (VSP).
- ❖ Les conseils individualisés sont nécessaires. Chaque membre de l'équipe éducative apporte son concours, notamment l'enseignant dans son rôle d'interlocuteur privilégié auprès des élèves et des parents, les services du SESSAD dans leur connaissance globale des ressources du jeune et son environnement et le conseiller d'orientation-psychologue, par sa spécificité. Les objectifs doivent être conçus pour favoriser une démarche collective, cohérente et progressive.

3. Éléments méthodologiques

Ils doivent tenir compte des ressources qu'offrent l'environnement économique, l'âge, les besoins et les caractéristiques des élèves. De façon générale on cherche toujours à rendre les jeunes actifs, à partir de leurs demandes et de leurs découvertes. On veille à mettre en œuvre des pratiques évaluatives qui donnent à l'élève une image de lui-même suffisamment positive pour l'engager à agir :

- prendre en considération l'évolution affective et cognitive du jeune, respecter sa personnalité
- définir une progression
- diversifier les chemins d'accès à l'information et placer l'élève en position d'agir
- faire en sorte que l'élève puisse percevoir la cohérence des différentes interventions

Cette présentation du cadre de l'éducation à l'orientation est celle défini par le législateur. Néanmoins, on constate des écarts importants quant à sa mise en place effective dans les établissements, en particulier du fait du manque de temps attribué afin de garantir un réel travail de réflexion entre les acteurs à l'interne (enseignants, responsables d'établissement, conseillers d'orientation psychologue, médecin scolaire, assistantes sociales....).

3. Le parcours de découverte des métiers et des formations

Le parcours de découverte des métiers et des formations⁹⁸ (PDMF) doit permettre à chaque élève, à partir de la classe de cinquième et tout au long de son cursus, de faire un lien entre son travail scolaire et la construction de son parcours de formation. Mis en place depuis la rentrée 2008 dans les établissements volontaires, ce parcours est généralisé depuis la rentrée 2009⁹⁹. Les objectifs opérationnels sont de faire le lien entre le travail en classe et leur parcours de formation, d'ouvrir leur horizon personnel, et enfin acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes utiles tout au long de la vie. Le PDMF est un outil qui répond directement à la connaissance des métiers et formations cité dans la démarche d'éducation à l'orientation.

⁹⁸ Le PDMF fut instauré par le bulletin officiel du 17 juillet 2008

⁹⁹ Sources : Eduscol, <http://eduscol.education.fr/D0095/eao-ref-college.htm>

Le P.D.M.F participe à l'acquisition des connaissances et des compétences du « *socle commun* »¹⁰⁰ dans les domaines de :

- *L'Autonomie et l'initiative* : être autonome dans son travail, s'engager dans un projet et le mener à terme (construire un exposé, rechercher un stage, adhérer à un club ou une association, travailler en équipe), construire son projet d'orientation.
- *Les Compétences sociales et civiques* : Il s'agit de maîtriser, comme individu et comme citoyen, les règles élémentaires de la vie en société et de les mettre en œuvre dans le cadre scolaire. L'élève acquiert des repères dans plusieurs domaines : les droits et les devoirs du citoyen, les notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles, les principes d'un État de droit, le fonctionnement des institutions, de l'État, de l'Union européenne.

4. Le livret expérimental de compétences

Dans le cadre du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, le haut-commissariat à la jeunesse, le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, ont lancé un appel à projet réservé aux établissements scolaires de France. Le projet introduit l'idée du livret de compétences¹⁰¹ directement inspiré des propositions du Livre vert "Reconnaître la valeur de la jeunesse" et plus particulièrement de la proposition n°7 qui préconise la création d'un "livret des compétences, support d'une orientation positive"¹⁰².

La création du livret de compétences expérimental s'inscrit dans un mouvement plus global d'émergence d'outils d'aide au suivi et à la valorisation du parcours de l'élève (livret de compétences, portfolio, eportfolio, passeport orientation formation, webclasseur...). La multiplication de ces supports (d'origines diverses) dont l'objet est plus ou moins identique est source de débats. On peut néanmoins en distinguer deux grandes familles: la famille des attestations (livret personnel de compétences du socle) et la famille des portfolios ou classeurs (livret de compétences expérimental, passeport orientation formation, passeport

¹⁰⁰ Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève

¹⁰¹ Voir site <http://eduscol.education.fr/cid50182/livret-competen.html>

¹⁰² Ce projet découle de l'article 11 de la **Loi n° 2009-1437 du 24-11-2009** relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie (OFPTLV).

orientation et formation, Web classeur de l'Onisep...). La première famille relève plutôt de la responsabilité des enseignants et du chef d'établissement tandis que la seconde est au service du jeune.

La composition du livret expérimental de compétences doit permettre au jeune:

- d'enregistrer les compétences acquises dans le cadre scolaire (enseignements, activités éducatives)
- de recenser l'ensemble des compétences acquises hors du cadre scolaire (cadre associatif ou privé)
- de retracer les expériences de découverte du monde professionnel (stages)

La démarche vise donc à développer l'autonomie de l'élève afin qu'il puisse être acteur de son orientation (orientation positive). Le livret expérimental s'articule avec les supports distincts existants tout en les complétant.

Il facilite ainsi la convergence des différentes approches. A son entrée dans la vie active, le jeune pourra alors intégrer les éléments du livret qu'il souhaite dans le passeport orientation et formation censé l'accompagner tout au long de son parcours professionnel.

II. Eléments des expériences de partenariat

1. Nature des relations et modalités de travail entre SESSAD et UPI

Etudions à présent ce que nous apprend l'expérience des collaborations menées entre les services médicosociaux d'accompagnement individualisé et les établissements de l'enseignement. Les éléments cités proviennent d'une étude menée par le CREAMI Bretagne auprès des SESSAD Bretagne¹⁰³. Le questionnaire a été diffusé aux 67 SESSAD de Bretagne qui étaient interrogés sur leur partenariat avec les UPI avec un taux de réponse de 87 %. Ils devaient répondre à la question suivante : « Actuellement, quelle est la nature des relations et modalités de travail avec les UPI ? »

¹⁰³ Actualisation Etude SESSAD 2009 CREAMI de Bretagne/Association des SESSAD de Bretagne, pages 34-35

1. Le partenariat

Dans l'ensemble des témoignages concernant les interventions directs des professionnels SESSAD dans les UPI, on soulignera la diversité tant dans les types d'accompagnement que leurs modalités : interventions individuelles et/ou collectives au sein de l'établissement ou à l'extérieur. Il est aussi fréquemment évoqué le travail de partenariat avec l'équipe pédagogique (enseignante et AVS-Co ou EVS) : *« Confronté de plus en plus pour cette population à la question préprofessionnelle, l'éducateur spécialisé est missionné sur cet accompagnement des jeunes en collaboration avec les autres intervenants. Cet axe n'est par contre pas suffisant et nous devons le renforcer par la recherche de relais. »*

Si la question de la collaboration entre acteurs semble de plus en plus prégnante, les situations d'accompagnements se présentent encore trop récentes pour avoir un recul suffisant sur les pratiques à mettre en place : *« Cette réflexion vient de démarrer au sein de notre service car nous sommes confrontés pour la 1ère fois à la question du maintien d'un adolescent en cycle classique ou vers une formation professionnelle avec apprentissage ».*

A propos des parcours de découverte préprofessionnelle, il est souligné l'importance grandissante d'un *« partenariat dans le cadre des stages en milieu professionnel »*. Les réponses proposées par les SESSAD sont variées, allant de l'accompagnement dans l'orientation à la proposition de stage en lien avec le plateau technique d'un IME. Certains SESSAD ont opté pour un poste d'éducateur technique spécialisé pour développer cet axe dans le projet de service.

2. L'aide à l'orientation

Il est observé un travail de recherche vers les établissements de formation, et le développement de partenariat avec *ESAT, SEGPA, IMPro et CAP Emploi*, mais aussi *« des rencontres avec des artisans ; Mise en place d'un réseau élargi post-UPI (CFA...) »*.

Certains SESSAD s'engagent dans une *« Réflexion sur la réorganisation du préprofessionnel : ouvrir à tous les 14/16 ans en UPI, sous forme de cycles de découverte des métiers, des modules de formation, de mises en stage. »*

Cet accompagnement peut être mené à l'interne (*...par les éducatrices dans leurs interventions individuelles auprès des jeunes, liens avec un professionnel chargé des parcours professionnels des jeunes du SIFPro de l'IME*) mais il est souligné qu'il doit se réaliser dans un souci permanent de lien avec les familles : *« Aide à la réflexion auprès des parents pour le choix de l'orientation à plus long terme : UPI ou IME »*.

D'autres partenariats avec des acteurs de l'Education Nationale, tels que les Conseillers d'Orientation Psychologues, et le réseau des établissements proposant des ateliers techniques doivent aussi se mettre en place : *« La réflexion sur l'orientation est menée dès la 4ème en partenariat avec le Centre d'Information et d'Orientation. Des stages d'observation dans différents lycées professionnels sont organisés. »*

Cet accompagnement dans l'aide à l'orientation nécessite aussi pour les professionnels des SESSAD de s'engager dans une réflexion à l'interne par le biais du projet de service : *« Travail en équipe sur ce sujet ; Formation des éducateurs sur ce thème »* par le biais de *« rencontre avec les partenaires du milieu préprofessionnels »*.

3. L'accompagnement dans la recherche de stage et pendant le stage

Il peut s'effectuer par une *« aide à la recherche de stage et à la mise en relation avec les organismes et établissements »* tout en veillant au respect des missions attribuées à l'équipe pédagogique : *« En fonction des situations de réflexion, soutien et accompagnement des stages en UPI. »*, Par sa connaissance de l'ensemble des acteurs, c'est dans une position de médiateur que le SESSAD peut intervenir : *« En lien avec la famille, l'école, le jeune, nous participons à la recherche de lieux de stage et veillons à l'articulation : terrains de stage, école, famille. »*, en veillant à la pertinence du projet au regard des potentiels de chaque jeune : *« Parallèlement et selon les difficultés, nous pouvons proposer une RQTH afin que le jeune bénéficie de GRAFIC. Pour d'autres et selon l'âge, mise en place de stages en ESAT. Dans tous les cas, ce passage et cette réflexion se font avec la famille. »* Car cet accompagnement sur l'orientation professionnelle peut amener à proposer une transition vers le secteur protégé : *« Nous réfléchissons à ce sujet, car souvent les parents refusent une orientation en SIFPRO et donc nous organisons parfois des stages très courts dans le cadre des conventions Education Nationale. »* Afin que ce choix puisse être partagé, le SESSAD peut proposer dans le cadre du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) l'utilisation de ressources d'une SIPFPro dans le cadre de stages : *« Partenariat avec IME : utiliser le plateau technique, les ateliers professionnels ; incitation à l'organisation de stages techniques dans les ateliers de l'IME pour les jeunes suivis par le SESSAD en UPI. »*

D'autres SESSAD font le choix d'intégrer l'intervention d'un éducateur technique spécialisé aux modalités de prises en charge, voir même de la généraliser pour les jeunes de cette tranche d'âge : *« Actuellement, intervention d'un éducateur technique spécialisé auprès de 20 élèves d'UPI (14/16 ans) »*

Cette redéfinition dans les missions du plateau technique peut amener à ré identifier le positionnement du SESSAD vis-à-vis des ateliers de SIPFPro, allant jusqu'à la proposition d'une scolarité partagée entre dispositifs d'inclusion scolaire et secteur protégé.

2. La collaboration de GRAFIC et des UPI lycée

« En Bretagne, les UPI Lycées n'ont ouvert que tardivement (2004 à Rennes), et souvent sous pression des familles qui voyaient arriver la sortie de leur enfant de l'UPI collège à 16 ans sans perspective d'un parcours cohérent et adapté. En Ille et Vilaine, des enseignants d'UPI collège s'inquiètent des relais qu'ils pourront proposer aux jeunes de ces dispositifs à 16 ans. »¹⁰⁴

C'est dans ce cadre qu'un travail de réflexion fut réalisé par GRAFIC¹⁰⁵ en collaboration avec les enseignants de ces structures. Il s'agissait de mener une étude concertée sur trois points :

- Un appui méthodologique dans l'élaboration et le développement de projets professionnels
- Un accompagnement des familles
- Une expertise dans la gestion des représentations des employeurs, dans la connaissance du tissu économique sur un territoire

1. Les axes d'intervention

A propos du premier point sur l'élaboration et le développement de projet professionnel, cette étude a permis d'identifier, en fonction des moyens existants, 5 axes principaux d'intervention.

a) Construire en commun les modalités de la collaboration

Il s'agit de déterminer en commun, sur la base des savoir-faire de chaque intervenant, quels peuvent être les apports de compétences et de complémentarité dans la construction d'un dispositif de travail. Ce dispositif représenterait l'articulation de compétences des différents acteurs recherchant à répondre aux besoins du jeune dans la prise en compte de la finalité à court terme de l'UPI en matière d'insertion sociale et professionnelle. En d'autres termes,

¹⁰⁴ **GRAFIC Bretagne**, *Compétences actions emplois*, décembre 2007

¹⁰⁵ **GRAFIC : Groupement Régional pour l'Apprentissage, la Formation et l'Insertion Concertée**, association créée en 1992 par 25 établissements bretons de l'éducation spécialisée afin de rendre accessible les formations qualifiantes existantes dans les Centre de Formation par Alternance (CFA).

comment favoriser, progressivement et de façon concertée, le passage d'une identité d'élève à une identité professionnelle ?

b) Préparation de l'insertion : la démarche compétence

Pour la construction de cette identité professionnelle, la connaissance, l'expérience dans le milieu du travail est incontournable. Il faut donc proposer un dispositif de mises en situation de travail pour les jeunes en lien avec des entreprises locales, ceci dans la cadre d'une offre personnalisée de mise en situation avec les autres acteurs du projet (jeune, enseignant, responsable d'entreprise, famille).

