

**Programme de recherche portant sur les transformations de l'offre de services et
d'établissements pour les personnes âgées et handicapées**

Convention EHESP / CNSA

**Quand l'institution médico-sociale s'inscrit dans les murs de l'éducation nationale
Enquête au sein d'un IME « hors les murs »**

Juin 2019

Auteurs :

Hugo Bertillot (hugo.bertillot@univ-catholille.fr)

Noémie Rapegno (noemie.rapegno@ehesp.fr)

Cécile Rosenfelder (cecile.rosenfelder@ehesp.fr)

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes rencontrées dans le cadre de la recherche restituée ici. Merci aux équipes de direction de l'association et du collège pour nous avoir ouvert l'accès à un terrain d'enquête d'une grande richesse. Merci à tous les élèves et professionnels pour avoir partagé avec nous leurs connaissances et leurs vécus. Merci également aux enseignants qui nous ont permis d'assister à leurs cours. Nous espérons que cette recherche pourra leur être utile.

Résumé

Le mot d'ordre de l'inclusion s'impose aujourd'hui dans un nombre croissant de pays. En France, dans le champ de l'éducation, **l'inclusion s'est érigée comme le nouveau paradigme pour penser la scolarisation des élèves en situation de handicap**. Dans ce contexte, des dispositifs dits inclusifs voient le jour, certains au sein de l'éducation nationale, d'autres impliquant une articulation étroite avec des institutions médico-sociales. Ce rapport s'appuie sur une **enquête de terrain réalisée en 2018 au sein d'un dispositif appelé « IME hors les murs », qui articule les accompagnements d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et d'un institut médico-éducatif (IME) à l'intérieur un collège ordinaire**. La monographie proposée ici aborde successivement trois ensembles de questionnements.

La première partie du rapport s'intéresse à la manière dont le dispositif IME hors les murs travaille les frontières entre les mondes de l'éducation nationale et du médico-social. Elle montre dans un premier temps que le travail intersectoriel qui est au principe du dispositif se déploie dans un contexte de tensions entre les deux secteurs vis-à-vis de l'inclusion scolaire des enfants handicapés. Ces tensions sont particulièrement visibles dans le déploiement initial du dispositif, perçu à l'époque par le principal du collège et nombre d'enseignants non seulement comme une injonction, mais également comme une intrusion du secteur médico-social dans celui de l'éducation nationale. Ces difficultés renvoient à des tensions plus structurelles entre les deux secteurs autour de la mission d'inclusion scolaire à l'échelle départementale, qui ont des conséquences concrètes sur l'IME hors les murs. La pérennité, l'identité juridique et les finalités du dispositif sont en effet régulièrement remises en question. Dans un second temps, cette partie décrit le travail d'articulation opéré par des acteurs du dispositif à l'intérieur de l'établissement, pour surmonter les multiples tensions et dysfonctionnements provenant des écarts entre les fonctionnements des deux mondes. En travaillant sur une série de questions pratiques, en construisant des relations interpersonnelles, en déployant des outils, les professionnels associés au dispositif tâchent de faire accepter l'IME hors les murs et parviennent, dans une certaine mesure, à faire reconnaître son utilité à l'intérieur du collège. L'articulation entre le dispositif et l'établissement dans son ensemble n'en reste pas moins un acquis fragile, tenant à de multiples bricolages en situation. Par tout un travail de médiation, l'équipe de l'IME parvient, au jour le jour et « par le bas », à construire des relations entre le dispositif, les acteurs de la vie scolaire et les enseignants de l'établissement.

La deuxième partie du rapport est centrée sur le travail effectué par les professionnels de l'équipe de l'IME hors les murs pour soutenir une inclusion aux dimensions multiples (scolaire, professionnelle, relationnelle et sociale). Elle décrit en premier lieu la configuration particulière du travail d'équipe au sein du dispositif, qui s'appuie sur la pluridisciplinarité des membres qui la composent et sur une dynamique coopérative. Cette partie traite en second lieu de la manière dont l'inclusion scolaire et l'accompagnement vers le milieu professionnel sont mis en œuvre. La dynamique coopérative qui traverse l'équipe de l'IME hors les murs, de même que les aides matérielles et humaines (éducative, pédagogique et thérapeutique), visent à soutenir les apprentissages scolaires lors des temps de regroupement en ULIS et lors des temps en inclusion. L'étayage des professionnels vise également à préparer l'après IME hors les murs. Dans un troisième temps, cette partie met en relief le travail d'accompagnement mis en place pour soutenir l'acquisition de compétences relationnelles et l'accompagnement vers la vie sociale en dehors collège. Le travail des professionnels consiste à ajuster le milieu scolaire pour le rendre plus inclusif, mais aussi à travailler sur et avec les élèves pour leur apprendre comment se rapprocher de la posture et de l'attitude d'un « collégien

comme tout le monde ». Le travail des professionnels vise également à « faire de l'autonomie » hors du collège (maîtrise des services et des pratiques de la vie courante).

La troisième partie du rapport s'intéresse à l'inclusion scolaire telle qu'elle est vécue par les jeunes.

Dans un premier temps, elle montre qu'ils sont ambivalents : tout en leur permettant de s'affirmer en tant que collégiens, la démarche inclusive vient questionner leur identité. Symboliquement, l'inclusion au collège valide un statut de « normalité » des élèves et agit comme une preuve de leurs compétences, mais au quotidien, elle peut exacerber le sentiment de différence. L'inclusion, en classe comme dans les temps informels, même si elle est souhaitée, peut alors être source d'inconfort et d'incompréhension. Dans un deuxième temps, cette partie analyse les relations entre élèves au sein de l'ULIS. Le sentiment d'appartenance au « groupe ULIS » les sécurise au sein du collège mais contribue aussi à les différencier symboliquement. L'ULIS agit donc à la fois comme un cocon protecteur permettant aux élèves de se ressourcer et comme une étiquette pouvant produire de la stigmatisation. Enfin, cette partie évoque les limites et les effets paradoxaux de l'IME hors les murs en tant que dispositif inclusif. Dans l'objectif de rendre l'inclusion possible et effective, ce dispositif peut générer des contraintes supplémentaires pour les jeunes, notamment en termes d'apprentissage à l'autonomie et de participation à la vie du collège. L'accompagnement resserré autour des jeunes peut aussi réduire leur espace de liberté. Le dispositif s'adresse donc à un profil particulier d'élèves qui doivent avoir des capacités d'apprentissage accompagnées d'un désir d'apprendre et d'une envie d'aller vers les autres. L'absence de dispositif équivalent au lycée exacerbe aussi la question du devenir de ces jeunes, en milieu ordinaire ou institutionnel.

La **conclusion** retrace les principaux résultats de la recherche, puis soulève la question plus transversale des relations entre les mouvements d'inclusion et de désinstitutionnalisation qui sont en train de s'inscrire à l'agenda des politiques de l'autonomie. Au-delà d'un mot d'ordre général, la dynamique inclusive gagne finalement à être étudiée comme un processus évolutif non dénué de tensions et d'ambivalences, et dont les effets ne sont jamais donnés d'avance.

Sommaire

Glossaire	9
Introduction	11
Partie 1. Comment l'IME hors les murs travaille les frontières entre les mondes de l'éducation nationale et du médico-social	21
1.1 Au principe de l'IME hors les murs : une intersectorialité sous tension	21
1.1.1 La construction <i>ex nihilo</i> d'un dispositif à la frontière entre deux secteurs.....	21
1.1.2. Le contexte départemental : des tensions autour de l'école inclusive	24
1.1.3. L'IME hors les murs, un dispositif-frontière sous tension	26
1.2. L'intersectorialité « au concret » à l'intérieur du Collège : un travail d'articulation.....	30
1.2.1. Construire la place du dispositif IME hors les murs au sein du Collège	30
1.2.2. Le travail d'articulation avec les acteurs de la vie scolaire.....	35
1.2.3. Le travail d'articulation avec les enseignants.....	39
Partie 2. Pratiques d'accompagnement des professionnels de l'IME hors les murs	47
2.1. Ressources et fonctionnalités d'un travail d'équipe	47
2.1.1. Une équipe « hybride » continuellement présente et soudée	47
2.1.2. Le travail d'équipe : une ressource réflexive pour accompagner les accompagnants	48
2.1.3. Le travail d'équipe : optimiser l'accompagnement	50
2.2. Le rôle de l'équipe dans les apprentissages scolaires et la formation professionnelle	51
2.2.1. L'enseignement spécialisé en ULIS	51
2.2.2. Le soutien à l'inclusion en classe ordinaire	54
2.2.3. Et après ?	56
2.3. Le rôle de l'équipe dans l'acquisition de compétences relationnelles.....	58
2.3.1. Soutenir l'inclusion : adapter l'environnement éducatif ordinaire	58
2.3.2. Soutenir l'inclusion : travailler sur et avec les élèves	61
2.3.3. « Faire de l'autonomie ».....	65
Partie 3. Le mot d'ordre inclusif à l'épreuve de sa mise en pratique	69
3.1. L'inclusion ou un rapport à la norme questionné	69
3.1.1. Être collégien, c'est être un enfant « normal » ?	69
3.1.2. Se sentir différent et ne pas prendre part au « groupe classe » ?	72
3.1.3. Une envie de se rapprocher de la norme	77
3.2. L'ULIS : un groupe au sein du Collège ?.....	79
3.2.1. L'ULIS : un cocon protecteur ?.....	80
3.2.2. Les élèves de l'ULIS : un groupe « à part » selon les enseignants du collège.....	84
3.3. Un projet inclusif accessible uniquement à certains élèves ?.....	85
3.3.1. Une condition de réussite : admettre des jeunes ayant des compétences scolaires et sociales	85
3.3.2. L'IME hors les murs ou des contraintes supplémentaires pour les élèves handicapés ?	88
3.3.3. L'IME hors les murs, un leurre le temps du collège ?.....	94
Conclusion.....	97
Références	99

Glossaire

ADP : atelier d'échanges de pratiques

AESH : accompagnant d'élève en situation de handicap

ARS : agence régionale de santé

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CMP : centre médico-psychologique

DASEN : directeur académique des services de l'éducation nationale

DDASS : direction départementale des affaires sanitaires et sociales

EPS : éducation physique et sportive

ESAT : établissement et service d'aide par le travail

FSU : fédération syndicale unitaire

IEM : institut d'éducation motrice

IEN-ASH : inspecteur de l'éducation nationale du pôle Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves handicapés

IME : institut médico-éducatif

ITEP : institut thérapeutique éducatif et pédagogique

MDPH : maison départementale des personnes handicapées

OCDE : organisation de coopération et de développement économiques

ONU : organisation des nations unies

PPA : projet personnalisé d'accompagnement

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

SESSAD : service d'éducation spéciale et de soins à domicile

SIFPPF : section d'initiation et de première formation professionnelle

SNES : syndicat national de l'enseignement secondaire

SVT : sciences de la vie et de la terre

TSA : troubles du spectre autistique

UEE : unité d'enseignement externalisé

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

UNESCO : organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

« Finalement, les plus grandes "réussites", c'est les sortant d'IME qui ont vraiment un profil sur la limite, [sans] l'IME hors les murs, la marche aurait été trop haute pour aller en ULIS-SESSAD, et qui finalement ont eu une évolution sur les quatre années : on en a qui sont partis en ULIS-lycée, qui sont partis en apprentissage, on a eu plutôt de belles évolutions. » (Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

L'inclusion scolaire des élèves handicapés : contexte et enjeux

Le mot d'ordre de l'inclusion, porté depuis plus d'une décennie par des organisations internationales (OCDE, UNESCO, ONU), s'impose aujourd'hui dans un nombre croissant de pays. En France, les politiques du handicap sont tout particulièrement travaillées par l'émergence de cette notion (Baudot et al. 2013). **Dans le champ de l'éducation notamment, l'inclusion s'est érigée comme le nouveau paradigme pour penser la scolarisation des élèves en situation de handicap** et se traduit, depuis la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et la loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, par la reconnaissance de leur droit à l'inclusion en établissement ordinaire. Dans la lignée d'un mouvement promouvant un modèle social du handicap, le paradigme de l'inclusion s'est construit en opposition à celui d'intégration. En ce sens, il promeut l'idée suivant laquelle « ce n'est plus aux élèves en situation de handicap de montrer qu'ils sont capables de s'adapter aux conditions dites ordinaires de scolarité, mais de faire en sorte que ces dernières répondent à l'ensemble des élèves, sans distinction aucune » (Lansade, 2015, p. 97). En lieu et place de la notion d'intégration, le droit à l'inclusion scolaire participe ainsi à la redéfinition des fondements des établissements scolaires et du système éducatif, au profit d'une éducation pour tous qui s'oppose à « toute indifférence à la différence » (Ebersold, 2009, p. 61). Concrètement, il s'agit d'œuvrer à ce que les élèves ne soient plus seulement « dans l'école » mais qu'ils en soient des « membres » (actifs) à part entière (Foreman, 2001). Le paradigme de l'inclusion scolaire entre également en résonance avec le mouvement dit de désinstitutionnalisation, visant à faire sortir les élèves en situation de handicap du milieu spécialisé, perçu comme ségrégatif et contraignant, susceptible de les enfermer dans une logique de filière qui les vulnérabilise et les marginalise. L'enjeu est alors d'œuvrer à ce que ces élèves puissent sortir des établissements spécialisés pour être scolarisés dans l'école ordinaire.

L'école inclusive est aujourd'hui inscrite comme une priorité qu'il s'agit de mettre en pratique, cependant l'inclusion dans les écoles ordinaires des enfants auparavant pris en charge dans des institutions médico-sociales spécialisées est encore loin d'aller de soi (Buisson-Fenet et Rey, 2018). **Dans ce contexte, des dispositifs dits inclusifs voient le jour, certains au sein de l'éducation nationale (notamment les unités localisées pour l'inclusion scolaire – ULIS) et d'autres impliquant une articulation plus étroite avec des institutions médico-sociales.** C'est ce deuxième cas qui nous intéresse ici. Notre recherche s'appuie sur une enquête de terrain réalisée dans un institut médico-éducatif (IME) dit « hors les murs » inscrit dans un collège ordinaire. Ce dispositif, qui tend à redéfinir les frontières institutionnelles et professionnelles entre les deux secteurs de l'éducation nationale et du médico-social, constitue une illustration originale et significative d'une démarche inclusive « au concret ». Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'analyser et de mettre en perspective les caractéristiques propres à cette démarche, ses logiques et dynamiques de fonctionnement, et la manière dont elles s'articulent au quotidien.

Un dispositif IME-ULIS appelé « IME hors les murs »

L'IME hors les murs est un dispositif partenarial (officialisé par convention entre l'inspection académique et l'association gestionnaire) qui articule les accompagnements d'un IME et d'une ULIS, à l'intérieur d'un collège. **Il se définit comme un établissement médico-social qui utilise le levier du milieu ordinaire pour pouvoir offrir un accompagnement adapté dans un collège.** Initié en 2010 de façon expérimentale, il est devenu pérenne en 2015. La spécificité du dispositif repose sur un accompagnement pédagogique, thérapeutique et éducatif majoritairement intramuros, dans l'enceinte du collège. L'IME hors les murs poursuit deux objectifs : de scolarisation, d'une part, et de participation sociale et d'autonomisation, d'autre part. Pour cela, une équipe pluridisciplinaire (Tableau 1) accompagne douze élèves scolarisés à temps plein dans une ULIS.

Tableau 1 : composition de l'équipe de l'IME hors les murs

Equipe IME (médico-social)		Equipe ULIS (éducation nationale)	
Trois éducatrices	2 ETP	Deux enseignantes coordonnatrices de l'ULIS ¹	1 ETP
Une psychologue	0,45 ETP	Un AESH	0,6 ETP
Une orthophoniste	0,2 ETP		
Une psychomotricienne	0,25 ETP		
Encadrement/direction ²	0,6 ETP		
Administratif	0,4 ETP		
Services généraux	0,3 ETP		

L'équipe de l'IME hors les murs est ainsi présente de façon quotidienne dans le collège : en ULIS, sur les temps de récréation, à la cantine, et parfois en inclusion dans les autres classes que l'ULIS. La direction du collège, et plus particulièrement la principale adjointe, qui fait le lien entre le collège et l'IME hors les murs, ainsi qu'une douzaine d'enseignants (sur 45) qui incluent les élèves de l'ULIS, contribuent aussi au dispositif.

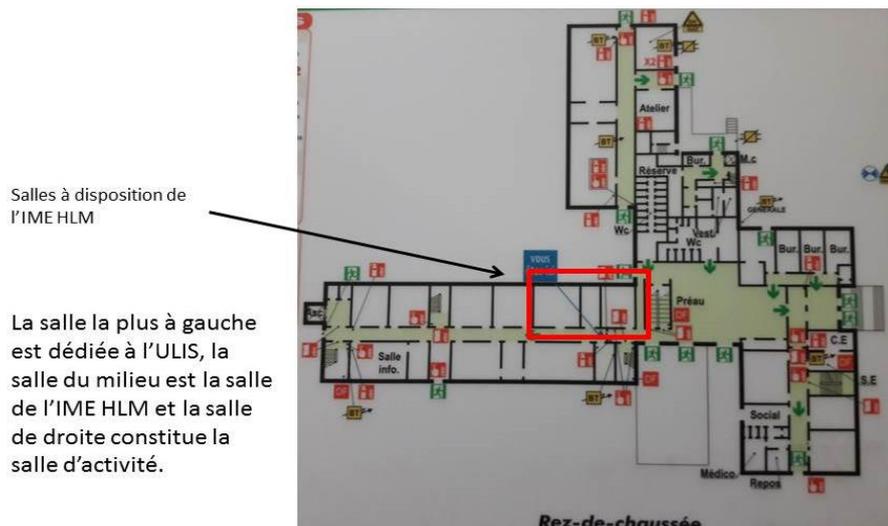
Le collège dans lequel est implanté l'IME hors les murs se situe en périphérie immédiate d'une grande ville française³. Réputé tranquille, il accueille un peu plus de 600 élèves (dont les élèves du dispositif), avec six divisions pour chaque niveau de classe. L'IME hors les murs s'inscrit physiquement dans les locaux du collège. Trois salles de classe contiguës et communiquant entre elles, situées au rez-de-chaussée, lui sont dédiées (Figure 1). L'une des salles (la plus à gauche sur le plan) est dédiée à l'ULIS, la salle du milieu qui sert aussi de vestiaire et de salle de pause à l'équipe pendant les récréations, est dédiée aux activités éducatives de l'IME hors les murs. La salle la plus à droite sur la figure 1, qui était auparavant la salle du foyer socio-éducatif permet d'effectuer deux accompagnements éducatifs différents sur un même créneau-horaire et est réservée aux élèves qui veulent s'isoler du brouhaha lors des récréations (Figure 2).

¹ Une enseignante à 80 % et l'autre 20 %. Sauf mention du contraire, lorsqu'il est fait mention de « l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS », il s'agit de l'enseignante à 80%.

² Une directrice de pôle et un chef de service assurent l'essentiel des fonctions d'encadrement et direction. Ils partagent leur temps entre l'IME hors les murs et d'autres établissements et services de l'Association.

³ La ville compte plus de 100 000 habitants.

Figure 1. Localisation des salles dédiées à l'IME hors les murs au sein du Collège



L'IME hors les murs s'adresse à des jeunes de 12 à 16 ans ayant une déficience intellectuelle « dont les troubles d'inhibition sociale et intellectuelle nécessitent un accompagnement spécialisé et permanent au sein du collège » (Livret d'accompagnement de l'IME hors les murs). Selon les professionnels de l'IME hors les murs, les jeunes accompagnés ne pourraient pas être scolarisés en ULIS à plein temps s'il n'y avait pas un IME sur place. Les jeunes orientés sur ce dispositif ont une double notification, IME et ULIS, de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Ils ont essentiellement deux profils : ils sortent soit d'ULIS-école, soit d'établissement médico-social, majoritairement d'IME, et plus rarement d'institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP).

Figure 2. Les salles dédiées à l'IME hors les murs



Les jeunes sont inclus dans deux à quatre matières suivant leurs capacités et les possibilités offertes par l'emploi du temps. Ils partagent les temps de récréation et les temps de repas avec les autres collégiens. Un taxi les dépose à 9h devant les portes du collège et vient les récupérer à 16h30. Certains d'entre eux rentrent par leurs propres moyens, en transport en commun, une à deux fois par semaine. Durant la journée, ils ont aussi des cours en ULIS (français et mathématiques essentiellement) ainsi que des activités éducatives et paramédicales (Encadré 1).

Encadré 1 : Exemple d'emploi du temps d'une élève

Tous les matins à 8h, un taxi vient prendre Alice chez elle, et la dépose à l'entrée du collège à 8h30. Comme tous les autres collégiens, elle doit montrer son carnet de correspondance pour entrer au collège. Elle passe ensuite quelques minutes dans la cour de récréation avant d'aller dire bonjour à l'équipe de l'IME hors les murs. Le lundi, elle commence sa journée par l'atelier Parler de soi, auquel participe un autre élève d'ULIS, animé par une éducatrice. Dans cet atelier, les élèves apprennent à parler d'eux et à se dévoiler. A 9h50, la cloche sonne, Alice va alors en récréation. C'est un moment qu'elle aime bien. Le plus souvent, elle se promène dans la cour au milieu des autres collégiens avec ses amis qui sont en ULIS, comme elle. De 10h10 à 12h, elle participe à l'activité Photolangage avec quatre autres élèves de l'ULIS. Dans cette activité animée par une éducatrice et la psychologue, les élèves sont invités à parler d'eux à partir d'une photographie, en se basant sur leurs émotions. De 12h à 13h30, c'est la pause du midi. Comme la majorité de ses camarades d'ULIS, Alice mange au premier service. Lorsqu'elle fait la queue à la cantine avec les autres élèves de l'ULIS, les éducatrices ne sont jamais très loin et sont là pour donner leur carte de cantine à certains d'entre eux. Alice s'installe ensuite à une table avec ses copains. L'équipe de l'IME hors les murs mange aussi dans le réfectoire. Ainsi, Alice sait qu'elle peut solliciter les professionnels si elle a un problème mais la plupart des temps, elle n'a pas besoin d'aller les voir. Un lundi sur deux, elle participe au club chorale sur la pause du midi, de 13h à 13h30. Le club est animé par un enseignant du collège. Alice y participe avec deux autres élèves de l'ULIS. Il est ensuite temps de reprendre les cours. Alice se rend alors dans la salle de classe de l'ULIS, avec cinq autres de ses camarades pour un cours de mathématiques donné par l'enseignante coordinatrice. Elle enchaîne ensuite avec un cours de français toujours en ULIS. A 15h20, il y a enfin 15 minutes de récréation. Alice fonce dans la cour pour retrouver ses copains. Lorsque la cloche sonne de nouveau, Alice rejoint alors sa classe de 5^{ème} pour une heure de SVT. L'AESH la rejoint et s'installe à côté d'elle. A 16h30, la journée est terminée et Alice rentre enfin chez elle en taxi.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h00	Taxi	Taxi		Taxi	Taxi
8h55	Parler de soi	Habiletés sociales		Musique	Orthophonie
9h50	Récréation	Récréation		Récréation	Récréation
10h10	Photolangage	ASSR		Mathématiques	CDI
11h05		Histoire - Géographie B9		Histoire - Géographie B9	Permanence
12h00	Repas	Repas		Repas	Repas
13h00	Chorale A				Départ
13h30	Mathématiques	Mathématiques		Français	Histoire - Géographie B9
14h25	Français A	SVT C5 B		Psychomotricité	Parents
15h20	Récréation	Récréation		Récréation	
15h35	SVT C5	Découverte du monde		Découverte du monde	
16h30	Taxi	Taxi		Taxi	

L'IME hors les murs vient donc compléter le paysage institutionnel existant. Contrairement à un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) qui intervient ponctuellement auprès d'élèves scolarisés en ULIS, **l'équipe éducative de l'IME hors les murs est présente en continu, toute la journée**, ce qui est pensé pour étayer les adolescents scolarisés en ULIS ainsi que les professionnels du collège. L'IME hors les murs se distingue aussi d'une unité d'enseignement externalisée (UEE) car **l'inscription administrative effective des jeunes se fait au collège**, contrairement à l'UEE pour laquelle l'inscription se fait en établissement médico-social. L'ensemble du projet d'accompagnement est construit sur la symbolique du statut de collégien. Le partenariat avec l'éducation nationale et les autres acteurs du collège est donc ici *a priori* plus poussé qu'en UEE, notamment du fait de l'ULIS. L'IME hors les murs propose un mode de scolarisation original qui permet à des jeunes ayant besoin d'étayage éducatif au quotidien d'être scolarisés en ULIS.

Trois problématiques soulevées par le dispositif

Le dispositif IME hors les murs soulève un certain nombre de questions dans la démarche d'inclusion qu'il entend opérationnaliser.

Premièrement, il interroge sur les conditions d'articulation du secteur du médico-social et de l'éducation nationale dans le cadre d'un collège ordinaire. Comment cette coopération et cette articulation sont-elles mises en pratique ? Quels sont les obstacles rencontrés et les moyens déployés pour les dépasser ? Comment les rôles sont-ils distribués ? Quels sont les procédés d'ajustement imaginés pour faciliter les logiques partenariales et la coordination entre les deux secteurs ? Comment cette articulation est-elle perçue et vécue par les professionnels rattachés à ces deux secteurs ?

Deuxièmement, le dispositif interroge les réajustements des pratiques professionnelles qui prennent forme dans le cadre de l'établissement scolaire ordinaire. Pour les professionnels médico-sociaux, cela implique d'inscrire la pratique en-dehors de l'établissement spécialisé. Pour certains professionnels de l'éducation nationale, cela signifie travailler avec les acteurs du médico-social. Dans cette perspective, quels sont les moyens mis en place par les différents professionnels pour soutenir l'inclusion scolaire ? Comment œuvrent-ils pour réajuster les conditions ordinaires de scolarités aux besoins et aux particularités des élèves en situation de handicap ? Quelles sont les difficultés rencontrées par ces professionnels et comment travaillent-ils à les dépasser ?

Troisièmement, le dispositif pose la question de ses effets sur les élèves inclus. Comment vivent-ils l'inclusion ? Les pratiques d'accompagnement visant à favoriser leur inclusion dans l'école ordinaire les amènent-ils à être des « membres » à part entière de la communauté scolaire ? L'inclusion est-elle un levier pour favoriser leur participation et leur autonomie ou s'exerce-elle comme une nouvelle forme de contrainte ?