Cette offre doit pouvoir répondre aux différentes phases de l'évolution vers une identité professionnelle : favoriser la reconnaissance par soi même de ses capacités et habiletés, construire un projet de vie et/ou professionnel, choisir une orientation vers un secteur d'activités, développer les compétences propres à un poste de travail.

c) Participer à la construction d'un projet de vie

Par la découverte et le recueil des potentialités, des freins et des obstacles du jeune en situation réelle. Ce projet est en permanence dans de multiples interactions et si les mises en situation servent à le construire, elles sont également projetées en partant du projet émergent pour le consolider. C'est ainsi la nécessité d'explorer et de bâtir progressivement un projet professionnel, si possible, en prenant appui sur un projet de vie qui va lui-même se construire à travers les expériences. La construction de ce projet de vie est le fruit d'un dialogue entre le jeune, sa famille, les enseignants, les intervenants externes qui va être établi et enrichi sur la base d'expériences directes du jeune au niveau privé dans l'établissement scolaire, ou par des mises en situation organisées et exploitées pour contribuer à éclairer et conforter le projet.

Dans la mise en place de situations, il s'agira de développer avec lui des stratégies lui permettant d'acquérir une participation active et de développer son estime de soi, sa confiance en soi, son initiative et son contrôle.

d) Conforter et appuyer le projet

Il faut prendre en compte l'environnement global du jeune avec ses multiples facettes et situations de la vie sociale et professionnelle pour en vérifier la faisabilité du projet, et en repérer les obstacles et les freins à sa mise en œuvre. Par un travail d'observations des situations à travers des plans d'actions et les modalités d'évaluation avec l'ensemble des acteurs, on doit pouvoir dégager et préconiser par un travail pluridisciplinaire des besoins de compensation pour la réalisation du projet du jeune. Ils devront être formalisés et devenir des éléments étayant une demande éventuelle auprès de la Commission Départementale de

l'Autonomie (CDA) en vue de soutenir la réussite de l'insertion sociale et professionnelle du jeune.

e) Promouvoir la participation des environnements

La réussite des mises en situation dépend fortement des engagements et des enjeux des acteurs de l'environnement, et notamment des entreprises. C'est à travers l'analyse de l'activité d'un poste de travail et de ses différentes tâches qu'il faut construire une adéquation entre objectifs de la mise en situation et la situation réelle de travail.

Grâce à cette approche de définition d'actions et de tâches à accomplir en entreprise par les jeunes lors des mises en situation, GRAFIC a pu effectuer une analyse des tâches dans différentes activités au sein des entreprises. A travers ce travail avec les entreprises, des opportunités sont offertes pour une recomposition de certains postes de travail en identifiant des tâches de faible qualification et/ou en associant certaines tâches pour constituer des postes de travail accessibles à des profils particuliers.

Les 5 domaines d'interventions déclinés précédemment s'inscrivent dans une volonté de progrès social en se référant à un processus d'inclusion sociale par leur conduite et leur modalité auprès des jeunes, des familles, des enseignants, des acteurs de l'entreprise en matière d'information, d'orientation, d'accompagnement et de mobilisation des environnements.

2. Identification des compétences

« Celui qui peut valider un projet professionnel est l'employeur, en particulier à travers les compétences attendus sur un poste de travail défini. »¹⁰⁶

Des compétences ont été élaborées sur la base d'un changement de situation de la personne, référencées par rapport à des items des référentiels DéSeCo¹⁰⁷ de l'OCDE, ou du socle commun des connaissances et des compétences.

Ce référentiel s'appuie sur 3 catégories de compétences clés :

- Se servir d'outils de façon interactive
- Interagir dans des groupes homogènes

¹⁰⁶ Daniel BREDOU, intervention DPITH, CCB, juin 2009

¹⁰⁷ **DéSéCo : Définition et Sélection des Compétences clés.** En 1997, les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) ont lancé le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dans le but de déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société.

- Agir de façon autonome

Dans l'engagement à favoriser l'accès à l'emploi des jeunes handicapés scolarisés en UPI lycée, par l'élaboration en commun d'une méthodologie d'intervention pour le développement de compétences et afin de faciliter les mises en relation avec les entreprises, les compétences identifiées sont :

- Admettre ses limites et reconnaître ses besoins
- Distinguer les sphères privées, publiques et professionnelles
- Connaître et appliquer les règles d'hygiène, de santé et de nutrition
- Acquérir de l'autonomie
- Développer des habiletés manuelles
- Identifier des compétences et imaginer un avenir

Ces éléments se traduisent sous la forme d'une grille à remplir par l'entreprise accueillant le stagiaire¹⁰⁸. Cette grille se révèle simple à remplir en termes d'évaluation par l'employeur : chaque compétence est à considérer comme « satisfaisante » ou « insuffisante ». Cet outil s'inscrit prioritairement dans une étape de vérification du projet de formation professionnel afin d'en mesurer la pertinence et la faisabilité selon les ressources du jeune.

III. Perspectives sur les pratiques professionnelles en SESSAD

Les éléments recueillis dans la démarche de recherche auprès des différents acteurs en charge de l'orientation des jeunes nous ont permis d'en saisir les axes à développer pour garantir une démarche d'orientation pertinente pour le jeune et sa famille. Les dispositifs actuellement mis en place, par les partenaires (Etablissements scolaires, Secteur médicosocial, GRAFIC) nous ont éclairés sur les étapes méthodologiques à construire pour garantir une logique dans la progression d'un projet d'orientation concerté.

1. Les étapes de construction du projet

L'accompagnement par le chargé d'insertion du SESSAD devra être mené afin de répondre à quatre besoins ressentis :

¹⁰⁸ Voir Annexe 8 : « grille d'évaluation des compétences en entreprise »

1. L'aide à l'acceptation du handicap
2. L'accès à l'information
3. L'accès au réseau et aux outils spécialisés
4. L'aide à la définition d'un projet professionnel pertinent et l'accès à la qualification

1. L'aide à l'acceptation du handicap

L'acceptation du handicap et ses conséquences constitue un facteur important à prendre en compte car c'est une difficulté qui revient souvent dans les possibles des parcours envisagés. Cette démarche suppose d'avoir une idée précise de la part du jeune mais aussi de ses parents sur la représentation qu'ils en ont : que suis-je capable de faire ? Chaque jeune doit apprendre à en parler avec des interlocuteurs, pour que ces personnes ressources les aident à mesurer si cela peut influencer pendant leur formation ou dans le travail en entreprise : c'est le rôle que peut tenir le chargé d'insertion du SESSAD dans les rencontres régulières avec le jeune.

Cet accompagnement doit se réaliser dans le respect des potentialités du jeune pour favoriser son épanouissement personnel. Car elle n'est pas vécue facilement par un individu de 13-20 ans en pleine construction de son identité, très sensible au regard des autres jeunes et de la société en particulier. Son sentiment de liminalité rendra certainement cette construction identitaire d'autant plus complexe. Il est donc nécessaire de lui laisser le temps pour cheminer sur sa propre perception quant à son statut social. Cette notion de rythme et d'étapes est importante : le jeune en a besoin afin de vérifier ce qui ne lui convient pas. Et la perception de la famille en est tout autant primordiale. Il est essentiel de les interroger sur leur propre perception : Quels sont selon eux les points d'appuis et les fragilités qu'ils identifient ?

L'aide à l'acceptation du handicap consiste à prendre en compte la singularité du jeune en individualisant les réponses en fonction des ressources identifiées, ceci afin de mesurer l'autonomie possible. Elle se traduit par une démarche d'accompagnement auprès du jeune afin de l'aider à construire une meilleure connaissance sur ses propres compétences en différenciant les aspects cognitif, social et physique.

Ce processus exige une démarche de comparaison sociale par des mises en situations concrètes mesurant les capacités du jeune sous la forme d'un référentiel contenant six capacités principales (s'informer, anticiper, réaliser, s'adapter, rendre compte, évaluer) et deux capacités transversales (choisir et communiquer). Chacune de ses capacités sera individuellement conjuguée sous formes de compétences, situations éducatives et critères de réussite.

Dans cette démarche, l'accompagnement consiste à renvoyer au jeune sa responsabilité dans ses réussites mais aussi ses échecs afin de l'aider à s'en emparer pour qu'il s'engage comme acteur.

La question des ressources physiques (fatigabilité, capacités motrices globales) devra être aussi énoncée en tant qu'élément facilitateur ou non afin de repérer ses potentiels : travailler debout/assis, dehors/dedans, tâches répétitives/variété d'activités.

L'ensemble de ces thèmes feront l'objet de rencontres régulières avec le jeune et sa famille au cours du suivi par le chargé d'insertion du SESSAD. Ce travail de réflexion clinique s'inscrit dans la durée et s'appuie d'autre part sur les observations faites par la psychologue du service au cours des entretiens individuels et collectifs (groupe de parole ados).

2. L'accès à l'information

L'information concerne en premier lieu les parents sur leurs droits. Il est important de vérifier auprès d'eux la bonne compréhension des procédures et démarches administratives : quels sont les recours possibles en cas de divergence avec les propositions de l'Equipe de Suivi de Scolarisation ? A quels moments peuvent-ils énoncer leurs souhaits, et sous quels formes ? (participation à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, formulation du « projet de vie » dans la demande MDPH).

Cet accès à l'information peut aussi se traduire par une aide éventuelle auprès de ces familles pour la compréhension des formulaires administratifs (dossiers MDPH, demande RQTH) et leur rédaction. Il paraît indispensable de proposer ici un appui technique dans cette « culture de l'écrit » difficile à appréhender pour certaines familles.

L'accès à l'information nécessite un accompagnement individualisé par rapport aux supports existants. A propos de la connaissance des filières de formation professionnelle, le chargé d'insertion devra identifier quelles représentations des métiers le jeune et sa famille peuvent avoir et l'écart mesuré avec l'existant. Cette étape suppose de les engager dans une première phase exploratoire à travers la prise d'informations techniques (construction de fiches métier). Dans ce cadre, l'Office Nationale d'Information sur les Enseignements et Formation (ONISEP) a pour mission d'offrir aux jeunes, à leur famille et aux équipes éducatives, toutes les informations sur les études et les métiers. Il délivre d'ailleurs auprès de chaque collège un ensemble de supports variés afin de permettre aux élèves de s'informer sur les différents éléments nécessaires à la construction de leurs projets d'orientations. Un espace documentaire est dédié à ce titre dans les Centres de Documentation et d'Information

(CDI)¹⁰⁹ de chaque collège : tout élève peut y accéder de façon individuelle et/ou collective avec sa classe afin de consulter les différents supports proposés. Bien au-delà de la seule présence de revues et brochures par thématique, la généralisation de l’outil informatique permet d’accéder aujourd’hui à de nombreux guides pratiques pour les élèves ainsi que des fiches métiers. Mais ces outils sont proposés dans un cadre de droit commun. Ils s’adressent donc à l’ensemble des élèves de collège, sans prendre en compte les ressources singulières des élèves d’ULIS, à savoir en premier lieu leur difficulté majeure d’accès aux supports écrits. Ainsi, même si les recherches d’informations peuvent être pertinentes au regard du projet professionnel envisagé, le jeune peut difficilement y accéder de façon autonome afin d’en saisir tous les éléments.

Au même titre, il existe aujourd’hui de nombreux supports informatiques parmi lesquels GPO5 qui est un logiciel d’éducation à l’orientation adapté aux élèves susceptibles de choisir une orientation vers des formations professionnelles de niveau V après leur scolarité au collège. Structuré selon les trois domaines de connaissance de l’éducation à l’orientation (connaissance de soi, connaissance des métiers et connaissance des formations), GPO5 se compose de plusieurs modules facilitant l’activité exploratoire de ces trois domaines par l’élève. GPO5 est donc l’outil idéal pour l’aider à construire son projet scolaire et professionnel. Mais la formulation des items proposés dans le cadre des modules « connaissance de soi » peut paraître loin des ressources ou centres d’intérêt des jeunes d’ULIS.

Aussi l’accès à l’ensemble de ces outils ne peut s’envisager que dans le cadre d’un accompagnement individualisé avec l’élève pour lui garantir une bonne analyse et compréhension des informations. Les parents seront aussi invités, dans cette phase exploratoire à accompagner leur enfant dans ses démarches de recherche par des rencontres dans les lieux ressources (Centre d’Information et d’Orientation).

3. L’aide à la définition d’un projet professionnel pertinent et à l’accès à la qualification

Il s’agit tout d’abord d’interroger le projet de vie réfléchi par la famille et le jeune¹¹⁰.

Imaginent-ils un maintien en scolarité ? Sous quel forme : dispositifs d’inclusion ou établissements d’éducation spéciale ? Quels seront leurs priorités dans le choix d’établissement : proximité d’équipement ? A quel moment identifient-ils le passage du statut

¹⁰⁹ CDI : terme générique pour les bibliothèques dans les collèges.

¹¹⁰ Voir Annexe 8 :

d'élève à celui d'apprenti ? Comment s'imaginent-ils l'identité professionnelle de leur enfant ? Quelles sont leurs représentations sur les secteurs d'activités et métiers accessibles en termes économique ?

Il faut aussi mesurer les critères favorisant ou non la recherche d'une formation qualifiante : Le jeune et sa famille peuvent-ils envisager un internat de semaine ? Quel est la capacité de mobilité du jeune et son environnement ? De quelles ressources dispose-t-il pour accéder aux lieux de stage ? Peut-il s'y rendre seul ? Utilisera-t-il les transports en commun ou les trajets seront-ils assurés par la famille ? Les principes d'accessibilités sont déterminants pour la mise en œuvre des compétences professionnelles. Ils devront se traduire si nécessaire dès le départ par des prestations de compensation définis dans l'ensemble des documents (PPS, projet individuel) et formalisés si besoin par une demande de prestation de compensation dans le formulaire de demande auprès de la MDPH.

Les stages se situent bien dans une phase d'expérimentation, d'évaluation. Il faut la distinguer en cela d'une démarche de formation préprofessionnelle. L'intérêt du vécu en entreprise est d'être facilitateur dans la mise en place avec les professionnels d'une évaluation de compétences transversales dès 14 ans par des mises en situation professionnelle. Pour autant il est à conseiller auprès des parents de faire le choix de « stage de complaisance » ne pouvant garantir que peu d'indicateurs sur les compétences observées.

4. L'accès au réseau et aux outils spécialisés

La mise en place des stages est assurée par l'enseignant qui peut solliciter les réseaux existant dans l'Education Nationale tel que les UPI lycées pour découvrir les différents champs professionnel.

Parallèlement à ce réseau, le chargé d'insertion du SESSAD peut garantir l'accès au jeune d'une première initiation par l'activation des plateaux d'ateliers sur la SIPFPro. Cette démarche permettra au jeune de se mesurer en situation d'accompagnement individualisé aux obligations propres à tout poste de travail (tenue de travail, conditions de sécurité, gestion du matériel...). En outre, il pourra expérimenter l'utilisation de machines outils dans un cadre sécurisé. L'expérience du plateau technique (éducateurs techniques) sera sollicitée afin de mesurer les compétences techniques du jeune par le biais du référentiel de compétences élaboré.

Avec l'enseignant, le chargé d'insertion s'attachera à Comment évaluer la question de transférabilité de compétences observées, en lien avec les capacités cognitives à travailler en classe

Dans le cas d'un projet de formation professionnelle en alternance, il apparaît indispensable d'évoquer rapidement avec le jeune et sa famille la question du statut RQTH.

Après avoir identifié les ressources de l'environnement, Le chargé d'insertion du SESSAD devra proposer alors un projet d'accompagnement avec les partenaires : les formateurs de GRAFIC Bretagne, les enseignants du CFA, et encourager l'identification d'un tuteur salarié en entreprise chargé d'accompagner le jeune au cours de sa période d'apprentissage.

2. Un travail en réseau indispensable

Le terme de travail en réseau évoque la nécessité de mettre en lien les professionnels du terrain. L'expression de « travail en réseau » possède plusieurs sens. Les intervenants sociaux l'emploient par exemple indifféremment pour évoquer le travail avec la famille, avec l'entourage, ou le travail entre intervenants. On lui attribuera ici le sens d'un « *système de liens professionnels entre membres (liés ou non par contrat, à propos et autour du jeune et sa famille.* »¹¹¹

La question de l'orientation repositionne les acteurs de terrains en charge de l'éducation et de l'enseignement adapté dans une dynamique de rapprochement, de pratiques coopératives et interactives. En s'associant avec d'autres intervenants, selon les registres où s'expriment les besoins et les attentes, ils doivent composer les ressources au service du projet de vie du jeune et de sa famille. « *Il faut entrevoir le projet comme un rite de passage s'appuyant sur les conditions symboliques de modification d'identité. Mettre la personne au centre, c'est en définir la finalité comme enjeu* »¹¹²

La notion de « *désinstitutionnalisation* » développée par Serge EBERSOLD est justifiée par des droits identiques pour les personnes en situation de handicap. Ceci renvoie à une nouvelle mise en forme sociale de la déficience « *Le travail de coopération entre Education Nationale et Etablissements spécialisés opère un travail de mise en scène de l'ensemble des acteurs.* »¹¹³ En ce sens, le parcours d'orientation et de formation du jeune prend des formes variés et singulières.

¹¹¹ **Yann ROLLIER**, Travail en réseau, Obs. Débat CREA

¹¹² **Serge EBERSOLD**, *l'ambition participative*, 5^{ème} journées interrégionales de formation des personnels des IME, CREA Bretagne / Pays de la Loire, Saint MALO, 27 mai 2010

¹¹³ **Serge EBERSOLD**, *l'ambition participative*, 5^{ème} journées interrégionales de formation des personnels des IME, CREA Bretagne / Pays de la Loire, Saint MALO, 27 mai 2010

Cette dynamique amène à développer une adaptation des pratiques du SESSAD vis-à-vis de son territoire. Il devra garantir l'utilisation des lieux ressources de proximité pour éviter aux usagers de se déplacer, le tout dans une démarche de partenariat pour une lecture transversale.

Cela renvoie à la question de la « plasticité » du SESSAD en fonction du territoire. Sa position dans un territoire doit se faire reconnaître : le SESSAD peut se servir des ressources matérielles du territoire autant qu'il peut servir le territoire. Garant de la centralisation et la transmission d'informations mis en cohérence, le chargé d'insertion du SESSAD peut jouer un rôle pivot. Ce rôle ne sera confirmé que dans un ensemble de services proposés, car ce sont ces services qui sont à même de répondre aux différents besoins. IL faudra alors distinguer les SESSAD polyvalents et spécialisés.

1. Avec la famille

L'enjeu sera de privilégier la mise en place d'un parcours d'orientation adapté en fonction du choix de vie des familles, qui ne prendra force que s'ils y apportent leur agrément. La dimension de la vie privée et familiale doit donc être interrogée en premier lieu. C'est le fruit d'un dialogue que le chargé d'insertion du SESSAD doit mener au cours de rencontres régulières définies dans un calendrier.

On veillera au soutien auprès des parents qui peuvent souffrir de ne pas savoir ce que les jeunes réalisent. Il y a parfois conflit entre souhait du jeune « je veux prendre du temps » et envie des parents « il faut que tu fasse cela ! ». Entre les désirs des parents et les souhaits du jeune, il faudra aussi aborder la question des attentes démesurées, comme de l'ambiguïté de motiver les parents à encourager l'autonomie de leur enfant, tout en garantissant l'espace intime choisi par le jeune.

L'objectif sera bien d'aider la famille à construire un choix éclairé, en veillant à la cohérence et la continuité du projet, tout en simplifiant l'information vers les parents.

Afin de garantir la pertinence dans la démarche de construction du projet d'orientation du jeune, il apparaît nécessaire d'en définir des préalables, qui seront formalisés avec le jeune et sa famille lors de l'élaboration du Projet Individualisé. Ces principes d'interventions pourront faire l'objet d'une contractualisation afin de les réinterroger tout au long de la démarche de suivi afin de rappeler l'engagement de chacun des acteurs dans le partenariat nécessaire.

2. Avec l'environnement scolaire du jeune

L'enseignant d'ULIS est souvent le seul interlocuteur du chargé d'insertion dans l'établissement scolaire. La référence au projet global doit être davantage recherchée afin de recueillir l'adhésion de l'ensemble des acteurs des programmes d'orientation vers la formation professionnelle (principaux de collège, équipes pédagogiques, documentalistes). Le référent scolaire, garant de la mise en place du projet de scolarisation sera l'interlocuteur privilégié pour formaliser les modalités nécessaires aux mises en situation vers le milieu professionnel par le biais du Projet Personnalisé d'Orientation du jeune (PPO). Dans ce cadre, on pourra imaginer des aménagements individualisés dans le cadre du PPS afin de pouvoir proposer des temps partiels avec des ateliers selon le projet du jeune et ses parents.

L'enjeu est d'identifier le SESSAD comme Pôle ressource des structures scolaires, sur la connaissance des éléments propres à chaque jeune en lien avec sa situation d'handicap (rôle d'expertise clinique). C'est la valeur ajoutée qu'elle apporte dans son accompagnement, en complément du rôle pédagogique de l'enseignant qui n'intervient pas sur les dimensions thérapeutique et éducative.

La mise en place de temps partagés entre les enseignants et les autres partenaires du réseau pourra garantir de développer une approche de regards croisés.

La présomption d'incompétence est quelque chose dont les élèves en situation de handicap peuvent être largement victimes dans le milieu professionnel. L'évaluation scolaire étant limitée à des compétences non opératoires, il faut s'interroger sur la façon de les « monnayer » dans le milieu professionnel. Ceci suppose une validation de compétences transversales (intégrer une équipe, comprendre une consigne, respecter le cadre de travail (assiduité, ponctualité)... avec l'importance d'identifier les écarts entre les outils existants et à créer. Ceci devra nécessiter des temps de coordination au-delà des équipes éducatives et temps de concertation sur les jeunes. Le bénéfice d'une telle réflexion commune est de mutualiser un outil commun pour partager un langage commun.

Enfin, on devra interroger les écarts éventuels entre les constats de l'école et celui du SESSAD par rapport aux enjeux d'orientation, ainsi que la place des familles dans cet écart d'évaluation. Cette réflexion doit être menée dans le respect des prérogatives de chacun, avec le souci de maintenir le rôle de chacun.

3. Avec l'environnement médicosocial

Les établissements spécialisés, par le biais des regards croisés des professionnels peuvent se positionner comme établissement ressource. De l'IME centre avec des annexes, on passe à un principe d'IME satellite du SESSAD : c'est une inversion complète dans l'offre qui se construit maintenant à partir du SESSAD. Il est lié au rôle de précurseur du SESSAD qui amène à une modification dans l'élaboration des projets d'établissements, en particulier dans les situations de prises en charge partagés. En effet, la place des SESSAD permet de faire des « va et vient » sur les plateaux techniques en proposant des parcours adaptés aux besoins de chacun : Alternance UPI-SIPFPro. Ceci doit se réaliser de la cadre de l'ouverture de chacun en respectant le champ de compétence de l'autre.

Au même titre, le chargé d'insertion du SESSAD peut solliciter le réseau des employeurs identifiés par la SIPFPro afin de favoriser des situations de stages à proximité sur le territoire.

4. Avec les organismes de formation et les employeurs

Cette démarche nécessite une immersion dans le milieu professionnel pour le chargé d'insertion afin de mesurer de qu'il offre et ce qui peut en limiter l'accès, et en particulier la notion d'employabilité lié au handicap. Il faut faire se rencontrer les compétences des jeunes et les compétences recherchées dans l'entreprise.

La compétence en milieu professionnel n'est pas interprétable. IL faut d'abord une approche par des compétences reconnus en milieu professionnel. On doit donc bien s'inscrire ici dans le cadre d'un référentiel partiel qui n'a pas pour ambition d'être qualifiant mais d'avantage de permettre une capitalisation de compétences à partir d'une situation de travail identifiée. IL faudra en distinguer ce qui relève des tâches autonomes par rapport aux tâches participatives afin de les référer au domaine entendu (milieu professionnel ou milieu scolaire). Les facteurs limitant (économiques et sécuritaires) doivent être aussi identifiés.

Enfin, Il faut préparer le milieu de stage par une convention tripartite entre SESSAD, UPI et employeur pour garantir l'accompagnement pendant les temps de stages des professionnels chargés d'accueillir le jeune. La Mise en place d'une telle dynamique de réseau avec les entreprise d'accueil du stagiaire peut s'appuyer sur des ressources déjà identifiées dans le médicosocial.

3. Utilisation d'un guide d'accompagnement à l'orientation vers une formation professionnelle

1. Principes du guide

En UPI, il n'existe pas pour l'instant de livret d'orientation professionnelle. L'intérêt est donc de construire un outil afin que le jeune garde des traces du cheminement réalisé. Ce guide serait l'équivalent d'un carnet de liaison pour la dimension « orientation ». C'est un livret qui se construit dans le cadre de l'accompagnement SESSAD par le chargé d'insertion.

Cet outil doit rester cohérent à partir de la synthèse des éléments collectés. C'est pour cette raison qu'il est individualisé pour chaque jeune, tant sur le fond que sur la forme. Cet outil est avant tout celui du jeune. En cela il se distingue des autres supports qui peuvent être formalisés entre partenaires afin d'élaborer un langage commun.

Ce guide doit permettre au jeune un aller et retour permanent entre les rubriques qui le constituent afin d'évoluer dans une construction non linéaire de son itinéraire de projet professionnel.

Enfin c'est une trace permettant aux parents de mieux identifier les étapes de réflexion et d'élaboration du projet d'orientation professionnelle de leur enfant. Il implique de leur part un engagement actif non seulement dans sa formalisation mais aussi comme passeport pour le jeune dans la durée afin de valider ses étapes de réflexion, démarches et actions menés.

2. Contenus du Guide

Ce guide d'accompagnement s'inspire d'un ensemble d'outils existants déjà dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation proposé par les COPsy : QIL (Questionnaire d'Intérêt Loisirs), PARADE (Programme d'aide à la Recherche Documentaire), GPO collège (Guide Pour l'Orientation). L'enjeu de la formalisation sera de faciliter l'accès aux informations par un didacticiel simplifié dans sa forme, ceci afin de garantir un outil d'autodétermination exploitable par le jeune et son environnement.