Enquêter au sein de l'IME hors les murs : méthodologie et déontologie

Ce rapport s'appuie sur une **enquête de terrain qualitative réalisée au printemps 2018** au sein de l'IME hors les murs. Le dispositif avait été repéré dans le cadre d'une précédente enquête sur les transformations contemporaines de l'offre médico-sociale pour les personnes âgées et les personnes handicapées centrée sur l'émergence de formules alternatives à l'accompagnement en institution ou au domicile (Bertillot et Rapegno 2018). Il s'agit ici de présenter les données collectées, les principes déontologiques mis en œuvre, et les apports et limites de ce travail.

Trois corpus de données hétérogènes mais complémentaires

Ce rapport s'appuie sur trois corpus de données collectées au cours d'une semaine de présence sur site¹. **En premier lieu, nous avons réalisé une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec une variété d'acteurs** (Tableau 2). Nous avons pu rencontrer **l'ensemble des professionnels associés au dispositif IME hors les murs**, au cours d'entretiens planifiés en amont de notre arrivée, en lien avec le chef de service. Quelques entretiens complémentaires se sont révélés nécessaires et ont été ajoutés en cours de semaine à la liste initialement prévue (entretien avec un acteur de l'ARS, entretien complémentaire avec le chef de service). Les entretiens auprès des professionnels ont été complétés par la **réalisation d'entretiens semi-directifs avec quatre élèves du dispositif², ainsi qu'avec un parent d'élève**. Nous avons souhaité panacher les profils (âge, sexe, situation par rapport aux inclusions scolaires, etc.) mais nous avons finalement rencontré les élèves dont les parents avaient rapidement donné leur accord pour que nous les rencontrions. Les jeunes que nous avons rencontrés avaient donc tous des parents présents et investis dans leur scolarité. La grande majorité de ces entretiens semi-directifs ont été enregistrés. Tous ont fait l'objet d'une retranscription, soit à partir de l'enregistrement, soit à partir d'une prise de note extensive (notamment dans le cas des entretiens réalisés à deux enquêteurs).

En deuxième lieu, nous avons procédé à des observations ethnographiques (Tableau 3). Ces observations ont parfois consisté à suivre un professionnel de l'IME hors les murs dans ses activités quotidiennes. Certaines observations (temps de récréation, pause méridienne, réunion d'équipe) nous ont permis de mieux comprendre quelles places occupent les élèves et les professionnels du dispositif au sein de l'établissement et quelles relations se construisent avec les enseignants et les élèves hors dispositif. Comme il n'a pas été possible d'organiser en amont des entretiens avec les enseignants de l'établissement, nous nous sommes aussi appuyés sur la méthode de l'observation pour enquêter sur les temps d'inclusion des élèves du dispositif. En fonction des opportunités rencontrées sur le terrain, ces observations ont par ailleurs nourri un certain nombre de **discussions informelles**, s'apparentant à des entretiens à l'improviste, également mentionnées dans le tableau 2, qui ont fait l'objet d'une prise de note dans le carnet de terrain. En particulier, la discussion informelle avec des enseignants rencontrés au hasard de leur entrée en salle des professeurs nous a permis d'enquêter *a minima* sur les représentations des enseignants concernant tant la présence d'élèves handicapés que celle de professionnels médico-sociaux au sein du collège. **Notre simple présence in situ pendant les temps interstitiels entre les diverses activités** a permis une participation à une multitude de petits échanges informels et d'interactions, qui ont également fait l'objet d'une prise de note régulière sur le carnet de terrain. Les entretiens et observations ont été codés dans le logiciel N-vivo, de manière à permettre des recoupements analytiques autour des principales questions qui ont émergé de l'enquête.

En dernier lieu, nous avons également pu collecter un ensemble de documents écrits : rapports d'activité, livret d'accompagnement, outils utilisés par les professionnels et les élèves (cahier de liaison, carnet d'incidents, bulletins, etc.). Ces documents ont été utilisés en complément des autres données, dans une logique de croisement avec les informations contenues dans les entretiens et les observations. Certains sont utilisés dans la monographie pour illustrer des résultats de la recherche.

¹ Si seulement deux des auteurs de cette monographie étaient présents *in situ*, les trois auteurs ont également contribué à l'analyse des données et au travail de rédaction présenté ici.

² Une demande d'autorisation d'entretien avec les enfants avait au préalable été envoyée à leurs responsables légaux qui avaient répondu favorablement.

Tableau 2 : Liste des entretiens réalisés

Type d'acteur	Acteur	Type d'entretien	Lieu	Durée
ARS	Acteur de l'ARS	Entretien téléphonique	-	45mn
Dispositif - côté IME	Directrice de Pôle de l'association	Entretien	Bureau personnel - Locaux de l'association	1h10mn
	Secrétaire comptable	Entretien	Bureau personnel - Locaux de l'association	50mn
	Chef de service	Entretien n°1 (téléphonique)	-	1h
		Entretien n°2	Bureau personnel - Locaux de l'association	2h
		Entretien n°3	Bureau personnel - Locaux de l'association	2h
	Educatrice spécialisée	Entretien	Salle du dispositif – Collège	1h10mn
	Educatrice spécialisée	Discussion informelle	Salle du dispositif – Collège	30mn
	Educatrice spécialisée	Entretien	Salle de réunion - Locaux de l'association	1h40m
	Monitrice éducatrice	Entretien	Salle du dispositif – Collège	1h
	Psychomotricienne	Entretien	Salle du dispositif – Collège	1h
	Psychologue	Entretien	Salle du dispositif – Collège	1h
	Orthophoniste	Entretien	Salle du dispositif – Collège	50mn
Dispositif - côté ULIS	Enseignante coordinatrice ULIS	Entretien suite à une observation	Salle de classe ULIS – Collège	1h
		Discussion informelle	Salle de déjeuner des enseignants – Collège	45mn
	Enseignante de l'ULIS remplaçante	Discussion informelle suite à une observation	Cantine des élèves – Collège	45mn
	AESH	Entretien	Salle du dispositif – Collège	50mn
Collège	Principale adjointe	Entretien	Bureau personnel – Collège	1h
	Enseignante référente scolarisation des élèves en situation de handicap	Entretien	Bureau personnel – Collège	1h20mn
	Enseignante en mathématiques	Discussion informelle	Salle des professeurs	1h (au total)
	Enseignant en technologie			
	Enseignant en physique-chimie			
	Enseignante en histoire-géographie			
	Enseignante en français			
	Enseignante en arts plastiques			
	Enseignante inclusion en histoire-géographie	Discussion informelle	Salle de cours – Collège	10mn
Enseignante inclusion en EPS	Discussion informelle	Gymnase – Collège	10mn	
Elèves du dispositif	Jules	Entretien	Salle du dispositif – Collège	20mn
	Sacha	Entretien	Salle du dispositif – Collège	20mn
	Nathan	Entretien	Salle du dispositif – Collège	35mn
	Alice	Entretien	Salle du dispositif – Collège	25mn
Parent d'élève du dispositif	Parent d'Alice	Entretien	Salle de réunion – Collège	1h20mn

Tableau 3 : Liste des observations réalisées

Type d'observation	Acteurs présents	Lieu	Durée
Atelier suivi inclusion ULIS	Enseignante de l'ULIS et élèves du dispositif	Salle de classe ULIS – Collège	1h
Cours de mathématiques ULIS	Enseignante de l'ULIS et élèves du dispositif	Salle de classe ULIS – Collège	1h
Groupe "habiletés sociales"	Educatrice et élèves du dispositif	Salle du dispositif – Collège	45mn
Inclusion en cours d'EPS	Enseignante d'inclusion, élève du dispositif, élèves de la classe d'inclusion	Gymnase - Collège	45mn
Inclusion en cours d'Histoire-Géographie	Enseignante d'inclusion, élève du dispositif, AESH, élèves de la classe d'inclusion	Salle de classe - Collège	1h
Temps de récréation	Elèves du dispositif, élèves du collège, surveillants	Cour de récréation – Collège	15mn
Réunion de service	Professionnels du dispositif - côté IME et côté ULIS	Salle du dispositif – Collège	2h

Les principes déontologiques dans l'enquête et dans la rédaction

Un certain nombre de règles déontologiques ont été adoptées au moment de l'enquête de terrain.

De manière assez usuelle, les entretiens avec les professionnels du médico-social et de l'éducation nationale ont été réalisés sur la base du volontariat et en garantissant l'anonymat des propos. Une attention toute particulière a été accordée à la réalisation des entretiens avec les élèves. Le but de la recherche et de l'entretien qui leur était proposé a été présenté systématiquement en présence de l'équipe éducative, et nous leur avons demandé – ainsi qu'à leurs parents, par l'intermédiaire d'un courrier transmis par le chef de service – s'ils étaient d'accord pour participer. Le choix a également été laissé aux élèves quant au(x) chercheur(s) qui devaient réaliser l'entretien. L'une des élèves nous a par exemple expliqué qu'elle se sentait plus à l'aise de discuter avec une seule personne, et qu'elle préférait discuter avec un chercheur de sexe féminin. La particularité de ces entretiens a tenu au fait que la plupart de ces élèves ont des difficultés spécifiques pour maintenir leur attention sur une longue durée et pour se sentir à l'aise dans l'interaction, particulièrement avec des personnes extérieures à leur univers quotidien. L'équipe de l'IME hors les murs nous a aidés à parer à ces difficultés, en nous conseillant d'adapter la durée des entretiens, et de permettre aux élèves qui le souhaitaient de jouer avec des petits objets pendant que nous discutons ou de dessiner (Figure 3).

Figure 3. Exemple de dessin réalisé par un élève pendant un entretien



Au-delà des difficultés rencontrées par certains élèves pour développer leurs propos, ces entretiens ont été caractérisés par des formes de communication non verbale (regards, silences, mouvements du corps...) et par des traits d'humour dont l'interprétation n'a pas toujours été simple, mais qui font partie intégrante des éléments analysés. Le recouplement des éléments pointés dans les différents entretiens avec les élèves s'est révélé précieux dans ce travail d'interprétation.

Des règles déontologiques ont également été définies dans la rédaction. Afin de donner à voir le matériau, des extraits de citations issus des entretiens – formels ou informels – ou des observations prises en note sur le carnet de terrain sont mobilisés. Les propos courts rapportés en italique et entre guillemets directement dans le texte proviennent des acteurs de terrain. Les idées essentielles sont présentées en gras tout au long du texte, pour faciliter une lecture rapide. Afin de garantir l'anonymat des personnes citées pour un lectorat extérieur au contexte local, l'association porteuse du dispositif est dénommée « l'Association », et le collège dans lequel il s'inscrit est appelé « le Collège » – la majuscule désignant l'établissement permettant d'éviter toute ambiguïté par rapport au collège comme étape de la scolarité en général. Selon la même logique, nous mentionnons « le Département », « la Métropole », « la Région », « la Commune » sans permettre de les identifier. Les prénoms des élèves dont il est question à plusieurs reprises ont été remplacés par des prénoms fictifs (Adam, Annabelle, Sacha, Jules, Alice, Nathan, Axel, Rémi), qui permettent d'éviter toute identification tout en permettant au lecteur de faire le lien entre les différents passages où il est question d'eux. Dans la mesure où ce rapport a aussi vocation à alimenter les réflexions des acteurs du dispositif, il a été nécessaire de raisonner en termes d'anonymat vis-à-vis de lecteurs susceptibles d'identifier les acteurs à partir d'informations dérivées comme la fonction ou le sexe. Plutôt de s'en tenir à un anonymat purement formel largement illusoire, nous avons décidé d'adapter la précision des informations données à la nature des propos et des informations dont il est question. Lorsque les propos sont factuels et que les informations sont très largement connues parmi les acteurs locaux, nous avons conservé l'identification des fonctions de la personne qui a tenu les propos. En revanche, nous sommes volontairement flous lorsqu'il s'agit de propos ou d'informations susceptibles de mettre en porte-à-faux certains des interviewés.

Principaux apports et limites méthodologiques

Au cours de la semaine passée au sein du Collège, nous avons pu rencontrer la quasi-totalité des professionnels directement associés au dispositif et un tiers des élèves qui en bénéficient. Les entretiens et observations nous ont ainsi permis d'**enquêter très librement sur la place du dispositif au sein de l'établissement scolaire, sur les pratiques d'accompagnement professionnel qui déclinent son projet inclusif, et sur l'expérience que vivent certains de ses élèves.** En revanche, nous n'avons rencontré que quelques-uns des enseignants du Collège, un seul parent d'élève et aucun élève non affilié au dispositif. Si des éléments de contexte ont été collectés localement auprès de l'équipe de direction du collège et du dispositif, l'éclairage donné par un acteur au sein de l'ARS n'a malheureusement pas pu être croisé avec le point de vue des autorités de l'éducation nationale, qui n'ont pas répondu à notre sollicitation pour un entretien. **Ces limites fragilisent nos analyses portant sur le contexte départemental, les représentations des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves handicapés, le vécu de l'inclusion par l'ensemble des élèves du dispositif, et les relations entre élèves du dispositif et autres élèves du collège,** qui mériteraient d'être solidifiées à partir d'enquêtes plus poussées auprès de ces différents types d'acteurs.

Il serait également très utile de **mettre en perspective les résultats de cette monographie à la lumière d'enquêtes au sein d'autres dispositifs inclusifs** (ULIS sans étayage médico-social, UEE, dont les bénéficiaires n'ont pas le statut « d'élève », etc.), afin de mieux distinguer les résultats spécifiques à l'IME hors les murs de ceux qui ont une portée plus générale.