Le guide d'accompagnement s'articule autour de 3 rubriques génériques :

- Un premier domaine regroupant les dimensions propres à la connaissance de soi :
Bilan personnel
 - Mes traits de caractères

- Mes centres d'intérêts (loisirs)
- Mes activités préférées
- Evaluation du dynamisme (intérêt pour les activités physiques & sportives, besoin de détente et repos)
- Variables générales de la personnalité (goût du risque, désir d'amélioration de soi, attitude ludique, sociabilité, dominance)
- Un second domaine sur la découverte des métiers et formations
 - Bilan personnel des intérêts professionnels
 - Tableau de métiers rattachés aux centres d'intérêts
 - Exploration de la personnalité professionnelle, des valeurs personnelles
 - Exploration des lieux et ambiances recherchées
 - Exploration des activités professionnelles
- Un troisième domaine sur les parcours de formation
 - Le niveau d'étude recherché
 - Les voies à suivre : types de formation professionnelle : contrat d'apprentissage, contrat de qualification
 - Les démarches administratives, la demande de statut RQTH
 - Les aides compensatoires

3. Mises en situations

Ce guide est expérimenté depuis la rentrée scolaire 2010 auprès de deux jeunes accompagnés par le SESSAD :

- ❖ **Stéphane, 15 ans, est scolarisé en 3^{ème} SEGPA.** Il a obtenu de bonnes notes l'année précédente, mais se montre réticent à l'environnement scolaire (problèmes de respect de l'autorité et des règles). Après un parcours en CLIS puis SEGPA, la famille envisage un apprentissage dès la sortie du collège. Stéphane ne souhaite pas travailler plus tard dans le secteur d'activité correspondant aux ateliers où il est inscrit (Cuisine – Ménage). IL ne sait pas encore quelle orientation choisir mais refuse d'être orienté en établissement spécialisé.
- ❖ **Anne, 16 ans, est scolarisée en UPI lycée général.** Elle s'inscrit dans la vérification d'un projet de formation qu'elle a débuté dès la 4^{ème} UPI : « auxiliaire dans la petite enfance ». Elle souhaite s'engager dans le processus de formation dès la rentrée

prochaine. Elle envisage de passer son BSR pour être autonome dans ses déplacements.

IV. Conclusion de la troisième partie

Dans cette troisième partie, l'objectif était de sérier les dynamiques mis en place actuellement par les différents partenaires afin de répondre au mieux à leur mission d'accompagnement vers l'insertion sociale et professionnelle.

On soulignera à ce titre l'évolution des institutions scolaires dans leur volonté de passer « *d'un modèle pronostic-diagnostic à un modèle d'orientation éducative... dans une approche globale de la personne par l'évaluation de ses potentialités et incapacités.* »¹¹⁴ Le programme d'éducation à l'orientation, initié par l'Education Nationale, répond en ce sens à considérer le jeune non plus seulement comme élève dans son environnement scolaire, mais en tant qu'individu dans la société.

Les expériences de partenariat des UPI avec les SESSAD et GRAFIC nous renseignent sur les axes à développer afin de garantir une cohérence d'intervention entre les acteurs et développer un langage commun, préalable indispensable à l'élaboration d'outils d'évaluation partagés.

A partir de ces éléments recueillis, j'ai défini les modalités sur la mise en place opérationnelle des conditions favorables à l'accompagnement des jeunes d'UPI par le chargé de mission du SESSAD : d'une part, les étapes nécessaires à la construction du projet et d'autre part le travail en réseau avec l'ensemble des acteurs. Cette démarche se traduit concrètement par l'élaboration d'un guide d'accompagnement à l'orientation individualisé qui est mis en place à titre expérimental depuis la rentrée scolaire 2010. Une évaluation partagée avec le jeune et sa famille devra permettre d'en mesurer l'intérêt à moyen et long terme.

¹¹⁴ **Joëlle MEZZA**, *le traitement du handicap dans le monde de l'orientation scolaire et professionnelle, perspective historique et méthodes d'intervention*, revue de l'ACOP France N°2, juin 2009

Conclusion générale

A l'issue de cette recherche, les données quantitatives et qualitatives recueillies m'ont permis de mesurer qu'il n'y a pas d'itinéraire linéaire à proposer dans l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes sortant d'UPI. Il est donc important d'y penser en « logique de parcours » à l'opposé de la « logique de filière » constatée. L'orientation est trop souvent dictée par l'existence de structures d'accueil spécialisées. Ce fonctionnement aggrave l'incapacité en privilégiant l'assistance et en n'incitant pas suffisamment à l'autodétermination des jeunes et leurs familles.

Il faut donc repenser l'orientation en associant étroitement les parents à la décision d'orientation de leur enfant et à toutes les étapes d'élaboration de son *projet personnalisé d'orientation*.¹¹⁵ En outre, si l'on prépare l'insertion sociale bien avant seize ans, cela pose la question de la construction de l'identité sociale de l'adolescent scolarisé en UPI : quelle place pour ses désirs, pour ses choix ?

Trois aspects sont déterminants dans le choix de l'orientation professionnelle des élèves d'UPI :

- La construction d'un projet personnel réfléchi, fondé sur l'évaluation des potentiels, et répondant aux aspirations de chacun.
- La mise au point d'une méthode de travail permettant la conjugaison de l'action des différents acteurs, afin d'aboutir à la construction d'une orientation valorisante pour le jeune.
- La formalisation d'outils d'évaluation entre ces différents acteurs afin de partager un langage commun à propos des compétences du jeune dans ses environnements divers (scolarité, autonomie sociale, situation de travail...).

Le chargé d'insertion du SESSAD s'inscrit dans cette dynamique comme élément « centralisateur », d'une part dans la récolte et la transmission des informations entre partenaires du réseau, d'autre part par l'accompagnement régulier du jeune et sa famille dans le cheminement de leur « projet de vie ».

Il faut souligner l'importance majeure de réaliser cet accompagnement tant que le jeune bénéficie du cadre de droit commun que lui offre l'inclusion scolaire. En effet, on observe

¹¹⁵ En référence au PPO, intégré au PPS

qu'il y a actuellement un glissement des moyens du médicosocial vers les jeunes adultes à accompagner dans un parcours de formation après vingt ans par la mise en place de Service d'Aide à la Vie Sociale (SAVS). On peut s'interroger sur les causes d'un tel phénomène : s'agit-il essentiellement de raisons conjoncturelles liées au marché de l'emploi, ou faut-il y voir le besoin d'une prise en compte plus précoce à avoir dans l'élaboration des parcours de formation de ces jeunes ? Se pose alors la question du suivi par le SESSAD des situations au-delà de leur agrément actuel jusqu'à vingt ans¹¹⁶.

Comment imaginer alors le lien entre les différentes structures, la différence étant que l'utilisateur n'a plus de statut défini ? Il n'est plus élève mais pas encore apprenti ou travailleur. On peut alors s'interroger sur les priorités de l'accompagnement qui s'inscrirait davantage dans une logique de placement de demandeur d'emploi. De ce fait, c'est la position du professionnel en charge de ces missions qui changerait fondamentalement : il deviendrait alors « orienteur » pour garantir un « placement » sans prendre en considération le choix de vie du jeune et sa famille...

¹¹⁶ C'est actuellement le cas des établissements médicosociaux dans leur obligation de suivi par pendant une période de trois ans après que le jeune ait atteint l'âge limite, en référence à l'amendement « Croton ».

GLOSSAIRE

Sigles concernant le secteur médicosocial

- **CFAS** : Centre d'Accueil Familial Spécialisé
- **DIP** : Document Individuel de Prise en Charge
- **ESAT** : Etablissement Spécialisé d'Aide par le Travail
- **IMP** : Institut Médico Pédagogique
- **IME** : Institut Médico Educatif
- **IMPro** : Institut Médico Professionnel
- **SAVS** : Service d'Accompagnement à la Vie Sociale
- **S.E.E.S** : Section d'Enseignement et d'Education Spécialisées
- **SIPFPro** : Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle
- **SESSAD** : Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

Sigles concernant l'Education Nationale

- **CAPA-SH** : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
- **CLIS** : Classe d'Intégration Scolaire
- **ESS** : Equipe de Suivi de Scolarisation
- **ONISEP** : Office National d'Information sur les Enseignements et Formations
- **PDMF** : Parcours de Découverte des Métiers et des Formations
- **PPS** : Projet Personnalisée de Scolarisation
- **RASED** : Réseau d'Aides Spécialisés pour les Enfants en Difficulté
- **SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée
- **ULIS** : Unité Localisé pour l'Inclusion Scolaire
- **UPI** : Unité Pédagogique d'Intégration

Sigles concernant la formation professionnelle

- **AFPA** : Association de Formation Pour Adultes
- **CFA** : Centre de Formation d'Apprentis
- **DPITH** : Diplôme de chargé de Projet pour l'Insertion des Travailleurs Handicapés
- **GRAFIC** : Groupement Régional pour l'Apprentissage la Formation et l'Insertion Concertée
- **GRETA** : Groupement Régional d'Etablissement
- **MFR** : Maison Familiale Rurale

Autres Sigles

- **CDES** : Commission Départemental d'Education Spéciale
- **CDAPH** : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
- **CROSS** : Commission Régional d'Organisation Sanitaire et Social
- **MDPH** : Maison Départemental des Personnes Handicapées
- **RQTH** : Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé

TABLE des MATIERES

AVANT PROPOS : CONTEXTE ET CHOIX DU SUJET	1
---	---

1^{ère} PARTIE : L'accompagnement des jeunes d'ULIS par un SESSAD

I. LE SESSAD.....	5
1. L'ASSOCIATION GESTIONNAIRE	5
1. <i>Historique</i>	5
a) Un lieu chargé d'histoire	5
b) Une congrégation fondatrice	5
c) Une association prend le relais et s'affirme	6
2. <i>Des valeurs à partager</i>	7
a) Ses engagements.....	8
b) Respecter le droit, l'expression des usagers	8
c) Une offre de service en constante évolution	8
2. LE CADRE LEGISLATIF DU SESSAD	9
1. <i>Le Statut du SESSAD</i>	10
2. <i>L'agrément du SESSAD</i>	11
3. <i>Les missions du SESSAD</i>	11
3. LES PRINCIPES D' ACTIONS	12
1. <i>Le Personnel du SESSAD</i>	12
2. <i>Identification du territoire</i>	13
3. <i>Les lieux d'interventions</i>	13
4. <i>Les types d'interventions auprès des 13 – 20 ans</i>	14
4. LE PARTENARIAT AVEC LES FAMILLES	15
1. <i>Les rencontres avec les parents</i>	15
2. <i>Documents à destination des familles</i>	15
3. <i>Documents pour l'accompagnement des jeunes</i>	16
a) Le Document Individuel de Prise en charge (DIP)	16
b) Le Projet individuel	16
5. LA FONCTION EDUCATIVE EN SESSAD	17
1. <i>La notion d'accompagnement</i>	17
2. <i>Les missions</i>	18
3. <i>Les objectifs éducatifs</i>	19
4. <i>L'évaluation</i>	20
II. LES STRUCTURES ULIS (UNITE LOCALISEE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE)	22
1. CONTEXTE LEGISLATIF	22
2. L'ORGANISATION DES ULIS	23
1. <i>L'individualisation des apprentissages</i>	24
2. <i>Favoriser la socialisation en classe</i>	24
3. <i>Favoriser l'intégration</i>	24
4. <i>Favoriser l'insertion sociale</i>	25
5. <i>Définir le projet de formation</i>	25
6. <i>Le projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.)</i>	25
3. LA PREPARATION A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE	26
1. <i>Au collège</i>	27
2. <i>En lycée professionnel (LP)</i>	27
4. L'ACCES A LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	28
III. DEFINITION DE LA PROBLEMATIQUE	31
1. CONTEXTE GENERAL	31
2. HYPOTHESES	32
IV. CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	33

2^{ème} PARTIE : Le parcours des déficients intellectuels après l'UPI-ULIS

I. INTERROGER LES ORIENTATIONS.....	34
1. EVOLUTION DES SUIVIS DES 16-20 ANS PAR LE SESSAD AJONCS D'OR.....	35
2. EVOLUTION DES EFFECTIFS	37
3. VERS UN APPRENTISSAGE	41
4. TEMOIGNAGES DES JEUNES ET LEURS FAMILLES	43
1. <i>Les facteurs environnementaux.....</i>	43
2. <i>Le vécu en institution.....</i>	46
3. <i>Leur projet professionnel.....</i>	46
4. <i>Le statut RQTH.....</i>	47
5. <i>Filière scolaire et parcours de formation.....</i>	48
II. APPROCHE CONCEPTUELLE.....	51
1. LES TERMES DE DEFICIENCE ET HANDICAP	51
1. <i>La déficience intellectuelle.....</i>	52
2. <i>Le handicap mental, conséquence sociale de la déficience intellectuelle.....</i>	54
2. ENTRE INTEGRATION SCOLAIRE, INCLUSION ET INSERTION.....	55
3. ...LE CONCEPT DE LIMINALITE	57
III. TEMOIGNAGES DES ENSEIGNANTS D'UPI-ULIS.....	60
1. LA CONSTRUCTION DE L'ENQUETE	60
2. ANALYSE DES DONNEES	62
1. <i>Les orientations observées à l'issue du parcours UPI.....</i>	62
2. <i>Les ressources identifiés et sollicités à l'interne de l'Education Nationale.....</i>	65
3. <i>Le travail en partenariat avec les services d'accompagnement</i>	66
4. <i>Les étapes de construction du projet d'orientation du jeune</i>	67
5. <i>Les compétences observées lors des stages, et les critères d'évaluation</i>	68
6. <i>Les conditions nécessaires et les aides possibles pour une orientation vers un apprentissage.</i>	69
IV. CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE	71

3^{ème} PARTIE : pistes à suivre & préconisations pour garantir un parcours d'orientation concerté

I. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LA MISSION DES COLLEGES	74
1. DEFINITION	74
2. UNE EDUCATION A L'ORIENTATION	75
1. <i>Compétences et connaissances attendues</i>	76
a) Compétences et savoirs transversaux	76
b) Connaissance de l'environnement économique, social et représentation des métiers	76
c) Connaissance des systèmes de formation	77
d) Construction d'une représentation positive de soi	77
2. <i>Organisation</i>	78
3. <i>Éléments méthodologiques</i>	79
3. LE PARCOURS DE DECOUVERTE DES METIERS ET DES FORMATIONS	79
4. LE LIVRET EXPERIMENTAL DE COMPETENCES	80
II. ELEMENTS DES EXPERIENCES DE PARTENARIAT	81
1. NATURE DES RELATIONS ET MODALITES DE TRAVAIL ENTRE SESSAD ET UPI	81
1. <i>Le partenariat</i>	82
2. <i>L'aide à l'orientation</i>	82
3. <i>L'accompagnement dans la recherche de stage et pendant le stage</i>	83
2. LA COLLABORATION DE GRAFIC ET DES UPI LYCEE	84
1. <i>Les axes d'intervention</i>	84
a) Construire en commun les modalités de la collaboration	84
b) Préparation de l'insertion : la démarche compétence	85
c) Participer à la construction d'un projet de vie	85
d) Conforter et appuyer le projet	85
e) Promouvoir la participation des environnements	86
2. <i>Identification des compétences</i>	86
III. PERSPECTIVES SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES A METTRE EN PLACE EN SESSAD	87
1. LES ETAPES DE CONSTRUCTION DU PROJET	87
1. <i>L'aide à l'acceptation du handicap</i>	88
2. <i>L'accès à l'information</i>	89
3. <i>L'aide à la définition du projet professionnel pertinent et à l'accès à la qualification</i>	90
4. <i>L'accès au réseau et aux outils spécialisés</i>	91
2. UN TRAVAIL EN RESEAU INDISPENSABLE	92
1. <i>Avec la famille</i>	93
2. <i>Avec l'environnement scolaire du jeune</i>	94
3. <i>Avec l'environnement médicosocial</i>	95
4. <i>Avec les organismes de formation et les employeurs</i>	95
3. UTILISATION D'UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT	96
IV. CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	98
CONCLUSION GENERALE	99
GLOSSAIRE	101
TABLES DES MATIERES	89
BIBLIOGRAPHIE	92
ANNEXES	

BIBLIOGRAPHIE

- **BERGER Dominique**, *Adolescence, rites et risques : un défi pour la prévention*, Mémoire de DSTS 2003
- **BLANC Alain**, *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin, 2006
- **BONNEFOND Georges**, *De l'institution à l'insertion professionnelle*, Ed. ERES, Collection Trames, mars 2006
- **ERIKSON Erik**, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Ed. Champs Flammarion, 1989
- **GOFFMAN Ervin**, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, PARIS, 1989.
- **LANG Jean-Louis**, *Psychopathologie psychanalytique de l'enfant*, Collection L'Harmattan, 1999
- **NEGRE Pierre**, *la quête du sens en éducation spécialisée, de l'observation à l'accompagnement*, France, L'Harmattan, 1998.
- **NOT Louis**, *L'accompagnement des adultes mentaux modérés*, Ed. universitaires du sud, 1990
- **ROSSI Federico M.**, *La condition de jeunes face aux transformations de la société*, DPH 02/2005
- **STIKER Henri Jacques**, *Corps infirmes et sociétés*, Ed. Dunod, 1997
- **STIKER Henri Jacques**, in *L'identité handicapée*, sous la direction de Michel MERCIER, Presse Universitaire de NAMUR, 2004
- **TURNER Victor**, éd. *Celebration: Studies in Festivity and Ritual* (Washington: Smithsonian Institution P,
- **VAGINAY Denis**, *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Collection Trames, Ed. ERES, 2005
- **VAN GENNEP Arnold**, *Les rites de passage*, PARIS, Picard
- **WHALEN Tracy**, *De la Rhétorique Considérée comme une Praxis de la Liminalité*, cours de l'université de Winnipeg
- **ZAZZO René**, *Les déficiences mentales*, Armand COLIN, 1969

Revue –Rapports

- **CREAI Bretagne**, *Etudes des besoins de prises en charge par les SESSAD de Bretagne*, septembre 2009
- **Dossier professionnel Documentaire n° 13**, « *L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap – 1, Politiques et dispositifs* », Coédition CTNERHI/CNEFEI, décembre 2003
- **Les Dossiers de Déclic** : « *Quels établissements pour les 12-20 ans ?* », n° 123, mai juin 2008, « *Un travail pour lui ? Oui, c'est possible !* », n° 128, mars avril 2009.
- **Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)**, Etude n° 580 sur « *les trajectoires institutionnelles et scolaires des enfants passés en CDES* », juin 2007.
- **GRAFIC**, *Compétences actions emplois*, décembre 2007,
- **Joëlle MEZZA**, *le traitement du handicap dans le monde de l'orientation scolaire et professionnelle, perspective historique et méthodes d'intervention*, revue de l'ACOP France N°2, juin 2009
- **Rapport ministériel Yvan LACHAUD**, *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés. La documentation française. Paris. 2005*
- **Tiphaine MAHE**, CTNERHI, *Le vécu des parents d'enfant(s) handicapé(s), Phase III de l'étude "Trajectoires des enfants passés en CDES*, en collaboration avec les CREA et DREES

Site Internet :

- <http://www.inshea.fr/> : Site web de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA)
- <http://www.droitausavoir.asso.fr> : Ensemble pour les jeunes en situation de handicap étudiants ou en formation professionnelle.
- <http://www.education.gouv.fr> : Un accès rapide à toute l'information sur l'éducation en France et en Europe. Une présentation claire du système éducatif français.
- <http://eduscol.education.fr> : Le ministère de l'Éducation nationale propose aux professionnels de l'éducation des informations et des ressources.
- www.educnet.education.fr : ressources pédagogiques numériques pour enseigner avec les technologies de l'information et de la communication.

ANNEXES

- ❖ **ANNEXE 1 : Descriptif des documents à destination des familles dans le cadre de la Loi du 2 janvier 2002**

- ❖ **ANNEXE 2 : Les domaines d'évaluation au SESSAD**

- ❖ **ANNEXE 3 : Evaluation de stage en UPI**

- ❖ **ANNEXE 4 : Cartographie des unités pédagogiques d'intégration UPI & Répartition départementale des UPI EN Bretagne (second degré)**

- ❖ **ANNEXE 5 : Les parcours entre milieu spécialisé et milieu ordinaire**

- ❖ **ANNEXE 6 : Entretien dirigé des anciens élèves d'UPI actuellement en SIPFPRo**

- ❖ **ANNEXE 7 : Questionnaires auprès des enseignants d'UPI & Entretien avec Mme XXX, enseignante ULIS Collège**

- ❖ **ANNEXE 8 : grille d'évaluation des compétences en entreprise par GRAFIC**

- ❖ **ANNEXE 9 : Ecriture du Projet de Vie (Page 4 du Formulaire de demande auprès de la MDPH, cerfa n° 13788*01)**

ANNEXE 1 : Descriptif des documents à destination des familles dans le cadre de la Loi du 2 janvier 2002

❖ Le livret d'accueil

Comme l'indique le titre de ce document il s'agit d'accueillir convenablement l'ensemble des personnes concernées par le SESSAD. On y retrouve notamment :

L'historique de l'association
Les orientations de travail
Les principes de fonctionnement
Les moyens
La composition de l'équipe
Les spécificités de la prise en charge au SESSAD
La procédure d'admission
La prise en charge
Les droits des familles
Les assurances
La participation des familles à la vie du SESSAD

❖ La charte des droits et liberté de la personne accueillie

On y retrouve :

Principe de non discrimination
Droit à une prise en charge ou à un accompagnement adapté
Droit à l'information
Principe de libre choix
Droit à la renonciation
Droit au respect des liens familiaux
Droit à la protection
Droit à l'autonomie
Principe de prévention et de soutien
Droit à l'exercice de droits civiques
Droit à la pratique religieuse
Respect de la dignité de la personne et de son intimité

❖ Le règlement de fonctionnement

Il précise les droits de la personne accueillie ainsi que les obligations nécessaires au respect des règles de vie collective au sein du SESSAD

Il rappelle :

les dispositions d'ordre générales
Les modalités pratiques d'organisation et de fonctionnement

ANNEXE 2 : Les domaines d'évaluation au SESSAD

LA PENSEE : Elaborer – Dire - Penser

- Capacité à :
 - comprendre un message, une situation
 - Se situer par rapport au contexte familial, professionnel
 - S'auto évaluer
- Logique, compréhension, concentration, raisonnement, anticipation, langage

L'IMPLICATION : S'engager – Vouloir – Désirer

- Capacité à :
 - faire des choix, décider
 - se positionner, s'affirmer
 - se projeter, s'investir
 - développer son désir d'apprendre
 - échanger, communiquer
- Volonté, Motivation, confiance en soi, estime de soi, désirs, projet professionnel, maturité, investissement

L'ACTION : Agir – Faire – Réaliser

- Capacité à :
 - Apprendre, s'informer
 - Mettre en œuvre, s'organiser
 - Développer des habiletés manuelles, corporelles, sportives
- Rythme, Stabilité, gestion du matériel, autonomie, dextérité, soin, organisation, initiatives

LA SOCIALISATION : Echanger avec les autres, Vivre ensemble

- Capacité à :
 - Entrer en relation, communiquer
 - Coopérer, participer, s'approprier
 - S'intégrer, s'adapter à un groupe
- Rapport à la loi, aux règles, aux normes
- Violence, Agressivité physique et verbale
- Modes de communication (orale, visuel, corporelle)
- Sociabilité
- Rôle, usage social

LE BIEN-ÊTRE et la REPRESENTATION de SOI

- Capacité à :
 - Prendre soin de son corps (hygiène, sommeil, rythme de vie)
 - Gérer ses vêtements, affaires personnelles
 - Prendre soin de son corps
 - Gérer son image, son incapacité, son handicap
 - Connaître ses limites

ANNEXE 3 : Evaluation de stage en UPI

UPI PROJET Pré-professionnel Année scolaire 20 -20	Niveau 2	ère année 2 ^{ème} année 3 ^{ème} année
---	-------------	---

Nom de l'élève :	Prénom :	Né(e) le :
Adresse :		
Tel :		
Nom du professeur principal :		

Lieu d'accueil pour la formation pré-professionnelle :
Adresse :
Type : S.E.G.P.A. I.M.E. Autre

I. Modalité d'accueil						
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	
Matin						
Après midi						

Année	Atelier	Nom du référent

Remarques, dispositifs particuliers :

COMPETENCES VISEES
Autonomie, compréhension et application des consignes, intégration au sein de l'atelier, adaptation au lieu de travail, maîtrise des outils, réalisation d'objets.