Structuration du rapport

La monographie est structurée en trois temps.

La première partie s'intéresse à la manière dont le dispositif IME hors les murs travaille les frontières entre les mondes de l'éducation nationale et du médico-social. Elle montre dans un premier temps que le travail intersectoriel qui est au principe du dispositif se déploie dans un contexte de tensions structurelles entre les deux secteurs vis-à-vis de l'inclusion scolaire des enfants handicapés – tensions particulièrement visibles dans le récit que font les acteurs du déploiement initial du dispositif au Collège. Dans un second temps, elle décrit le travail d'articulation opéré par des acteurs du dispositif pour surmonter les tensions à l'intérieur de l'établissement. Cette partie met ainsi en avant les multiples bricolages et médiations par lesquels certains acteurs parviennent, au jour le jour et « par le bas », à construire des ponts entre le dispositif, les acteurs de la vie scolaire et les enseignants du Collège.

La deuxième partie met en relief la manière dont le travail d'équipe de l'IME hors les murs s'articule et montre comment il participe à la mise en pratique de l'inclusion au quotidien. Dans un premier temps, elle décrit la configuration particulière de l'équipe du dispositif et le rôle de support et de soutien de la dynamique coopérative sur laquelle elle s'appuie pour structurer et étayer les pratiques des professionnels. Dans un second temps, elle rend compte des différents outils et procédés mis en œuvre pour favoriser l'acquisition des compétences scolaires et l'insertion dans la vie professionnelle. En dernier lieu, c'est l'étayage qui est opéré pour favoriser les apprentissages des compétences relationnelles et sociales qui est mis en avant.

La troisième partie questionne l'effectivité de l'inclusion du point de vue des élèves du dispositif et des professionnels. Elle s'intéresse à l'inclusion scolaire telle qu'elle est vécue par les jeunes. Dans un premier temps, elle montre que les jeunes sont ambivalents vis-à-vis de l'inclusion : tout en leur permettant de s'affirmer en tant que collégien, elle vient questionner leur identité, et notamment leur rapport à la norme. Dans un deuxième temps, elle analyse les relations entre élèves au sein de l'ULIS, et la façon dont le sentiment d'appartenance au « groupe ULIS » les sécurise au sein du Collège mais aussi comment elle contribue à les différencier symboliquement. Enfin, elle évoque les limites et les effets paradoxaux de l'IME hors les murs comme dispositif inclusif, tant en termes de public auquel il s'adresse qu'en termes de contraintes engendrées et ressenties par les élèves.

Partie 1. Comment l'IME hors les murs travaille les frontières entre les mondes de l'éducation nationale et du médico-social

« L'IME hors les murs ça ne s'est pas si facilement fait que ça... Il a fallu qu'on y aille sur la pointe des pieds dans la culture de l'éducation nationale. [...] Pour construire des projets comme ça, il faut du temps pour affiner les questions et être ressource les uns pour les autres. C'est ça le plus compliqué, beaucoup plus que la question financière... Ce qui est difficile c'est la mise en œuvre, comment les acteurs de terrain vont créer quelque chose qui est l'accompagnement. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Les dispositifs d'accompagnement qui se développent dans le cadre de l'école inclusive peuvent être analysés comme des « objets-frontière » (Thomazet et Merini, 2015), à travers lesquels s'opère la rencontre de plusieurs univers sociaux¹. L'IME hors les murs est un dispositif qui articule les accompagnements d'un IME et d'une ULIS, à l'intérieur d'un collège. Il est dès lors ancré à la fois dans les fonctionnements du médico-social et de l'éducation nationale. L'IME hors les murs est donc bien placé à la frontière de deux « mondes² », qu'il cherche à articuler d'une manière singulière. Cette double inscription est une caractéristique structurante du dispositif, qui suppose de composer au quotidien avec des règles institutionnelles différentes, des fonctionnements organisationnels variés, des cultures professionnelles hétérogènes. Comment ce dispositif travaille-t-il les frontières entre ces deux grands secteurs de l'action publique qui se partagent aujourd'hui en France la mission de l'inclusion scolaire ? Après avoir montré en quoi le contexte départemental met en tension la logique intersectorielle qui est au principe de l'IME hors les murs (1), cette première partie décrit le travail d'articulation déployé à l'intérieur du collège par les acteurs du dispositif (2).

1.1 Au principe de l'IME hors les murs : une intersectorialité sous tension

L'IME hors les murs trouve son origine dans la volonté de déployer un dispositif d'inclusion original, placé sous la coresponsabilité du médico-social et de l'éducation nationale. Des acteurs inscrits dans ces deux mondes ont imaginé un dispositif localisé dans les murs d'un collège ordinaire, qui articulerait les possibilités d'inclusion scolaire offertes par une ULIS et l'accompagnement éducatif et de soin proposé par un IME. Les frictions qui se sont faites jour à travers le déploiement concret de ce projet partenarial sont révélatrices de tensions plus structurelles entre l'éducation nationale et le médico-social dans la mise en œuvre de l'objectif d'inclusion scolaire à l'échelle du Département.

1.1.1 La construction *ex nihilo* d'un dispositif à la frontière entre deux secteurs

Dans la deuxième moitié des années 2000, l'association gérant actuellement l'IME hors les murs a travaillé à la conception d'un projet pour que des élèves handicapés puissent bénéficier d'une scolarité au collège semblable à celle des autres collégiens. **Le projet a ainsi été conçu d'emblée dans une logique militante par les responsables associatifs de l'époque, dont beaucoup étaient également des parents d'enfants en situation de handicap.** Il s'agissait d'élaborer des réponses nouvelles à des besoins identifiés en interne. Si la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des chances, la participation et la

¹ Ces travaux prennent appui sur le concept d'objet-frontière, mobilisé notamment en sociologie des sciences (Star et Griesemer, 1989; Trompette et Vinck, 2009).

² H. Becker définit cette notion dans ses travaux sur les mondes de l'art comme étant « l'ensemble des individus et des organisations dont l'activité est nécessaire pour produire les événements et les objets qui sont caractéristiques de ce monde » (Becker, 1983, p. 404).

citoyenneté des personnes handicapées a constitué un contexte porteur, il faut bien comprendre que **l'Association était alors dans une démarche pionnière par rapport aux dispositifs en train d'être développés ou déployés au sein de l'éducation nationale comme du médico-social**¹. Les premières réflexions sur ce dispositif *ad hoc* ont donc été menées en amont et en parallèle du déploiement de ces diverses formules reconnues. L'Association a dû élaborer le projet mais a aussi négocié avec les autorités médico-sociales et de l'éducation nationale, ce qui est loin d'être de soi pour une association de taille modeste, gérant moins de dix établissements.

L'Association a ainsi été à l'initiative d'un groupe de travail partenarial, associant des acteurs du médico-social et de l'éducation nationale pour porter le projet d'IME hors les murs. Côté médico-social, la direction générale de l'Association a mobilisé les acteurs du conseil général de l'époque, et de la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS) en charge de l'autorisation et du financement des établissements médico-sociaux. Côté éducation nationale, ce sont essentiellement les inspecteurs de l'éducation nationale du pôle Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH) qui ont participé à la conception en amont. Ce groupe de travail a imaginé la convention-cadre qui permettrait de lier une ULIS à l'accompagnement d'un IME, à l'intérieur d'un collège, tout en s'appuyant, en lien avec le projet de l'Association, sur les possibilités inclusives offertes par une implantation en zone urbaine. Mais ce travail d'élaboration en amont a été réalisé sans qu'un établissement en particulier ne soit associé à la démarche. Or, en 2010, lorsque le projet a été prêt à voir le jour sous un statut expérimental, le pôle ASH a peiné à trouver un établissement volontaire. La décision d'implanter l'IME au Collège a été imposée au principal de l'époque, qui a appris en mai qu'il devrait faire une place dans son établissement non seulement à une classe ULIS mais également à un IME à la rentrée de la même année.

« Un petit groupe avait réfléchi à une formule, charge à l'inspecteur qui a une connaissance de la cartographie des établissements de trouver un lieu qui correspondrait. Nous on avait un cahier des charges : à proximité de la Métropole, pour jouer sur d'autres leviers que la scolarité, les transports en commun, les partenariats... Tout ça fait partie de notre projet associatif, on est très urbanisé, parce que c'est un vrai levier ! Dans notre projet, il y avait ces questions-là. Ils ont cherché... Quand ils cherchent, ils sont confrontés à des refus, à des difficultés de place... Soit [l'inspecteur de l'éducation nationale] prend son bâton de pèlerin pour voir les établissements et chercher une adhésion, [...] soit à un moment donné il y a une décision qui est imposée. [...] Là, il y a eu la stratégie de dire "c'est là et pas autrement ". Ce qui colore bien sûr la mise en place du projet. »
(Entretien avec un membre de la direction de l'Association)

Pour divers acteurs du collège, cette décision hiérarchique a été perçue non seulement comme une injonction, mais également comme une intrusion du secteur médico-social – c'est-à-dire de ses bénéficiaires et professionnels – dans celui de l'éducation nationale. Les professionnels de l'IME hors les murs qui ont connu cette période témoignent de l'hostilité sourde d'une partie des enseignants, et de l'inertie stratégique du principal de l'époque. Dans un premier temps, celui-ci n'a fait aucun effort pour régler les questions pratiques soulevées par l'arrivée d'une équipe de professionnels médico-sociaux dans l'établissement (attribution de locaux, articulation des emplois du temps des élèves,

¹ Entre le milieu des années 1990 et la fin des années 2000, ont été développées les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) au sein des écoles primaires et les unités pédagogiques pour l'intégration scolaire (UPI) au sein des collèges puis des lycées, les actuelles ULIS. Les UEE ont été déployées progressivement depuis 2010.

organisation du calendrier de l'année scolaire), et a commencé par tenir un discours peu favorable à l'accueil des élèves en situation de handicap.

« Les professionnels sont vraiment arrivés en milieu hostile, les enseignants ne disaient pas bonjour en salle des profs. [...] C'était très compliqué pour le principal de l'époque... Le jour de la rentrée de 6^{ème}, il a réussi à dire devant tout le monde, y compris les familles des enfants de l'ULIS : "Cette année, on a une ULIS, mais ne vous inquiétez pas, ces enfants ne seront pas avec vos enfants" » (Entretien avec un acteur du dispositif)

Pour bien comprendre les raisons de cette hostilité sourde, le témoignage de l'enseignante référente scolarisation des élèves en situation de handicap, qui a contribué à porter le dispositif IME hors les murs à l'époque tout en étant fortement ancrée dans le monde social de l'éducation nationale et très active auprès de ses collègues enseignants, est précieux. Elle explique que les réticences du principal provenaient non seulement du caractère imposé de la décision, le contraignant à tout un travail d'organisation supplémentaire en un temps réduit, dont il se serait bien passé, mais également de doutes par rapport aux finalités du dispositif.

« C'était aussi quelqu'un qui arrivait en fin de carrière, qui se disait c'est quoi ce truc. [...] Moi, j'en ai discuté un peu avec lui, il y avait une crainte de sa part qui peut être légitime, je pense, sur la méconnaissance de ce profil d'élèves, du projet [...] Il y avait peut-être déjà cette position éducation nationale de dire "oui à l'éducation inclusive mais attention aux limites". Et l'éducation nationale ne pourra pas tout faire, les enseignants ne sont pas formés, on ne peut pas combler le manque de moyens du médico-social. Est-ce que ce projet, c'est un projet parce qu'il y a des enfants qui correspondent à ce profil ou est-ce que ce projet c'est faire un IME à moindre coût ? [...] Pour les élèves à qui on va proposer ça, est-ce que c'est vraiment la bonne solution ? [...] Il y avait une crainte de sa part. » (Entretien avec l'enseignante référente scolarisation des élèves en situation de handicap)

De ce point de vue, **le principal relayait également les craintes d'une partie des professionnels du Collège**. La même enseignante référente se souvient en particulier des prises de position sur le projet d'un délégué syndical, qui a questionné l'arrivée du dispositif IME hors les murs dans une logique de défense des personnels de l'éducation nationale.

« Il avait derrière lui un certain nombre de personnes mais lui portait ça, je me rappelle qu'il est intervenu en CA ou dans une réunion préparatoire par rapport à ce projet en disant "on nous sort ça du chapeau est-ce que les personnels sont d'accord " ? Qu'est-ce qu'on va demander aux enseignants ? Est-ce qu'un enseignant à l'obligation d'accueillir dans sa classe un élève qui ne relève pas de sa classe ?" [...] Tout le monde n'était pas forcément... il y avait une crainte légitime. Comment ça va fonctionner ? Ces élèves qu'on va faire entrer dans l'établissement sont-ils vraiment en capacité d'aller en classe ordinaire ? [...] Est-ce qu'on va savoir faire, [...] comment ils vont se côtoyer dans la cour ? [...] Et même si ce n'était pas dit clairement comme ça, il y a aussi ceux qui pensaient que si on a orienté les élèves en IME, c'est que leur place est en IME et pas dans un établissement scolaire. [...] Et aussi le travail avec d'autres professionnels. Qu'est-ce qu'on va nous demander ? Comment on va travailler avec ces professionnels qui ne sont pas de l'éducation nationale ? » (Entretien avec l'enseignante référente scolarisation des élèves en situation de handicap)

La tonalité de ce témoignage montre bien les craintes initiales d'une partie de l'équipe enseignante. Si certains ont soutenu le projet dès le départ, le projet d'IME hors les murs a d'abord été perçu davantage comme une menace pesant sur les locaux, sur l'autonomie des enseignants et sur leurs

conditions de travail que comme une opportunité pour mettre en œuvre une école plus inclusive. Au-delà des questions de personnes¹, l'équipe de l'IME hors les murs a dû trouver sa place dans un contexte initialement peu favorable. Les tensions en jeu dans le déploiement du dispositif renvoient à la question plus large de la responsabilité de chacun des deux mondes en matière d'inclusion scolaire, qui pèse sur la manière dont ils s'articulent pour la mettre en œuvre.