PROJET ENVISAGE PAR L'ELEVE

STAGES		
Lieux et responsable	Poste occupé	Dates

Pris connaissance, le

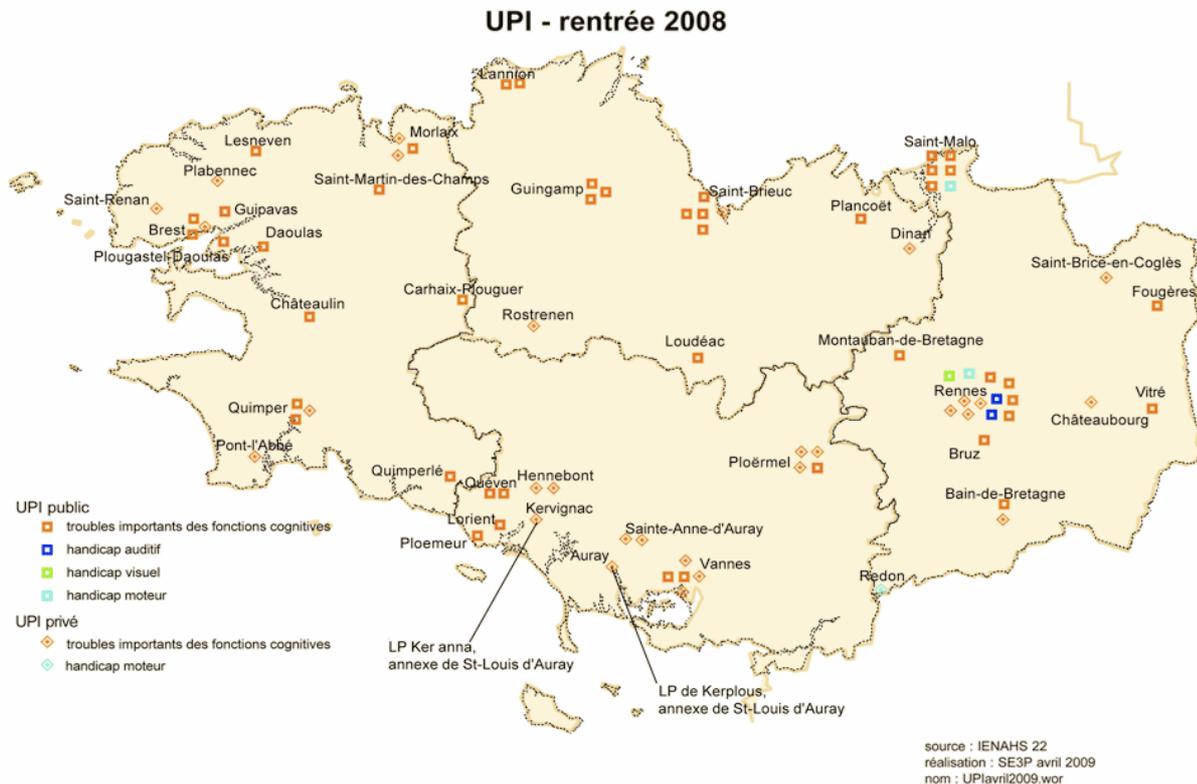
L'enseignant

Les responsables de l'élève

L'élève

ANNEXE 4 : Cartographie des unités pédagogiques d'intégration

UPI



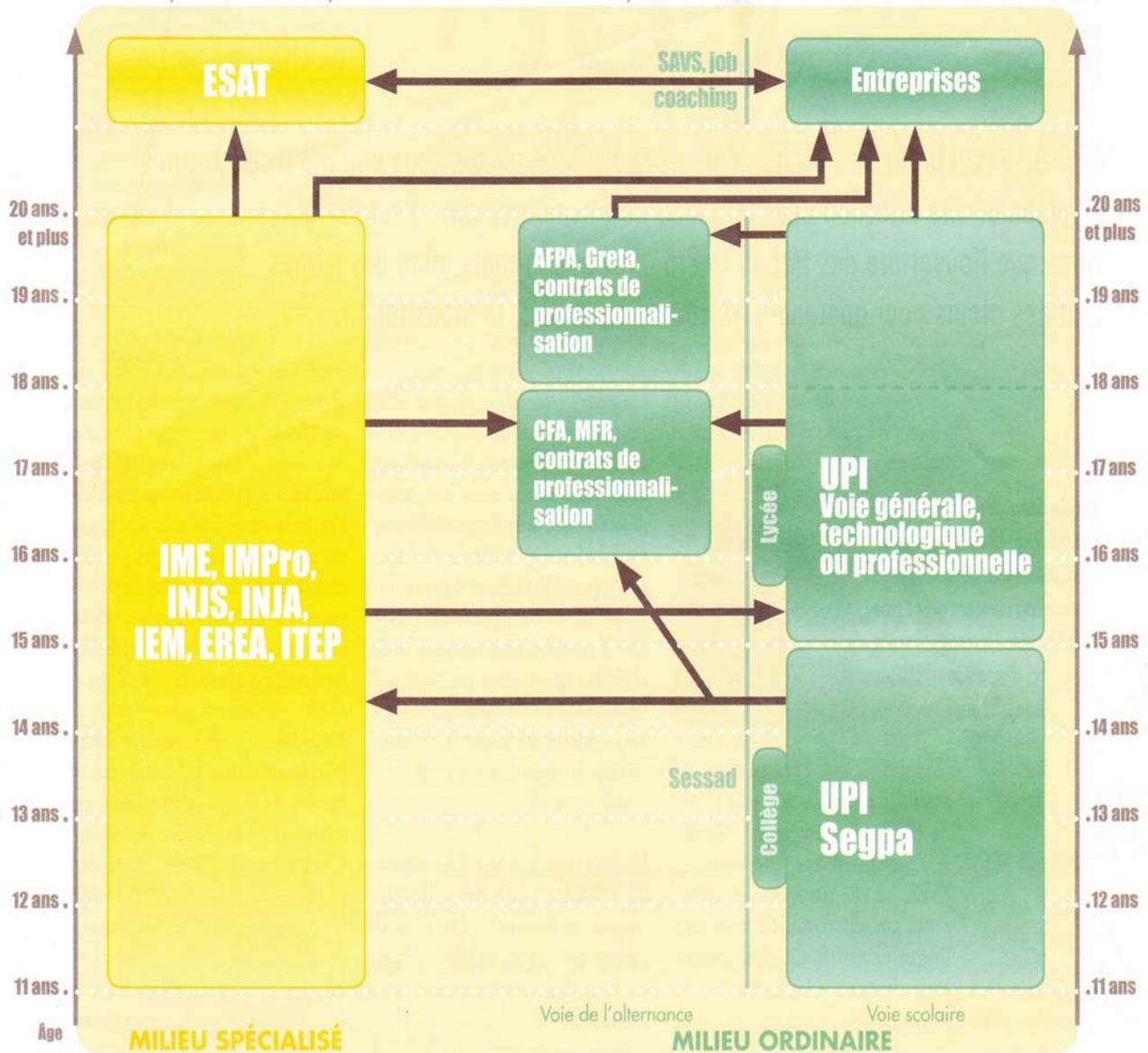
Répartition départementale des UPI EN Bretagne (second degré)

	<i>Côtes d'Armor</i>	<i>Finistère</i>	<i>Ille-et- Vilaine</i>	<i>Morbihan</i>	<i>Bretagne</i>
Nombre UPI (troubles importants des fonctions cognitives)	14	20	20	17	71
Nombre d'élèves dans ces UPI	115	195	199	154	663

Source : IEN-AIS des départements bretons – Académie de Rennes-

ANNEXE 5 : Les parcours entre milieu spécialisé et milieu ordinaire

Des parcours plus diversifiés aujourd'hui



Lexique

AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes.
 BEP : brevet d'études professionnelles.
 CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
 CFA : centre de formation d'apprentis.
 EREA : établissement régional d'enseignement adapté.
 ESAT : établissement et service d'aide par le travail.
 Greta : groupement d'établissements publics locaux d'enseignement (formation continue d'adultes).
 IEM : institut d'éducation motrice (pour jeunes handicapés moteurs).

IME : institut médicoéducatif (pour jeunes avec déficience mentale).
 IMPro : institut médicoprofessionnel (à partir de 14 ou 16 ans).
 INJA : Institut national des jeunes aveugles.
 INJS : Institut national de jeunes sourds.
 ITEP : institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.
 MFR : maison familiale rurale.
 SAVS : service d'accompagnement à la vie sociale (pour adultes).
 Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté (au collège).
 Sessad : service d'éducation spéciale et de soins à domicile (jusqu'à 20 ans).
 UPI : unité pédagogique d'intégration (au collège et au lycée).

Source : « Un travail pour lui ? Oui, c'est possible ! », Magazine Déclik n° 128, mars avril 2009

ANNEXE 6 :

Entretien dirigé des anciens élèves d'UPI actuellement en SIFPRO

NOM, Prénom : _____

Date de naissance : _____ **Age :** _____

Lieu de domicile : _____

Etablissements et classes fréquentés :

Cycle primaire : _____

Cycle secondaire : _____

Etablissement actuel : _____

Date d'entrée : _____

Durée de présence : _____

Ateliers fréquentés : _____

- ❖ Peux tu me parler comment est tu arrivé à la SIFPro ?
 - Connaisais-tu déjà l'établissement avant ?
 - Qu'en pensais-tu ? (école, lieu de formation ?)
 - Connaisais-tu des jeunes à y être présent ou passé ?
 - Que pensais-tu des jeunes accueillis à la SIFPro ?
 - Quelles différences avec ton établissement précédent ?

- ❖ Quels stages ou contacts en milieu professionnel as-tu réalisé auparavant ?

- ❖ Ces stages t'ont-ils aidé à mieux définir ton projet professionnel ?

- ❖ As-tu le sentiment de bien connaître les secteurs d'activités professionnels qui t'intéressent ?

- ❖ As-tu réalisé une évaluation de tes ressources ou faiblesses ? Avec l'aide de qui ?
- ❖ Que t'apporte les apprentissages à la SIFPro (pédagogique, éducatif, thérapeutique, technique) ?

- ❖ Où en est tu de ton projet de formation professionnel ?

- ❖ Plus tard, où imagines tu travailler (milieu protégé, milieu ordinaire) ?

- ❖ Penses-tu avoir besoin d'un accompagnement pendant ta période de formation professionnelle ? Quel type d'aide ?

- ❖ Connais-tu les dispositifs d'aide dont tu peux bénéficier pour suivre une formation en milieu ordinaire ?

- ❖ Connais-tu la RQTH ? D'après toi, à quoi ça sert ?, te sens-tu concerné ?

Entretiens Dirigés avec des anciens élèves d'UPI actuellement à la SIPFPRO

<p>« Guillaume » Né en octobre 1992 18 ans domicilié à MONTAUBAN</p> <p>Etablissements fréquentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • CLIS Montfort 4 ans • UPI Collège Cleunay 1 an • UPI Collège Montauban 3 ans • SIFPro Montfort 2 ans <p>3^{ème} année en Atelier menuiserie.</p>	<p>« Alice » Née en juin 1993 17 ans Domiciliée à BOISGERVILLY</p> <p>Etablissements fréquentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • CLIS Montfort 4 ans • UPI Collège Montauban 4 ans • SIFPro Montfort 1 ans <p>2^{ème} année en PEINTURE La 1^{ère} année en menuiserie</p>
---	--

Comment est tu arrivé à l'IMPro ?

G : Quand j'étais en UPI avec le SESSAD

A : J'étais allé voir à l'UPI Lycée à Rennes mais pour moi ça faisait loin. Il fallait l'internat, autrement ça me plaisait. Ici, à l'IMPro, c'était plus près de chez moi pour rentrer tous les soirs.

Est-ce que tu connaissais déjà l'IMPro avant ? Etais-tu déjà venu ?

G : Non

A : Oui, parce que je connaissais les jeunes du Prépro avec qui on faisait des sorties à l'UPI.

Qu'est ce que tu en pensais ? Avais-tu une idée de ce que c'était un IMPro ?

G : Ben on m'en avait parlé parce que j'ai des amis qui sont passés par là. : Ils disaient que c'était bien mais il y avait des jeunes qui avaient des défauts et tout.

Qu'est ce que tu penses des jeunes qui sont accueillis à l'IMPro ?

G : Ben, ils ont pas plus de défauts que d'autres

Quelles différences fais-tu entre l'UPI et l'école ici ?

G : Ben, il n'y avait pas d'ateliers déjà !

A : C'était plus dur au collège pour la lecture, alors que là c'est un niveau où tout le monde est pareil que moi

Est-ce important qu'il y ait des ateliers ?

G : Ouais

Quels stages as-tu fait pendant l'UPI ?

G : J'ai été à Montauban chez un mécanicien auto

A : J'ai fait à la cuisine de St Méen

Quel est ton projet professionnel pour l'instant ?

G : C'est de faire des jeux en bois

A : Au coté manuel, je suis bien mais j'ai du mal avec la lecture ou les maths pour les pots de peintures

Les stages en UPI t'ont-ils aidé pour ton projet professionnel ?

G : Ben oui, pour voir si ça me plaisait ou pas. Après ici, j'ai été dans le bois et je voyais que ça me plaisait.

A : C'était pour découvrir, mais en fait ça m'a pas vraiment plu, je préférerais essayer dans la peinture.

Penses-tu bien connaître le secteur professionnel des métiers du bois ?

G : Ben non, j'ai encore à apprendre par rapport à toutes les teintures de bois, plein de choses en fait.

A : Oui.

As-tu évalué, seul ou avec quelqu'un ce qui avait bien et pas marché pendant le stage à l'UPI ?

G : Non. Je ne me rappelle pas. Je n'ai pas de traces de ça ou je ne sais pas où c'est

A : Pas vraiment, un petit peu mais pas beaucoup, j'avais fait pour la lecture.

Est-ce que ça t'aurait aidé ?

G : Ben oui, peut être

Quel est le plus important à la SIFPro entre le scolaire, l'éducatif et les ateliers ?

G : Le scolaire j'en fais pas parce que maintenant je suis au Pro aîné, on fait de l'éducatif.

Je vais peut être faire l'oral du CFG. Mais à l'IMpro, c'est plutôt éducatif et atelier

A : Les ateliers, ça m'apprend pour savoir des choses quand j'arrive en stage ; en scolaire, pour élever mon niveau de difficultés que j'ai, et en éducatif pareil. Normalement je devais passer mon CFG mais ça sera l'année prochaine.

Plus tard, ou imagines-tu travailler ?

G : Pour l'instant je ne sais pas

A : Dans la peinture ou l'armée de terre

En milieu protégé ou ordinaire ?

G : Plus en Milieu ordinaire

A : Je préfère travailler dans une usine de bâtiment

Penses-tu faire une formation professionnelle ?

G : Non

A : Oui, d'abord faire une formation mais je sais pas. On en a discuté mais j'ai pas trop écouté. J'aurai besoin d'une aide pour m'aider à développer mes difficultés

Connais-tu les aides que tu peux avoir pour trouver du travail en milieu ordinaire ?

G : Non

A : Non, je ne connais pas GRAFIC

Connais-tu la RQTH ?

G : Non

A : Non

Est-ce que ça te concerne ?

A : Ben un petit peu quand même, ça peut m'aider mais je sais pas comment

d. L'identification de son projet de formation professionnelle

1 Jamais Rarement 4 Assez souvent Très fréquemment Toujours

e. Les types d'accompagnement (scolaire, éducatif, thérapeutique, technique) proposé dans l'établissement d'accueil

Jamais 2 Rarement 1 Assez souvent 2 Très fréquemment Toujours

Commentaires : la motivation parentale est avant tout le maintien dans un système éducatif ordinaire à proximité du domicile de préférence. Ils ont peu la dimension de formation professionnelle en tête.

6. Quels sont les structures accueillants les élèves à la sortie de l'UPI ?
(Numérotez par ordre décroissant de fréquence)

- 1 Unités de formation de l'Education Nationale :
 SEGPA
 UPI collège et UPI lycée d'enseignement général
 UPI Lycées techniques et lycées professionnels
- 4 Structures d'accompagnement pour l'insertion sociale et professionnelle
 Missions Locales
 GRETA
 AFPA
 IBEP, INFREP, CLPS...
- 3 2 Centres d'accompagnement à la formation professionnelle
 CFA (Centre de Formation par Alternance)
 MFR (Maison Familiale Rurale)
 GRAFIC
- 2-X-1 Etablissements médicosociaux :
 IME, IMPro
 EREA
 ITEP
 ESAT

Autres (précisez) : _____

Commentaires : en sortant d'UPI collège actuellement, l'UPI lycée est demandé avant tout (même si nous professionnels pensons que l'UPI implanté en LP est plus judicieuse, les parents choisissent aussi bien une UPI en enseignement général à proximité du domicile mais ils peuvent ne pas avoir le choix suivant les années.

Le choix de la SIF Pro se fait plutôt parce que l'équipe de suivi de scolarisation la préconise à la famille. Les parents sont peu demandeurs sauf quand ils prennent conscience de l'accompagnement qui sera nécessaire (éducatif, thérapeutique) sur du long terme. Il faudrait mettre en valeur le travail effectué en SIF Pro, les passerelles possibles.

7. Cochez les dispositifs suivants que vous connaissez ?

- X APP (Atelier Pédagogique Personnalisé du GRETA)
X Parcours de Prestation d'Orientation Professionnelle (Mission Locale)
 Pré Qualification (CLPS, INFREP, IBEP)
2 MGI (Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale)

Commentaires : ces dispositifs sont connus mais pas de travail spécifique avec eux car les élèves sont trop jeunes

8. Avez-vous eu l'occasion d'un travail en partenariat avec des acteurs extérieurs à l'Education Nationale ? Si oui, Lesquels ?

SESSAD, Equipe IME (chefs de service, éducateurs techniques), GRAFIC, IME (3X), SIFPro, CAP Alternance, éducateurs spécialisés et rééducateurs paramédicaux

9. Selon vous, quels seraient les axes à renforcer pour aider ces jeunes à aller au plus près de leurs capacités en vue d'une orientation choisie ?
(Numérotez par ordre croissant de priorités)

- 4- -3 - 3-2 Niveau scolaire général dans les matières français, mathématiques
1-X-2-1-1-3 Degré d'autonomie au quotidien (se déplacer, gérer ses affaires personnels)
2-X-1-2-2 Capacités de communication au niveau langage, sociabilité
3-X-4 -4 1 Acquisitions vérifiées de compétences préprofessionnelles
3 Autres (précisez) : **adaptabilité aux situations nouvelles**

Commentaires : en UPI collège, nous ne pouvons vérifier des compétences préprofessionnelles : nous sommes dans l'initiation, la découverte (très peu de temps en atelier, une semaine en moyenne en entreprise en 3^{ème}). Par contre les compétences transversales (autonomie, socialisation et surtout adaptabilité aux situations nouvelles rencontrées) me paraissent indispensable à maîtriser pour aller vers une UPI Lycée.

10. Quels sont les stages de découverte professionnelle que les jeunes d'UPI sont amenés à réaliser au cours de leur cursus ?

Stage en entreprise (artisan bâtiment, commerce, métier de bouche), stages en SIF Pro, Initiation préprofessionnelle en SEGPA en 4^{ème}, en IME si possible.

Observation en entreprise, atelier SEGPA, et ateliers SIFPro (mais on est dans le cadre des PPS et donc à voir au cas par cas), stage en intra à l'IME en vue de l'alternance.

En milieu ouvert : restauration, mécanique, horticulture, vente, grande distribution, artisanat, exploitation agricole

11. Quels sont les critères retenus pour évaluer ces stages ?

Grille d'évaluation rempli par le tuteur et entretien avec le jeune : communication, curiosité, attention, observation de l'activité et intérêt, capacité à se mettre en œuvre, prudence, codes sociaux, ponctualité, questionnement, compréhension et respect des consignes, adaptation au nouvel environnement, gestes techniques (adresse, ordre, soin), résistance, fatigabilité, relations avec l'équipe de travail et les usagers.

***Ponctualité, curiosité (pose des questions, s'intéresse), initiatives.
Dossier de stage, rencontre avec le maître de stage.***

12. Avez-vous ou pensez vous qu'il y ait des contacts suffisants entre votre institution et les services d'accompagnement en formation professionnelle ? Commentez...

1 Oui, suffisamment

3 Non, pas assez

C'est à l'enseignant UPI de faire des démarches. Pas de formation permettant de connaître ces services

Ces dispositifs me sont inconnus.

13. Avez-vous la possibilité d'échanger avec ces services sur les difficultés rencontrées par un jeune ? Si oui, par quels moyens ?

Oui, déplacement systématique pour les rencontrer toute l'année

Téléphone et réunions.

Réunion avec toute l'équipe

SESSAD/IMPro : rencontre avec les éducateurs et paramédicaux dans heure de synthèse.

14. Connaissez-vous les dispositifs du secteur médicosocial assurant un accompagnement d'élèves dans votre classe ?

6 Oui, suffisamment

Non, pas assez

15. Quels sont, selon vous, leurs missions à la préparation vers une orientation professionnelle ?

Travail sur l'estime de soi, mieux se connaître, sur l'autonomie, la socialisation, la maîtrise de gestes quotidiens en terrains de stage, en atelier, découverte du milieu professionnel, capacités psychologiques et psychiques du jeune.

Acquérir, consolider des acquis scolaires, autonomie en vue d'une orientation professionnelle.

Accompagnement et préparation du jeune et de sa famille + visite de structures, aide pour trouver un lieu de stage adapté.

16. Quels sont selon vous les pré-requis souhaitables pour qu'un jeune puisse suivre une formation professionnelle ? (numérotez par ordre de priorité)

2-2-2-1-2 La connaissance de soi.

1-3-3-3-3 La connaissance des parcours de formation

3-1-1-2-1 Une approche des activités professionnelles et de l'environnement social et économique

Commentaires : Les points 1 et 3 ne sont pas suffisamment travaillés en UPI collègue surtout lorsque le groupe est hétérogène en terme d'âge.

Le jeune ne se connaît dans la pratique, il faut souvent être confronté à la réalité du terrain pour mesurer ses capacités, et s'il y a adéquation entre capacités du jeune et activité, on peut envisager le parcours de formation.

Besoin de stage pour construire ou affiner son projet, et idée sur leurs capacités.

17. Qu'attendez-vous d'un travail de partenariat avec un service assurant un accompagnement individualisé ?

En collègue, développer les axes que nous ne pouvons pas travailler dans l'établissement et travailler ensemble sur le projet personnel du jeune (regards croisés, temps d'échange), apporter des informations sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes TH afin d'avoir une vue d'ensemble.

Des échanges réguliers sur les constats faits par les partenaires, croiser les regards dans des situations et modalités différentes renseignent sur le jeune en relation duelle et en groupe.

Une collaboration étroite qui permette d'accompagner au mieux un élève dans son orientation professionnelle.

Trouver des lieux de stages et de maîtres de stage adaptés au jeune et à son projet, suivi du jeune pendant ce temps de stage

18. Quels sont selon vous, les conditions préalables à la réussite d'un parcours d'insertion d'un jeune par le biais d'un contrat d'apprentissage ?

Un projet bien travaillé en amont donc une bonne connaissance de soi, une forte motivation pour le champ professionnel choisi, avoir vérifié les compétences « techniques ». Plusieurs stages qui permettent de valider sa capacité de communication (oser dire, demander de l'aide)

Préparer le jeune à cette situation en l'informant des conditions du contrat afin qu'il soit en mesure de le respecter. Il faut connaître les règles pour pouvoir jouer.

Un accompagnement par un adulte avec une aide plus ou moins importante selon le handicap.

Des aménagements en fonction du handicap du jeune, du temps et des moyens humains pour le rassurer, lui donner les moyens de s'adapter à son environnement.

19. Quels seraient, selon vous, les moyens techniques et humains nécessaires permettant de préparer un jeune à aller vers une formation qualifiante ?

Permettre au jeune de découvrir par le biais de stage en LP ? Plusieurs champs professionnels afin d'effectuer un choix, avoir un accompagnement individualisé pour les bilans de stage. Favoriser le contrôle continu, la validation d'acquis. Effectuer plusieurs stages en entreprises.

La présence d'un médiateur pour l'aider à analyser la tâche, son comportement et à remédier les consignes et informations données car il est nécessaire de réactiver la mémoire.

Un SESSAD Pro entre autre, un partenariat avec le CFA ou SIF Pro pour permettre aux élèves de l'UPI de découvrir dès 14 ans le milieu professionnel de manière régulière.

Pour les jeunes de l'UPI, des temps d'atelier pro (type SEGPA ou IMPro) avant d'effectuer des stages en milieu ouverts.

20. Connaissez-vous les aménagements possibles des formations professionnelles pour un jeune, et le statut RQTH (Reconnaissance en Qualité de Travailleur Handicapé) ?

Très peu malheureusement

Non, pas vraiment. J'ai visité l'ESAT de Fougères mais ça n'est qu'une situation parmi tant d'autres

Oui, vaguement en me renseignant, mais je ne maîtrise pas tout

Très peu, aucune formation.

De nom, pas dans le détail

En vous remerciant du temps consacré à ce questionnaire, veuillez indiquer vos coordonnées afin de faire suivre les résultats de l'étude :

Entretien avec Mme XXX, enseignante ULIS Collège

Q : Bon, c'est vrai qu'il y avait une première partie des questions qui étaient davantage sur les évolutions de vos effectifs, en particulier en termes de sorties, parce que ce qui m'intéressait, c'est l'orientation après l'UPI, c'est-à-dire qu'est ce que vous constatez, avant qu'arrivent les UPI lycée ? La majorité des élèves allaient vers quoi ? Est-ce qu'il y avait une tendance à aller vers le spécialisé ou autre chose ?

R : *Alors, moi je suis arrivé, il y a eu une UPI l'année d'après, d'accord ! Moi, ce que je constate c'est que je peux faire des orientations, enfin proposer des orientations vers des SIFPro parce que je considère que des jeunes relèvent de SIFPro mais les parents font des demandes d'UPI lycée et puis ils vont à l'UPI Lycée : en gros ce que je dis ou rien, ça ne sert pas à grand-chose ! C'est le droit des familles qui....*

Bon, cette année, j'avais 3 jeunes qui sont sortis pour l'UPI lycée, une autre qui devait sortir pour une SIFPro, il se trouve qu'elle a changé de département, donc il n'y avait pas d'UPI Lycée dans son département, donc elle est allée en MFR, mais elle n'est pas en SIFPro. Et c'est toujours le même souci, l'année prochaine, j'en ai une qui devrait aller en SIFPro, mais il y a déjà de la résistance.

Q : donc, si c'est le cas c'est un projet qui doit se préparer longtemps à l'avance ?

R : *Moi, je le prépare dès la 4^{ème}. C'est-à-dire qu'en 4^{ème} UPI, ils font des stages obligatoires, enfin obligatoires après c'est au cas par cas parce que certains jeunes ne peuvent pas faire certains types de stages, donc il y a un stage en entreprise, un dans des ateliers de SEGPA, un dans des ateliers de SIFPro, les 3 sont obligatoires même si les parents refuseront après. Bon, ça détermine. Les profs d'UPI LP déterminent en une demi-journée, parce que c'est des stages d'observation très courts, si le jeune relève de leur établissement ou pas. Bon moi, ça me donne un peu des arguments supplémentaires mais bon ça se prépare dès la 4^{ème}, voir avant quand on peut.*

Q : Une autre question était par rapport aux critères qui déterminent la décision qui est retenu davantage par sa famille que par le jeune d'ailleurs pour une réorientation après l'UPI ? Est-ce que pour vous c'est la proximité, le type d'établissement, le niveau du jeune ?

R : *Alors pour moi, ce n'est pas le niveau scolaire du jeune, c'est plus sa capacité d'autonomie globale, pas simplement le bus du domicile au collège. Face à un imprévu, comment il va réagir ? Capacité d'adaptation, de socialisation. Est ce qu'il est capable de demander son chemin, c'est tout ça qui est à prendre en compte, le niveau scolaire aussi si un jeune ne peut absolument pas lire en sortant du collège, je ne vois pas ce qu'on va faire à aller le mettre en UPI lycée à lire des fiches, donc ça compte quand même mais ce n'est pas le plus important pour moi. C'est plus une autonomie globale d'adaptation, de socialisation : est-ce qu'il va rester comme ça à attendre à l'arrêt de bus s'il y a grève et qu'il n'a pas vu qu'il y avait grève sur le panneau... Un jeune qui a des difficultés de lecture mais qui se démerde dans la vie, il a toutes ses chances aussi à l'UPI lycée à partir du moment où il peut se débrouiller un peu au niveau scolaire.*

Q : Est ce que justement, par rapport au niveau scolaire, vous tentez de l'évaluer à partir d'examens ? Est-ce que les jeunes qui sortent de l'UPI collège passent le CFG ?