1.1.2. Le contexte départemental : des tensions autour de l'école inclusive

Les acteurs de l'équipe de direction de l'Association se rejoignent pour souligner que **ces difficultés rencontrées lors du déploiement de l'IME hors les murs ne sont pas isolées**. Les autres projets impliquant un partenariat avec l'éducation nationale sont marqués par des difficultés très similaires : les professionnels du médico-social ne sont « *pas forcément bien accueillis* », les directeurs d'école ou de collège ont souvent l'impression qu'on leur « *force la main* ». Il est nécessaire, pour les acteurs médico-sociaux, de « *faire leur place* », et pour les acteurs des deux mondes de « *s'approprier mutuellement* ». Si certains enseignants et certains chefs d'établissement s'engagent volontiers dans la démarche, d'autres acteurs de l'éducation nationale ne considèrent pas comme allant de soi l'accueil d'élèves auparavant orientés dans des établissements spécialisés.

« Dans leur vision, si je résume, c'était pas leur boulot d'accueillir des élèves qui n'ont pas la capacité à être élèves. [L'enjeu] c'est la question du partage de la mission. Pour moi, l'élève handicapé, c'est à la fois un élève et il présente aussi un handicap donc on est deux à devoir prendre en charge. Ça ne peut pas être que l'école, mais ça ne peut pas être non plus que le médico-social. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Comme le souligne ce propos, **l'enjeu principal des tensions réside dans l'épineuse question du partage de la mission d'inclusion scolaire entre les deux secteurs**. En effet, si l'inclusion s'est imposée dans les législations et les discours comme un nouveau paradigme pour penser la scolarisation en France, aucune modification structurelle du contexte scolaire n'est venue appuyer ces changements d'orientation : « les dispositifs de l'adaptation scolaire, la formation des enseignants ordinaires et spécialisés sont restés figés dans leur état antérieur » (Mazereau, 2015, p. 123). L'enjeu de l'articulation des deux secteurs se décline toujours, en 2019, dans une série de questions délicates. Le modèle de l'établissement spécialisé médico-social comportant une unité d'enseignement en interne doit-il complètement disparaître au profit d'UEE dans les établissements de l'éducation nationale ? Faut-il imaginer une palette de réponses graduées pour répondre aux besoins variés des différents élèves handicapés ? Dans quelle mesure l'éducation nationale peut-elle mettre en œuvre de manière autonome et sur ses propres ressources l'inclusion scolaire, en déployant ses propres (ULIS ? Dans quelle mesure peut-elle s'appuyer sur des équipes médico-sociales comme les SESSAD ou les UEE médico-sociales sous le contrôle de l'ARS ? Quelle place peuvent occuper des formules duales plus singulières, comme l'IME hors les murs ? Quelles autorités doivent décider de l'implantation de ces dispositifs inclusifs variés sur les territoires et au sein des établissements ? Si la division du travail inclusif entre éducation nationale et médico-social est toujours l'objet de controverses à l'échelle nationale en 2019, elle n'était pas davantage tranchée en mai 2018 (date à laquelle nous avons effectué ce terrain) à l'échelle du Département, dans lequel cette question est structurée par de fortes

¹ Le principal en question a été remplacé par la suite par d'autres plus favorables. Le délégué syndical a évolué dans son positionnement par rapport au dispositif, qui n'est plus l'objet d'une remise en question explicite.

tensions entre les autorités de l'éducation nationale et les autorités médico-sociales, qui affectent la manière dont les acteurs médico-sociaux peuvent travailler avec les établissements scolaires¹.

Pour analyser ce conflit, il est nécessaire de souligner deux éléments de contexte. Le premier a trait à **la démographie du Département** qui, avec une croissance démographique très dynamique, se traduit par environ 1 000 nouveaux élèves à intégrer chaque année dans le premier degré de l'éducation nationale². Ce dynamisme est à l'origine de fortes pressions sur les locaux et les professionnels de l'éducation nationale, qui alimentent les difficultés lorsqu'il s'agit de trouver des établissements volontaires pour accueillir des dispositifs d'inclusion scolaire. Non sans lien, le second élément de contexte a trait **aux listes d'attente suite aux notifications de la MDPH**. A l'échelle du Département, près de 670 jeunes de moins de 20 ans étaient en décembre 2017 en attente de place dans des établissements médico-sociaux, dont plus de 230 en attente d'une place en IME, plus de 250 en attente d'une place de SESSAD et plus de 170 en attente d'une place d'ITEP³. Or, en raison des contraintes budgétaires, plutôt que d'ouvrir massivement des places en établissement pour résorber les listes d'attente, les ARS préfèrent aujourd'hui inciter les opérateurs médico-sociaux à se redéployer à moyens constants, en s'articulant aux établissements scolaires.

« On ne crée pas de place, réellement ce n'est plus du tout à l'ordre du jour, [...] nous on ne peut plus créer que des places de SESSAD, ce n'est pas de la mauvaise volonté. [...] On est prêt à aider à l'investissement pour créer par exemple des classes pour externaliser des UEE. On ne construit plus d'IME mais on peut construire des locaux qui pourraient accueillir justement des formules type "IME hors les murs", plateaux techniques... » (Entretien avec un acteur de l'ARS)

Cette situation est à la source d'un conflit fort avec les autorités de l'éducation nationale dans le Département, qui considèrent que leur institution, alors même qu'elle a d'abord joué le jeu de l'inclusion scolaire en créant de nombreuses ULIS au cours des années 2010⁴, se retrouve à accompagner en lieu et place du médico-social un nombre important d'enfants handicapés disposant pourtant d'une notification en établissement ou en service spécialisé. Faute de places, ces élèves sont scolarisés dans les établissements ordinaires, en ULIS ou dans d'autres filières, sans l'accompagnement médico-social adapté, au risque de ne pas les accueillir dans de bonnes conditions et de mettre en difficulté les professionnels de l'éducation nationale.

L'urgence, pour ces acteurs, n'est en aucun cas d'accélérer le mouvement des élèves de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement dit en milieu ordinaire.

« Nos relations avec l'éducation nationale sont tendues... De manière générale, elle nous dit "l'ARS ne veut pas créer de places d'IME, ces élèves sont et restent dans le milieu ordinaire alors qu'on a pas les moyens de les scolariser comme il faut". [...] Et le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) adjoint nous dit que leur ambition, compte-tenu des tensions qu'il y a aujourd'hui, ce n'est pas d'augmenter le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés, mais, de "maintenir" le même nombre. [...] On a beau leur dire que le mouvement il ne se fait pas

¹ L'ensemble des acteurs en prise avec les autorités départementales ont témoigné de ce conflit. Si un entretien auprès d'un acteur de l'ARS a permis de bien saisir les enjeux, l'absence de réponse à notre demande d'entretien de la part des autorités de l'éducation nationale – dont les acteurs ont changé depuis la création du dispositif en 2010 - limite l'analyse qui peut être faite de ces tensions.

² Cet élément de contexte nous a été exposé lors de l'entretien téléphonique avec un acteur de l'ARS.

³ Source : observatoire du handicap du Département, transmis par l'ARS.

⁴ Le Département comporte aujourd'hui une soixantaine d'ULIS.

des écoles vers les IME mais que c'est le contraire, et que bon gré mal gré il faut qu'on travaille ensemble pour y arriver, pour l'instant on n'a pas été assez persuasif [rires] et on se heurte à... il ne nous répond pas, tout simplement. » (Entretien avec un acteur de l'ARS)

Dans ce contexte, **la priorité des autorités de l'éducation nationale semble être de garantir les intérêts des établissements scolaires et de leur personnel par rapport à ce qui est perçu comme un déséquilibre entre les deux secteurs, à travers un éventail de stratégies qui s'inscrivent dans un rapport de force avec l'ARS.** Pour éviter les orientations en ULIS faites faute de place en établissement, elles ont notamment obtenu de la MDPH la limitation des notifications prévoyant une orientation en établissement spécialisé (ITEP ou IME) assortie d'un « temps partagé » en établissement scolaire ordinaire, ainsi que la fin des notifications prévoyant une orientation ULIS « en attente d'une place d'IME ». Pour mettre l'ARS au pied du mur, depuis janvier 2018, le DASEN va jusqu'à prononcer des suspensions de scolarisation de six semaines pour certains élèves qui ont une notification IME ou ITEP, au motif que « *les conditions requises pour établir un cadre éducatif et pédagogique sécurisant ne sont pas réunies* », dont l'ARS reçoit copie¹. L'éducation nationale menace aussi de retirer tous les enseignants spécialisés de l'éducation nationale affectés dans les IME et les ITEP pour ouvrir de nouvelles ULIS et garder la main sur la mission d'inclusion. Ces comportements des autorités de l'éducation nationale dans le Département peuvent s'interpréter comme une posture de défense du territoire institutionnel de l'éducation nationale face à l'intrusion de l'ARS autour de la mission inclusive. La politique inclusive de l'ARS est sans doute également interprétée comme une manière de faire porter à l'éducation nationale une partie des coûts du mouvement de désinstitutionnalisation des établissements médico-sociaux.

« [Tel acteur représentant l'éducation nationale] est très fâché avec nous... [rires]. Quand on se voit on a des relations cordiales, hein, attention... Mais ce qu'il dit aux établissements, c'est que ce n'est pas à l'ARS de lui dire où il doit implanter ses unités externalisées. [...] Il est fâché après l'ARS qui s'immisce et fait de l'ingérence, mais ce qu'il dit aussi c'est que Mme Cluzel n'est pas sa ministre de tutelle ! Et que tant que son ministre de tutelle n'aura pas donné des consignes claires, ils n'iront pas dans notre sens. [...] Il faut que le message soit bien clair au niveau national ! Il faut qu'ils entendent que le virage inclusif, c'est aussi pour eux, qu'on est contraint de travailler ensemble, pour réussir quelque chose ! » (Entretien avec un acteur de l'ARS)

Les incertitudes qui pèsent au niveau national sur le positionnement des deux secteurs en matière d'inclusion scolaire alimentent ici les tensions à l'échelle du Département.

1.1.3. L'IME hors les murs, un dispositif-frontière sous tension

Cette tension entre l'éducation nationale et le médico-social autour des enjeux d'inclusion et de désinstitutionnalisation à l'échelle départementale a des conséquences concrètes sur le fonctionnement de l'IME hors les murs. Hybride par nature, positionné à la frontière entre les deux mondes, l'IME hors les murs est tout particulièrement exposé aux changements d'interlocuteurs et aux revirements stratégiques liés à des enjeux qui dépassent son périmètre d'action.

En premier lieu, **la pérennité et l'identité juridique du dispositif sont régulièrement remises en question.** Lors des deux périodes d'autorisation sous régime expérimental (de 2010 à 2013 puis de 2013 à 2015), les acteurs qui ont porté le dispositif – et notamment les dirigeants de l'Association –

¹ Ces suspensions sont reconductibles si aucun accompagnement médico-social adapté n'est mis en œuvre.

ont dû argumenter régulièrement auprès de l'ARS pour que le dispositif soit finalement bien reconnu comme un IME, et non comme un SESSAD. Actuellement, l'enjeu est de conserver une dérogation par rapport au caractère binaire des notifications prononcées par la MDPH, puisque le dispositif repose sur une double notification qui échappe à ce caractère binaire.

« Un dispositif comme le nôtre peut être au centre d'enjeux politiques forts [...]. Dans le Département, il y a une tension majeure sur les places, avec des listes d'attente colossales. A un moment donné l'éducation nationale a aussi créé beaucoup d'ULIS. [...] On est sur des enjeux financiers, des guéguerres, donc l'éducation nationale est très remontée dans le Département, par rapport à l'ARS qui est accusée de ne pas créer de place, ce qui est vrai, ils ont des gamins en attente d'IME, dont l'affectation est en ULIS. Donc maintenant, [les représentants départementaux de l'éducation nationale] disent "stop, on arrête ça, on ne veut plus de notification comme ça, on ne prend plus en ULIS des gamins qui n'ont pas de place en IME". Et donc ça met en tension derrière des opérateurs comme nous, qui ont une forme juridique "IME + temps partagé en ULIS". Mais dans leur logiciel actuel c'est soit "ULIS plus SESSAD" (uniquement sur les effectifs éducation nationale) soit "IME plus unité d'enseignement externalisée UEE" (uniquement sur les effectifs IME, on sort de l'éducation nationale). Donc il a fallu qu'on redise que nous on a une forme spécifique, parce que l'éducation nationale voulait remettre en cause notre statut juridique... Avant, il y avait une notification "IME + scolarité partagée", ils ont arrêté ça sur demande de l'éducation nationale, maintenant, c'est l'un ou l'autre, et c'est les opérateurs qui vont faire du partagé. C'est la seule entorse dans le département, on a encore une notification "IME + ULIS" : on demande une affectation ULIS qui passe par la MDPH donc on rentre dans les effectifs éducation nationale, et une notification IME donc on rentre dans les effectifs IME. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Le risque est dès lors de le voir assimilé à une UEE.

« L'IME hors les murs, c'est trop atypique... Ça ne rentre pas dans les cases. Donc l'éducation nationale voudrait qu'on soit une UEE, qu'on recrute nos propres professionnels, etc. Parce que c'est moins de soucis, en termes de gestion ! Et nous justement ce qu'on veut c'est que le gamin il soit INSCRIT en ULIS, élève, statut d'élève, la symbolique elle est là ! S'il n'y a plus de symbolique d'élève et qu'il y a juste une délocalisation... Ce n'est pas pareil ! » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

En deuxième lieu, **les finalités du dispositif font régulièrement l'objet de tensions**, notamment à l'occasion des commissions d'admission qui décident des profils des entrants¹. Si le projet du dispositif est bien avant tout d'accompagner des profils en « sortie » d'institution spécialisée, le dispositif accueille également des jeunes déjà scolarisés en ULIS et en attente d'une place d'établissement.

« Nous avons deux portes d'entrée dans le dispositif. Premièrement, les enfants en sortie d'ULIS école, pour lesquels l'ensemble des acteurs envisagent une entrée en IME. L'IME hors les murs peut être intéressant parce qu'il offre un étayage plus important qui peut remettre le jeune en selle. Avec parfois la contrainte de l'éducation nationale qui dit "ce jeune-là, dans une ULIS classique il ne tient pas, on le met chez vous dans une ULIS plus étayée". Or, avec notre expérience,

¹ Le processus d'admission implique pour les familles d'obtenir une double notification de la MDPH, en IME et en ULIS. D'une part, les familles doivent demander une place pour leur enfant au sein de l'IME géré par l'Association, et à ce titre rencontrer les membres de l'équipe de direction, puis la psychologue de l'IME. D'autre part, elles doivent faire inscrire leur enfant sur les listes d'attente de l'éducation nationale pour une place en ULIS. Une commission d'admission *ad hoc* réunissant les représentants des deux secteurs étudie les dossiers qui présélectionnés de part et d'autre, afin de déterminer les élèves qui entreront à la rentrée dans le dispositif.

on sait que si on ne met que ce public, ça ne sera pas facile. Et deuxièmement, nous ce qu'on revendique dans notre projet, c'est l'idée d'admettre des profils de jeunes qui étaient en IME depuis quelques années, et pour lesquels un projet "autre" se redessine. Et par expérience, c'est ce profil de jeune qui tire le plus profit de ce dispositif. [...] On n'est pas sur du 50 / 50, mais on essaye d'avoir cet équilibre là... » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Le choix ne se fait pas sur le seul critère de l'origine « institutionnelle » des jeunes, puisque l'ensemble des capacités des jeunes et de leurs projets sont pris en compte au cours du processus d'admission, sur lequel nous n'avons pas enquêté en détails. Mais si l'on s'intéresse à ce critère important du point de vue du partenariat éducation nationale / médico-social, les admissions prononcées depuis 2010 montrent que les deux profils type se côtoient au sein de l'établissement, avec un peu moins de la moitié des jeunes qui proviennent d'établissements spécialisés (IME et, plus rarement, ITEP), la majorité étant auparavant scolarisés en ULIS école ou collège. La volonté d'équilibrer ces deux profils peut être interprétée comme la recherche d'un compromis raisonnable entre les deux partenaires du médico-social et de l'éducation nationale, permettant de faire fonctionner le dispositif correctement, même si les professionnels médico-sociaux souhaiteraient accueillir davantage de jeunes en « sortie d'institution » alors que l'éducation nationale souhaiterait pouvoir étayer davantage de jeunes déjà scolarisés en ULIS à travers le dispositif et en attente d'une place en établissement. Mais dans le même temps, ce compromis peut prêter le flanc à la critique des deux camps.

« L'éducation nationale voudrait qu'on réponde à des [élèves] en attente de places d'IME "institution"... or, le dispositif il n'est pas fait pour ces enfants-là ! [...] Non ! Ce n'est pas la même chose ! [...] Ce n'est pas pour des enfants en attente d'institution, mais en sortie d'institution ! Ce qui est complètement différent. Pour nous c'est pour permettre après une prise en charge intensive parfois en institution, d'aller sur de l'inclusion, et de l'ordinaire ». (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

« Là où l'IME hors les murs je dirais est un petit peu dévoyé de son objectif initial c'est qu'à la suite de ces tensions, depuis la rentrée [...], on a plus vraiment la population initiale qui était visée à savoir une population de jeunes orientés en IME. [...] La population qui aujourd'hui y est n'est pas forcément la population qui était prévue. » (Entretien avec un acteur de l'ARS)

Il est intéressant de constater que cette « déception » de l'ARS par rapport aux admissions au sein du dispositif est recueillie à la suite d'une commission d'admission au printemps 2018 au cours de laquelle, contrairement aux craintes des acteurs du dispositif, le représentant de l'éducation nationale à l'échelle départementale s'est montré satisfait. Les deux partenaires sont tombés assez rapidement d'accord sur les profils sélectionnés pour la rentrée 2019.

« Je m'étais dit que ça allait être hyper compliqué, qu'il allait falloir monter au créneau, batailler et tout, et en fait on voit que le partenaire il a une confiance quand même assez importante dans son partenaire médico-social, parce que je n'ai pas eu besoin de monter trop au créneau ! » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Cette situation montre bien à quel point il **est difficile, pour les acteurs du dispositif, de satisfaire à la fois les représentants du médico-social et de l'éducation nationale** dans la mesure où satisfaire l'un de ces acteurs, c'est aussi risquer de se mettre en porte à faux avec l'autre. En dépit du soutien qu'elle

a apporté à l'Association¹ et à l'IME hors les murs depuis ses débuts, le dispositif en vient ainsi à être critiqué au sein de l'ARS comme donnant trop de prise aux autorités de l'éducation nationale dans le contexte de tensions départementales. Plutôt que de chercher à multiplier ce genre de dispositifs impliquant une articulation poussée, l'ARS envisage plutôt de développer les formules les plus simples, sur lesquelles elle peut garder le contrôle, et qui sont aussi les plus facilement acceptables par l'éducation nationale, à savoir les UEE.

« Nous on est resté un petit peu avec ce goût amer de projet qui ne correspond plus tellement à ce qui avait été prévu. Dans le contexte spécifique du Département, l'IME hors les murs, ce n'est pas forcément le modèle qu'on souhaiterait développer. Et on ne peut que le déplorer, puisqu'effectivement l'ULIS c'est vraiment beaucoup plus inclusif, au sens où ils sont vraiment "élèves". Mais si on fait ça, on veut faire plaisir à l'éducation nationale puisqu'on vend des ULIS qui vont du coup être hyper étayées, mais nous ce n'est vraiment pas le but ! On se dit qu'on va prendre l'UEE qui est le modèle que l'éducation nationale a l'air de tolérer plus facilement. [...] L'UEE, pour nous, évite certaines contraintes, les contraintes de l'ULIS avec l'effectif contingenté, les commissions d'admission, et donc tout ce qui est les possibilités pour l'éducation nationale de trier un petit peu les profils, de les filtrer. » (Entretien avec un acteur de l'ARS)

S'ils s'inscrivent dans la dynamique inclusive en cherchant à transformer certains de leurs établissements autour de projets d'UEE, les membres de l'équipe de direction de l'Association considèrent que cette formule privilégiée par l'ARS ne pourra pas répondre à tous les besoins, et qu'il faut plutôt envisager une palette de réponses différenciées, allant de l'inclusion dans des dispositifs uniquement gérés par l'éducation nationale à des réponses médico-sociales en établissement spécialisé, de manière à couvrir l'ensemble des besoins possibles des divers élèves handicapés. Pour l'Association, l'IME hors les murs est l'une de ces réponses, qui revendique d'ailleurs d'être une formule de nature « institutionnelle ».

« Les ARS aujourd'hui ce qu'elles voudraient c'est que l'école soit inclusive, à fond ! Que le médico-social vienne vraiment apporter du soutien dans les classes, mais qu'il y ait plus du tout de classe dans les institutions... On observe un souhait de désinstitutionnaliser [...] parce que les institutions ça coûte cher, ce n'est pas souple, ce n'est pas modulable... [...] Mais fermer tous les établissements, ça ne peut pas fonctionner. Aujourd'hui, s'il y a plein de jeunes qui sont en déscolarisation, c'est justement parce que la forme des réponses de l'école est unique ! On rentre dans le moule, ça fonctionne, on ne rentre pas dans le moule, on est dehors ! Ceux qui rentrent partiellement dans le moule mais pas sur tous les aspects, qu'est-ce qu'on en fait ? [...] Il y a des réponses mixtes, et l'IME en fait partie pour moi. Chacun prend sa part. C'est un élève handicapé ! Le handicap nous on sait faire, l'élève, l'éducation nationale c'est sa mission... Mais voilà, on a tous les deux une obligation d'inclusion, la loi 2005 et les décrets d'école inclusive... Donc il faut qu'on la partage cette mission-là... [...]. Et ce qui est intéressant dans une institution, même si elle est "hors les murs", c'est la symbolique de l'institution ! Le travail d'équipe... Qu'on ne retrouve pas dans des dispositifs complètement désinstitutionnalisés... » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

L'IME hors les murs, en tant que dispositif-frontière, constitue dans son projet-même une tentative d'articuler plus fortement les fonctionnements institutionnels et professionnels spécifiques de deux

¹ Lors de l'entretien, l'acteur de l'ARS renvoie une image positive de l'Association, qui est reconnue comme innovante et qui a la réputation d'être volontaire pour accueillir dans ses établissements des jeunes pour lesquels il est parfois difficile de trouver des solutions.

secteurs. Or, les mondes sociaux de l'éducation nationale et du médico-social sont régis par des règles différentes, leurs acteurs n'ont ni les mêmes contraintes ni les mêmes stratégies, ce qui signifie que l'intersectorialité se déploie ici sous tension. Ces tensions doivent sans doute moins être analysées comme une difficulté liée à des dysfonctionnements que comme une conséquence logique de la nature structurellement intersectorielle du dispositif. En effet, il ressort de cette section que la notion d'inclusion scolaire n'est pas appropriée de la même manière dans les deux univers. Les acteurs du secteur médico-social s'en saisissent activement comme d'une opportunité pour recomposer l'accompagnement médico-social et transformer les institutions, là où les acteurs de l'éducation nationale semblent percevoir l'inclusion scolaire davantage comme une obligation imposée de l'extérieur à des établissements déjà sous contrainte. En d'autres termes, le médico-social est davantage à la manœuvre, alors que l'éducation nationale se voit contrainte au mouvement. Dans ces conditions, l'activité des professionnels qui incarnent le dispositif IME hors les murs consiste, pour une large part, à travailler sur ces tensions afin d'articuler, autant que possible, les deux mondes sociaux.

1.2. L'intersectorialité « au concret » à l'intérieur du Collège : un travail d'articulation

En pratique, fabriquer et faire vivre un tel dispositif-frontière soulève une foule de problèmes et de questions pratiques, auxquelles doivent faire face les divers acteurs impliqués de près ou de loin. De quelle manière cette intersectorialité est-elle mise en œuvre « au concret¹ » à l'intérieur du Collège ? Pour le comprendre, il s'agit ici de saisir les multiples problèmes qui se font jour au quotidien à l'intérieur de l'établissement, et la manière dont ces problèmes sont travaillés par le dispositif. L'analyse conduira ensuite à identifier les acteurs placés à l'interface entre l'IME et le Collège qui accomplissent un intense travail de médiation, tant vis-à-vis de la vie scolaire que des enseignants.

1.2.1. Construire la place du dispositif IME hors les murs au sein du Collège

Comme on l'a vu, le déploiement du dispositif a été vécu comme une contrainte par une partie importante des enseignants et par le principal du Collège en poste en 2010. Au cours des années qui ont suivi, il a fallu construire une place à cette entité étrange, qui fonctionne pour partie selon les règles de fonctionnement du médico-social, au sein d'un établissement intégralement régi par les règles de fonctionnement de l'éducation nationale.

« La culture médico-sociale n'est pas du tout la même que la culture de l'établissement ordinaire de l'éducation nationale... Donc il faut créer une culture commune. [...] Ça fait sept ans qu'on y est, mais c'est à construire en permanence, au quotidien ! » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Cette double inscription institutionnelle suscite de multiples tensions et dysfonctionnements, révélateurs des écarts qui existent entre les deux modes de fonctionnements. Certaines questions ont pu être réfléchies en amont, dans la convention-cadre élaborée pour le dispositif. Par exemple, l'accompagnement par l'IME, comme pour la plupart des établissements médico-sociaux, est réalisé

¹ Pour reprendre tant l'expression que l'intention de J. G. Padioleau (1982, p. 10) lorsqu'il propose d'étudier l'Etat « au concret », c'est-à-dire comme un ensemble d'acteurs, d'organisations, de pratiques en relation.

sur une période plus large que l'ouverture de l'institution scolaire¹, en l'occurrence sur 205 jours, soit 32 journées situées en dehors du calendrier scolaire. Cela signifie qu'il fallait veiller à aménager des temps en dehors des locaux du Collège pour les élèves suivis au sein de l'IME hors les murs. Des locaux ont pu être dégagés pour des ateliers éducatifs ou de soin sur un autre ITEP de l'association rattaché au même pôle². D'autres questions ont émergé sans avoir été anticipées, en particulier aux débuts du dispositif. A la rentrée 2010, les professionnels du dispositif se sont rendu compte, sans l'avoir anticipé, que les élèves inscrits au sein de l'ULIS n'étaient pas administrativement comptabilisés dans les effectifs du Collège, ce qui posait une série de problèmes concrets : ils n'avaient pas d'accès automatique à la cantine, et ils n'apparaissaient pas sur les listes de présence lors des temps en inclusion.