R : *Alors le CFG est complètement dénaturé maintenant, moi je suis un peu en colère cette année parce que je trouvais que les premières années, ils passaient le CFG en candidats libres, ce qui*

n'étaient pas forcément juste par rapport aux SEGPA qui avaient le contrôle continu. Maintenant, on avait réussi à obtenir qu'ils puissent le passer en contrôle continu, et alors avec ma collègue de Cleunay, on s'est beaucoup bagarré et on a fait nous même des fameuses fiches contrats parce qu'on voulait que ça ne soit pas un CFG UPI par rapport à un CFG SEGPA. Donc on a fait des choses au niveau de SEGPA. ET je me rends compte maintenant que pour avoir le CFG, il faut remplir, avoir le nouveau livre de compétences palier 2, c'est-à-dire fin de CE1...Eh bien ça n'a plus rien à voir avec le CFG d'il y a 4 ans. Alors moi, ça me déplaît un peu parce que j'ai 2 anciennes élèves qui lisaient effectivement, mais qui au niveau compréhension ne comprenaient rien sur un texte de lecture qu'on avait fait en classe et pareil face à un problème...au final elles ont le CFG. Ca veut dire quoi par rapport aux élèves de SEGPA ? Je trouve qu'on est en train de le dénaturer ? Donc je n'ai plus envie de rentrer la dedans. Si tout le monde réussit à obtenir le CFG, ça n'a plus de poids ! Moi, dans ces cas là, je le donne à tout le monde, ce n'est plus une épreuve, ce n'est plus un passage. Alors ce qu'on fait depuis 2 ans, c'est qu'on faisait des fiches contrats avec certains élèves en 3^{ème} UPI et je donnais tout ça à l'UPI lycée qui continuait parce que c'est sur 2 ans. Et moi, je les obligeait à faire un dossier sur quelque chose qui leur plait parce que je trouve qu'au niveau boulot ça représente quelque chose d'intéressant. Donc ils arrivaient à l'UPI lycée avec des fiches contrats faites et un dossier.

Q : qu'est ce qui distingue pour vous, les intérêts et les inconvénients des ULIS Lycée techno et ULIS enseignement général ?

R : *Je ne vois pas comment on peut intégrer les jeunes en lycée en enseignement général.*

Q : Ca veut dire que l'inclusion scolaire ne suffit pas si on veut préparer un parcours ?

R : *Non. Pour moi, non seulement ça ne suffit pas mais je pense que ça ne sert un peu à rien en lycée général parce que je vois les élèves qui vont à l'UPI lycée, je ne les vois pas suivre un cours de 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale. Pour moi c'est un leurre. ON n'est pas dans de l'inclusion scolaire. Et on va arriver à la même chose en ULIS et le terme n'est pas un hasard : des élèves seront dans des classes normales, inclus mais ils seront au fond de la classe parce qu'ils ne comprendront rien. En ce moment, je suis très mal parce qu'on ne peut pas faire du bon boulot. On est dans le bricolage. Ma classe, cette année, est très hétéroclite. C'est la cour des miracles, je n'ai jamais vu ça au niveau du handicap : 2 polyhandicapés très lourds, un jeune qui relève plus du comportement que du handicap, des autistes.*

Est-ce que vous connaissez un peu les dispositifs qui existent déjà dans l'éducation nationale...il ya les dispositifs inhérents aux établissements comme les DP3 et DP6 en termes de, puisque moi l'objet de ma recherche c'est d'avantage l'accompagnement à l'orientation vers une formation professionnelle pour les jeunes d'UPI puisque mon constat, c'est de se rendre compte que la majorité transitent par un SIFPro justement pour acquérir cette petite expérience là et cette maturité du moins d'identité professionnelle à se construire. La question, c'est de se dire quelles sont les ressources déjà existantes par exemple dans l'E.N. qui pourraient être utilisés, qui ne le sont peut être pas parce que ça manque que ces services là viennent vous proposer ?

R : *j'ai envie de vous interrompre la dessus par que il ne faut pas oublier qu'on est au collège, c'est-à-dire qu'on leur demande déjà en 4^{ème} et en 3^{ème} de faire des stages où ils ne s'engagent pas pour la vie dans une profession, ce sont des stages de découvertes. Vous demandez à un 3^{ème} collégien lambda de faire son stage en entreprise, les 3/4 du temps, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire et où ils veulent le faire donc nos jeunes qui sont dans le handicap, on leur demande d'être prêt plus tôt, puisque en 4^{ème} on commence à faire ça. Donc, moi personnellement, je ne veux pas rentrer dans des histoires de MGI et tout ça avec eux au niveau du collège. C'est après que ça doit intervenir ça, à la SIFPro ou au niveau de l'UPI lycée. On leur demande déjà beaucoup.*

Q : je pensais davantage aux dispositifs DP3 par exemple parce que je suis surpris de me rendre compte qu'il y a la mise en place de Découverte professionnelle 3 ou 6 ici dans les établissements. Pour être en lien avec les COPsy, je sais que ce n'est pas toujours simple pour eux, au-delà des séances collectives, de proposer aux jeunes d'ULIS comme ils le font aux autres collégiens, de les accompagner de façon un peu plus individuellement vers la notion de parcours. Je constate qu'il ya des choses qui existent mais qui ne sont pas mis en synergie obligatoirement. Est ce qu'il ya des raisons d'après vous ?

R : *Nous, je sais qu'on travaille peu avec la conseillère d'orientation, d'ailleurs elle est arrêté jusqu'à Noël, elle est sur plusieurs établissements. Moi, quand j'arrive déjà à avoir des bilans avec elle pour leur réorientation en fin d'UPI, bilan psychométrique pour les orientations dans les dates voulues, je suis contente. Donc on n'est pas dans des parcours d'orientation avec la COPsy. Moi, quand il y a l'univers des métiers, au champ de mars, etc j'y vais avec les élèves mais je me rends compte que ça leur passe au dessus, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas (c'est toujours bien de le faire, si ça tilte pour un , c'est déjà ça) mais je pense quand même qu'ils sont jeunes et quand je vois quand on leur demande de faire ces stages en 4^{ème} et en 3^{ème}, moi je demande un rapport de stage, je leur donne une grille, etc parce qu'ils sont quand même très en difficulté , ce que ça leur coûte déjà d'investissements...*

Q : Ca fait depuis combien d'années que vous êtes sur l'UPI ?

R : *10 ans*

Q : En dix ans, est ce que vous avez, dans les parcours des jeunes, vu des jeunes qui allaient directement en CFA faire un apprentissage après l'UPI collège ?

R : *Non, je n'en ai pas vu. Pour un jeune, on avait envie il était suivi par le SESSAD Entretemps à ce moment là, mais en fin de compte ça ne s'est pas fait parce qu'on n'a pas trouvé de patron et je pense que c'est trop tôt parce que il était « je veux faire maçon, je veux faire maçon, je veux faire maçon... » Et au final il n'est pas maçon. Donc quelque part on peut avoir des idées fixes liées à tout un tas de facteurs mais ce que je veux dire c'est qu'ils sont quand même jeunes. Là j'en ai un qui veut rentrer en apprentissage l'année prochaine, euh peut être, pour lui on fait un truc particulier cette année. Il y a plusieurs choses qui nous amènent à faire ça : ses envies d'être cuisinier, le fait qu'il n'accepte pas le handicap des trois autres polyhandicapés. Donc on va le mettre une journée en stage par semaine dans un restaurant. Si on peut, on fera ...sauf que lui j'ai peur qu'après il ne veuille plus être scolarisé.*

Q : Sur la question de l'initiation, découverte professionnelle, vous disiez bien en 4^{ème} et 3^{ème}, du fait de la maturité, la question est de savoir si aujourd'hui vous considérez dans le temps qui vous est attribué en temps qu'enseignante UPI puis dans les moyens aussi. On sait qu'actuellement les AVS sont en suspens. Est-ce que vous avez des liens déjà avec des services médicosociaux d'accompagnement des jeunes ? Est ce que vous imaginez que ces services peuvent avoir une place dans ce type d'accompagnement auprès des jeunes ?

R : *Alors, je travaille avec 10 SESSAD différents, pour 11 élèves c'est pas mal, je trouve qu'on aurait pu faire un package. Donc oui, on travaille ensemble : je vois pour une jeune qui va sortir, avec le SESSAD du Triskell, on travaille ensemble pour l'orientation, L'éducatrice de son côté et moi, on se voit et on a les mêmes projets et c'est important.*

Q : Avez-vous mis en place avec ces services un outil qui pourrait être générique quelque soit les profils de jeunes que vous avez en UPI pour définir une phase de progression ?

R : *Non.*

Q : Si vous aviez à sérier dans un ordre entre « connaissance de soi », découverte des métiers », « connaissance des parcours professionnels », il faudrait commencer par quoi avec les jeunes selon vous ?

R : *Moi je crois que c'est difficile de faire un outil parce qu'on est vraiment dans le PPS au niveau de l'orientation encore plus qu'au niveau scolaire, qui est purement apprentissage. Et en fin de compte, il n'y a pas une orientation qui est envisagée de la même manière qu'une autre. Donc pour l'instant je n'en ressens pas le besoin, peut être que s'il y en avait un qui était bien fait, je l'utiliserai mais je ne sens pas du tout le besoin parce qu'on est dans le cas par cas : on essaye de faire les équipes de suivi assez tôt pour ceux qui vont être orientés. Là pour la jeune qui va sortir, on s'est déjà réuni avec la psycho et l'éducatrice du SESSAD, on a le PPS cette après midi.*

Q : Pour autant pour les jeunes qui vont en UPI lycée, par exemple à BRUZ, ils arrivent avec leurs rapports de stage et les expériences qu'ils ont eu en 4^{ème} et 3^{ème}, il y a déjà des pièces rassemblés

R : *C'est ce qu'ils font mais tout le monde n'est pas dans cette situation là parce que ça dépend du jeune : ils ont tous un petit rapport de stage et après ça peut être 2 feuilles en fonction de ses possibilités. Ce n'est pas moi qui va faire leur rapport de stage donc il faut que ça reflète le jeune.*

Q : Dernière question : connaissez-vous les dispositifs particuliers existants pour les entreprises au niveau des apprentis qui ont des RQTH ?

R : *Je sais qu'ils ont des aides financières, je ne sais plus le montant. C'est vrai que GRAFIC intervient plus au niveau du lycée et je ne peux pas leur demander de venir faire quelque chose au niveau de l'UPI du collège parce que je pense qu'il faut leur laisser le temps car ils sont d'âge collège. On leur demande beaucoup, ils vont faire leur stage aux ateliers de la SIFPro. C'est énorme pour eux.*

Q : Quelles représentations ont les jeunes quand ils vont en SIFPro ?

R : *Ca dépend, ça dépend aussi beaucoup du discours familial : « je ne veux pas aller en IME parce que c'est des gogols ! ». Le fait de côtoyer les autres jeunes sur les ateliers ne leur fait pas toujours changer d'avis, tous les jeunes ne s'en rendent pas compte. On est vraiment là dans le PPS, dans le cas par cas et on y est dès le début de l'UPI mais en 4^{ème} et 3^{ème}, c'est encore plus vrai.*

ANNEXE 8 : grille d'évaluation des compétences en entreprise par GRAFIC



Compétences Actions Emplois



2007

Repérage des compétences mobilisées¹

Apprenti(e) :

Age :

Métier préparé :

Année :

Secteur activité :

		Evaluation		
		Satisfaisant	Insuffisant	
Se servir d'outils de manière interactive	Utiliser les langages	S'exprimer oralement		
		Lire		
		Ecrire		
		Compter		
	Utiliser les machines et outils	Respecter les consignes de sécurité		
		Utiliser les machines et outils		
		En assurer l'entretien		
		Evaluer la qualité du travail et Analyser les corrections à apporter		
		Enchaîner une tâche après l'autre		
	Interagir dans les groupes hétérogènes	Etablir de bonnes relations à autrui	Distinguer sphères privée, publique et professionnelle	
Se construire un réseau social				
Communiquer socialement et professionnellement				
Coopérer		Evaluer les conséquences de ses actes		
		Admettre ses limites et reconnaître ses besoins		
		Surmonter les contradictions		
Agir de façon autonome	Agir dans le contexte global	Se déplacer de façon autonome		
		Se repérer dans l'espace et le temps		
		Avoir une représentation réaliste du métier		
	Elaborer des projets de vie et réaliser des programmes personnels	Identifier ses compétences et imaginer son avenir		
		Gérer les tâches administratives		
		Gérer un budget		
		Gérer un logement		
		Connaître et appliquer les règles d'hygiène, de santé, de nutrition		

CAP / BEP : Oui Non

Maintien en entreprise : Oui Non

¹ Grille élaborée à partir de l'enquête PISA (Programme International pour le suivi des acquis des élèves) dans le cadre de l'OCDE sur la Définition et la Sélection des Compétences clés (DeSeCo) ;