« Attention, l'ULIS était une nouvelle entité dans le collège. Et entre le jour où les élèves sont arrivés et le jour où on lui a laissé une place symbolique et administrative, il y a eu un décalage. D'autant plus que ce n'était pas porté dans notre cas par une direction, l'ULIS était une entité à part, tous ses élèves étaient considérés comme des surnuméraires. [...] Nous nous sommes heurtés à ce moment-là à de l'inertie, de la résistance. Le principal ne souhaitait pas régler notre sort administratif [...] alors que ça aurait pu se régler très vite, avec un minimum de bonne volonté » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Ces difficultés initiales, tout comme le positionnement des premiers locaux occupés par la classe ULIS au fond d'un couloir, montrent la place symbolique laissée au dispositif par le principal de l'époque.

« On n'était pas bien vu, le directeur disait, parlant de nous "il y a des étrangers dans le collège" ! Ce n'était pas pour rire, il ne disait pas bonjour, il avait subi le fait qu'on soit là... On était tout au fond du couloir. [...] Le directeur ne nous voyait pas, du coup avec les profs, les inclusions, ce n'était pas facile... » (Entretien avec un acteur soignant du dispositif)

Loin d'être anecdotiques, ces difficultés limitent alors les échanges d'information entre le Collège et les professionnels du dispositif. Elles peuvent aller jusqu'à empêcher les professionnels du médico-social de mettre en œuvre le projet inclusif tel qu'il avait été imaginé. Par exemple, le principal de l'époque refuse de laisser sortir les élèves accompagnés des éducateurs de l'IME à l'extérieur des locaux, ne reconnaissant pas la coresponsabilité des professionnels du médico-social par rapport aux élèves du dispositif.

« Le premier principal, c'était très compliqué avec lui, nous sommes plusieurs fois entrés en friction avec ce monsieur, qui considérait que nous n'étions pas responsables des élèves. Il ne voulait pas qu'on sorte du collège. Or, nous, dans le projet, on ne fait pas que de l'inclusion scolaire, il y a plein de niveaux d'inclusion, et il n'y a pas que le périmètre du collège. C'est aussi sur la Commune du Collège, on travaille beaucoup la question de l'autonomie, les déplacements dans les transports en commun, le point jeunesse, on les emmène faire des courses au supermarché... Pour apprendre à vivre dans notre société, il y a nécessité de sortir du collège ! Mais pour lui, ce n'était pas autorisé... » (Entretien avec une éducatrice)

¹ L'IME hors les murs bénéficiant des modalités de financement traditionnelles des établissements médico-sociaux, il est financé par un prix de journée versé par l'Assurance maladie, il a donc un nombre de jours d'ouverture à respecter.

² Plusieurs professionnels partagent ainsi leur temps de travail entre l'IME hors les murs et l'ITEP, au sein duquel sont notamment localisés les bureaux de l'équipe de direction de l'Association.

Un autre enjeu des tensions avec les professionnels de l'éducation nationale a par la suite trait à l'usage des locaux du Collège pour les activités de soin. Par exemple, la psychomotricienne avait demandé à pouvoir accéder à une petite salle d'expression, qui présentait l'avantage d'être équipée de moquette, auparavant utilisée à l'improviste par les enseignants dans le cadre des ateliers théâtre.

« Il y a eu trois changements de principal depuis 2010. Le premier ne voulait pas, le deuxième a dit OK, et cette salle a été bloquée pour du soin. Mais les profs arrivaient avec leurs 28 ou 30 élèves et ne comprenaient pas qu'on leur refuse l'accès pour deux ou trois personnes dans la salle, un professionnel avec un gamin... Il a fallu mettre une pancarte. Mes collègues m'ont remonté ça, moi j'ai appelé le proviseur, sauf qu'entre temps on a eu les syndicats de professeurs sur le dos. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

Par ailleurs, ni le principal du Collège ni les responsables de l'association n'ont la main sur l'affectation ou le remplacement de l'enseignant coordonnateur de l'ULIS. Ils n'ont donc aucun moyen de veiller à recruter un enseignant ou une enseignante partie-prenante du travail d'équipe avec les professionnels du médico-social. Cet état de fait peut menacer assez fortement le dispositif, comme cela a été le cas à la rentrée 2018. L'enseignante coordonnatrice précédemment en poste au sein de l'ULIS avait prévenu en amont de son départ en congé de maternité, effectif jusqu'en mars 2018. Alors que les informations avaient été remontées, l'équipe était dans l'incertitude quant à son remplacement.

« On a été prévenu une demi-heure après la sonnerie de la rentrée, même le chef d'établissement n'était pas en mesure de nous dire si on allait avoir un enseignant... C'était la surprise générale, la remplaçante elle-même a été prévenue le matin à 9h ! Nous, pendant 15 jours, on avait dû tout prévoir pour faire sans prof, on avait prévu de partir aussi en séjour... [...] Et la remplaçante n'était pas du tout une enseignante spécialisée... » (Entretien avec une éducatrice)

Dès lors que les élèves sont officiellement considérés comme des effectifs du Collège, mais sachant qu'il faut les accompagner de manière spécifique, se posent aussi des questions autour de l'établissement des plannings permettant de tenir les différents temps de présence (accueil le matin, présence pendant les récréations et pendant la pause méridienne...). La multiplicité des contextes organisés dans lesquels les élèves doivent s'inscrire (temps scolaires en ULIS avec l'enseignante coordonnatrice, temps d'inclusion scolaire avec les enseignants ordinaires et parfois l'AESH, temps de soins avec la psychologue, l'orthophoniste ou la psychomotricienne, temps d'acquisition de l'autonomie à l'extérieur avec les éducateurs, temps de participation à la vie extrascolaire) transforme la constitution des emplois du temps des élèves en ce que les professionnels concernés décrivent comme un véritable « casse-tête ».

« C'est un vrai casse-tête ! Parce qu'on va essayer déjà de coupler les ateliers qui sont faits à l'IME avec les thérapeutes et les éducateurs, et qui est-ce qui veut aller à tel ou tel atelier. Après il va y avoir évidemment les inclusions. On prend un élève, on sait qu'il doit être inclus en quatrième, on va prendre tous les emplois du temps de quatrième, et on va regarder. Si on veut telle et telle et telle matière, on va aussi faire une sélection des professeurs. En Histoire géo, on va essayer de préférer tel professeur, ça réduit le champ des possibles. » (Entretien avec un acteur du dispositif)

En parallèle du travail sur toutes ces questions pratiques, un enjeu important pour les professionnels associés au dispositif, tant dans sa composante « IME » que dans sa composante « ULIS », a été de faire accepter son existence et de faire reconnaître son utilité à l'intérieur du Collège. La légitimation du dispositif s'est faite de manière incrémentale, par petits apprentissages successifs.

« On avait imaginé quelque chose, mais on s'est vite rendu compte que sur ce genre de projet, on navigue à vue. On ne savait pas comment on allait réellement fonctionner, et ça dépend de la coloration que prend le projet. Plein de choses n'avaient pas été pensées, concernant la place de chacun. C'est à l'épreuve du terrain qu'on est parti sur cette modalité. [...] C'est avec le temps que le dispositif a réussi à faire son trou. » (Entretien avec le chef de service du dispositif)

Le chef de service a participé à toute la phase d'élaboration du dispositif, et a suivi son évolution au cours des années. Son attachement à ce projet est très nettement perceptible lors des différents entretiens avec l'équipe du dispositif. Son engagement sur le long terme lui a donné de multiples occasions de défendre le projet, notamment vis-à-vis des différentes équipes de direction qui se sont succédé au sein du Collège. Il a également été en première ligne lorsqu'il s'est agi de procéder à des ajustements, de transformer pas à pas des modes de fonctionnement, et de faire évoluer la convention-cadre du dispositif. Le travail d'articulation qu'il opère s'apparente à la fois à un travail d'organisation de l'équipe du dispositif, à un travail de médiation vis-à-vis d'un certain nombre d'acteurs du Collège, ainsi qu'à un travail d'articulation avec les dirigeants de l'Association susceptibles de monter au créneau pour défendre le dispositif vis-à-vis des autorités médico-sociales ou de l'éducation nationale.

Au fur et à mesure de la construction de relations interpersonnelles à l'échelle la plus locale, **l'équipe de l'IME hors les murs est parvenue à intégrer davantage le dispositif au fonctionnement de l'établissement.** Les relations construites avec la documentaliste, par ailleurs présidente du foyer socio-éducatif du Collège et très accueillante par rapport aux élèves du dispositif IME hors les murs, ont favorisé le repositionnement du dispositif dans des locaux plus centraux, tout en permettant d'accoler la salle de classe ULIS au foyer socio-éducatif où sont réalisées la plupart des activités éducatives. Le travail mené avec la direction du Collège a aussi permis des avancées. Depuis quelques années, les élèves sont pleinement comptabilisés dans les effectifs de leurs classes d'inclusion, et non plus seulement dans l'effectif de la classe ULIS. Loin d'être un détail, cette prise en compte des élèves ULIS dans les effectifs leur permet aussi d'accéder au Collège sur des temps où les professionnels de l'IME ne sont pas présents, ce qui ne serait par exemple pas possible dans le cadre d'une UEE. Afin que le dispositif soit mieux identifié, depuis quelques années, l'équipe se présente systématiquement lors de la rentrée, et présente également le profil des élèves du dispositif aux élèves des classes d'inclusion. Des conseils de classe sont organisés pour les élèves de l'IME hors les murs, avec la participation d'enseignants d'inclusion. Le travail éducatif conjoint mené avec la principale adjointe – nous y reviendrons – a également permis de construire une relation de confiance qui a favorisé sa volonté d'endosser le rôle de « référent de l'IME hors les murs » pour le compte du Collège. Au-delà de la symbolique du soutien d'un membre de l'équipe de direction, cette désignation d'un référent a des effets concrets. La principale adjointe participe depuis 2018 au processus d'admission, ce qui lui permet d'avoir des informations en amont sur les admis.

« Tout bêtement je ne savais pas que ce tableau des élèves à venir existait... Et là je suis allée à la commission, voilà, déjà, ne serait-ce que d'assister à cette réunion, on a les noms en tête, à peu près les profils... [...] Petit à petit je trouve qu'on perfectionne l'inclusion justement du dispositif au collège. » (Entretien avec la principale adjointe)

Elle a également fait évoluer les outils de communication internes pour que les éducatrices et l'enseignante coordonnatrice l'ULIS puissent accéder à l'agenda hebdomadaire des événements prévus au Collège.

L'équipe s'est également appuyée sur un ensemble d'outils permettant de lever certaines difficultés. Pour pouvoir sortir à l'extérieur avec les élèves, les éducatrices ont mis en place un petit cahier de liaison sur les sorties avec leurs coordonnées, les horaires d'entrée et de sortie, accessible aux autres professionnels. Les élèves accompagnés par le dispositif bénéficient également de « bulletins de notes » comportant des appréciations de l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS, des éducatrices, et des enseignants d'inclusion (Figure 4).

Figure 4. Exemple de bulletin d'un élève accompagné par le dispositif

Logo Collège		ULIS // IME HORS LES MURS		Logo Association	
Nom de l'élève : []					
Prénom : []					
Date d'entrée dans le dispositif : septembre []			Classe de référence : 3ème []		
Bulletin trimestriel n°1					
Année scolaire 2016-2017					
ULIS					
	Evaluation		Commentaires		
Français			[] se montre volontaire et motivée par l'apprentissage de lecture surtout ces dernières semaines. Malgré des difficultés qui persistent au niveau des confusions de sons et de la reconnaissance des sons complexes elle continue de progresser. [] est aujourd'hui plus autonome et peu reconnaît seule des mots simples ou lire des petites phrases simples avec le soutien de l'adulte. Bravo [] il ne faut pas te décourager et poursuivre tes efforts tu vas y arriver !		
Mathématiques			En mathématiques, [] progresse aussi même si cela reste irrégulier. Elle se montre volontaire et sérieuse dans son travail mais se décourage vite. Elle fait preuve d'une bonne logique mais a besoin de l'adulte pour l'encourager et la guider dans ses raisonnements. Il faut poursuivre tes efforts et prendre confiance en toi !		
Découverte du monde			[] s'est beaucoup intéressée au thème abordé durant cette période (le vendée globe). Elle s'est montrée curieuse, a posé des questions et retenu pas mal de notions ! C'est très bien [] il faut continuer comme ça !		
comportement			[] est plus apaisée cette année tant dans son comportement en classe que dans ses relations avec les autres. Même si son comportement reste irrégulier et qu'il faut régulièrement lui rappeler les règles elle se réajuste rapidement. Bravo pour tes progrès [] ! Il faut continuer sur cette voie...		
INCLUSIONS					
	Évaluation		Commentaires		
EPS	12,5		Bons résultats et bonne intégration. Continue c'est très bien !		
Musique	14,5		Une bonne écoute en classe. [] montre une volonté pour bien faire. Il faut poursuivre avec la même envie. C'est bien!		
Arts plastiques	14,5		Elève volontaire, soucieuse de bien faire. Je l'encourage à poursuivre sur cette voie.		
IME HORS LES MURS					
Commentaires					
[] aborde cette rentrée scolaire de manière posée. Elle est plus souriante, plus à l'écoute, plus disponible pour les apprentissages. Autonome sur les trajets pour venir au collège, [] doit faire attention à respecter le cadre (horaires, circuit) au risque de ne plus bénéficier de la confiance des adultes ! Tu en es capable [] ! Sur le plan professionnel, [] va démarrer les stages et est très motivée. Sur le plan relationnel, [] éprouve toujours des difficultés à être en relation avec ses pairs, même si des progrès sont à noter. Concentre toi sur toi [] , et ne t'occupe pas des autres !					
Encouragements du conseil de classe					

Le carnet de correspondance scolaire est également utilisé par les éducateurs de l'IME, ce qui permet d'avoir un document unique de contact entre les familles et les différents professionnels du Collège. Dans le même ordre d'idée, les feuilles d'emploi du temps comme les conventions de stage des élèves du dispositif comportent à la fois les logos du Collège et de l'IME hors les murs. Cela permet de clarifier la répartition des rôles et la double inscription des élèves auprès des acteurs tiers.

« On a des emplois du temps estampillés "Collège" et "IME hors les murs", nos deux logos. C'est symbolique, pour les familles, pour les enfants, et aussi pour les équipes ! C'est une reconnaissance du travail qu'ils font sur le terrain. [...] Le collège a un modèle de convention de stage, mais nous on a des conventions avec les deux logos, et l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et les éducatrices apparaissent ! On est venu au fur et à mesure avancer des petites choses dans le partage de l'accompagnement, c'est très opérant. » (Entretien avec le chef de service du dispositif)

En 2018, les acteurs du dispositif font état d'une nette progression dans l'intégration et la reconnaissance symbolique de l'IME hors les murs au sein du Collège. Toutefois, si l'établissement est devenu clairement moins hostile à leur présence, les éducateurs de l'IME comme l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS expliquent avoir toujours le sentiment d'être trop méconnus, et de devoir faire un effort particulier et continu pour avoir accès aux informations.

« Il y a une journée d'intégration en début d'année, j'ai emmené les quatre 6^{ème}, et voilà j'ai parlé avec des profs avec qui on n'a jamais inclus, qui sont super intéressés, mais quand je leur parlais j'avais l'impression qu'ils découvraient le truc, quoi ! On a quand même un gros collège, mais c'est vrai que nous sommes quand même vraiment méconnus. [...] Dans les deux sens, c'est vrai que nous on a l'impression de ne jamais être au courant de ce qui se passe. [...] On est toujours à courir après les infos. » (Entretien avec une éducatrice)

La principale adjointe reconnaît d'ailleurs qu'étant habituée à raisonner en fonction des effectifs par « niveau », elle ne pense pas toujours à transmettre spécifiquement les informations aux professionnels du dispositif.

« Et c'est vrai que moi la première, j'ai tendance à les squeezer, mais ce n'est pas un acte malveillant, c'est pas volontaire... [...] Quand on envoie les mails, c'est compliqué de penser "voilà on met ça en place, telle sortie sur tel niveau, moi j'envoie aux enseignants des niveaux... ben oui, et puis "ah oui mais il y a les élèves d'ULIS ! On n'y a pas pensé !" [...] Là, cette année, je me suis dit qu'il faut que je quadrille pour savoir que tel jour la psychomotricienne prend les élèves dans telle salle... C'est pratico-pratique, mais dans la logistique il faut en tenir compte ! Il faut qu'ils puissent travailler, mais eux il faut qu'ils aient conscience aussi que nous on doit pouvoir travailler, donc voilà, il faut se coordonner. [...] C'est de la bonne intelligence, on travaille ensemble... » (Entretien avec la principale adjointe)

Cet état de fait révèle à quel point **la coordination entre le dispositif et le Collège dans son ensemble sont un acquis fragile et, au-delà de ce qui s'inscrit dans la convention-cadre, fortement dépendant des relations interpersonnelles des acteurs qui la mettent en œuvre.** Le travail d'articulation se déploie notamment autour de deux dimensions centrales des activités de l'établissement scolaire : la régulation de la vie scolaire et les activités d'enseignement, qui seront abordées successivement.

1.2.2. Le travail d'articulation avec les acteurs de la vie scolaire

La présence de l'IME hors les murs à l'intérieur du Collège a des conséquences importantes en matière de régulation de la vie scolaire. D'abord, parce qu'en fonction de leur profil, certains des élèves du dispositif peuvent avoir des comportements qui peuvent paraître étranges, ou déplacés, aux autres élèves, aux enseignants ou aux surveillants. Au cours des entretiens, de multiples anecdotes à ce sujet nous ont été rapportées : Jules se permet de dire à la principale adjointe qu'elle ressemble à la « Reine d'Angleterre », et court dans la cour de récréation en criant, Rémi a tendance à être très tactile avec les surveillants et les enseignants, et développe un intérêt singulier pour les professionnels du Collège qui portent la barbe. Ensuite, parce que dans certains cas, plus rares, il arrive que des élèves du dispositif commettent des infractions par rapport au règlement intérieur : propos ou actes violents vis-à-vis des autres élèves ou de surveillants, introduction d'objets dangereux, etc. Enfin, parce que dans certains cas, les élèves du dispositif peuvent être eux-mêmes la cible de comportements agressifs de la part des autres collégiens. Plusieurs jeunes filles ont notamment fait l'objet de comportements déplacés pouvant s'apparenter à du harcèlement sexuel de la part des autres collégiens. Dans ces

différents cas, comment réguler les comportements qualifiés de déviants ? Comment faire respecter le cadre du règlement intérieur tout en prenant des sanctions qui font sens au regard de la spécificité des situations des différents élèves ? Une partie du travail conjoint entre les professionnels de l'éducation nationale et ceux du médico-social à l'intérieur du Collège consiste à se saisir de ces situations délicates, à travers un travail éducatif conjoint. Pour les professionnels de l'IME hors les murs, ce travail intersectoriel est, très largement, un travail de médiation : il s'agit de donner du sens aux comportements et aux éventuelles sanctions, afin de faire évoluer l'élève en question tout en évitant que la situation ne s'envenime.

Ce travail de médiation est, le plus souvent, **un travail informel, accompli par les professionnels de l'IME hors les murs, dans leurs relations au jour-le-jour avec les enseignants et des surveillants du Collège qui sont exposés à des comportements étranges des élèves du dispositif**. Si les éducateurs de l'IME participent à ce travail de médiation, c'est surtout l'AESH qui est en première ligne dans ce travail. En effet, son double positionnement en tant qu'AESH qui accompagne les élèves dans leurs inclusions scolaires – 60 % de son temps de travail – et en tant que surveillant du Collège présent sur les temps de récréation, d'étude et de cantine – 40 % de son temps de travail¹ – fait de lui un interlocuteur privilégié. D'une part, il connaît bien les élèves du dispositif. D'autre part, il connaît de l'intérieur le fonctionnement du Collège, et est très bien identifié par les surveillants.

« Le vendredi, je deviens surveillant à midi, je surveille le self et je mange à 13h30 avec d'autres surveillants. [...] Les surveillants bien impliqués, ils savent ce qu'est l'IME hors les murs. Ils ont très bien identifié les élèves d'ULIS. Le fait que moi je sois surveillant, je suis avec eux, les petites choses qu'il y a, qu'ils trouvent étonnant, un peu bizarre, je suis là pour expliquer la chose. Et il y en a qui viennent carrément voir [les éducatrices] en disant "il y a eu telle réaction je ne savais pas trop comment réagir", donc oui c'est identifié quand même ! [...] Je pense que ça joue beaucoup en fait d'avoir cette double casquette, d'avoir ce lien qui est établi. » (Entretien avec l'AESH)

Comme l'explique cette éducatrice, lorsque les interactions « bizarres » se déroulent à distance des professionnels éducatifs de l'IME, elles peuvent amener à des réactions fortes de la part des professionnels, voire à des sanctions qui ne font pas sens pour les élèves en situation de handicap.

« Rémi, à un moment, recherchait vraiment le contact avec les surveillants, il s'y prenait très mal, on s'est retrouvé à un moment convoqué parce qu'il était passé derrière [l'un des surveillants], lui a touché les hanches, et ça dure depuis le début de l'année... Et le surveillant n'était pas venu nous voir ! Le fait que [ce surveillant] était métissé, Rémi s'identifiait ça... Il n'en a pas parlé à [l'AESH], il y a eu un avertissement fait sur la violence, c'était pas du tout adapté ! » (Entretien avec une éducatrice)

Au contraire, lorsque l'AESH est mis dans la boucle après un comportement comparable du même élève du dispositif vis-à-vis de l'enseignant qui s'occupe du club « jeux de société », celui-ci est en mesure de donner du sens au comportement, d'expliquer ce qui s'est passé aux éducatrices pour qu'elles reprennent la situation avec l'élève, ce qui permet également d'éviter que la situation ne dérape vers un conflit ou une sanction.

« Il y a un ULIS qui a exprimé un intérêt pour le club, et qui est venu. Et je me rappelle qu'une fois il est venu me voir, et il m'a chatouillé la barbe. Ça fait bizarre, on ne s'attend pas à ça ! Du coup,

¹ Ce poste à cheval sur les deux activités existait déjà avant le recrutement de l'actuel AESH-surveillant. Il n'a pas été pensé en amont pour permettre cette intermédiation entre le dispositif et les surveillants.

j'étais sur la défensive. C'était un peu le genre de geste qui peut faire peur... Avec la réaction "du coup si c'est ça, c'est quoi la suite ? " Et du coup j'ai en ai parlé à son référent, [l'AESH]. Avec d'autres, ça aurait été compliqué. » (Enseignant animateur du club « jeux de sociétés »)

Comme le sous-entend cet enseignant, le travail d'intermédiation informel est également rendu possible par la personnalité de celui qui exerce cette double fonction, souvent présenté comme sympathique, dynamique et accessible par les autres professionnels. Il permet également à l'AESH d'être tenu au courant des activités, sorties, événements prévus au Collège, et de relayer ces diverses informations auprès de ses différents collègues du dispositif. Il permet enfin au dispositif de construire un réseau informel de « sympathisants » au sein des surveillants, comme le surveillant qui a accompagné le séjour des élèves du dispositif à la rentrée 2018.

Plus rarement, quand la situation dont il est question justifie des sanctions plus lourdes, le travail d'articulation est davantage formalisé. C'est le cas lorsque les déviances sont jugées plus graves, justifiant un rappel du cadre par la principale adjointe du Collège¹, la réunion d'une commission éducative, ou encore un conseil de discipline, avec à la clé de possibles exclusions. Dans ces situations, qui se produisent quelques fois par an, le travail d'articulation s'opère essentiellement à travers la relation qui s'est construite entre la principale adjointe du Collège et les éducateurs de l'IME hors les murs, avec, dans les cas les plus délicats, une prise de position du chef de service du dispositif.

« Au niveau des sanctions, vous lisez le règlement du collège, un fait de violence sur la cour, normalement, c'est exclusion de trois jours. Dans le cas d'un élève en situation de handicap, l'extraire trois jours du collège, ça peut être super violent si ce n'est pas expliqué... Donc on a demandé à la principale adjointe d'être référente ULIS en lien avec le règlement intérieur. Donc on va dans son bureau avec le jeune, ou le jeune y va sans nous, mais on s'articule pour répondre au fait qui se passe. » (Entretien avec une éducatrice)

« Les éducateurs, il y aurait eu plein de fois où j'aurais dit "stop" quoi, "on arrête", mais on a pas la même vision, ils ont une vision "psy" voire médicale de l'élève, que moi je n'ai pas, moi j'ai la vision fonctionnement du collège, le fait qu'un élève se mette en défaut par rapport au règlement, qu'il mette les autres en danger... » (Entretien avec la principale adjointe)

Pour saisir en quoi consiste ce travail d'articulation, deux situations typiques peuvent être décrites.

La première situation met en scène Alice, élève du dispositif IME hors les murs en cinquième, victime de comportements déplacés de la part de collégiens. La semaine précédant l'enquête de terrain, sur le parking de l'établissement et alors qu'elle est à l'arrière du taxi l'amenant au Collège, cette élève est interpellée par deux collégiens en quatrième. Ces derniers tapent à la vitre du taxi, la saluent, l'un des deux lui fait le signe d'un « cœur », avant de lui faire des gestes clairement obscènes. Le même élève avait auparavant demandé par téléphone à Alice, ainsi qu'à une autre élève du dispositif, de lui envoyer des photos d'elles dénudées. Ces comportements déplacés sont dans un premier temps interprétés par la jeune fille comme une tentative de séduction. En effet, cette jeune fille a un syndrome génétique qui induit notamment des difficultés à interpréter les attentes des autres lors des interactions sociales, ce qui la met régulièrement en difficulté dans ses relations avec les garçons, puisqu'elle a tendance à

¹ Les acteurs rencontrés nous ont expliqué que dans d'autres établissements, le lien se serait fait avec le conseiller prioritaire d'éducation (CPE) du collège, mais que des difficultés relationnelles avec la personne occupant ce poste au sein du Collège justifiaient de passer directement par la principale adjointe. N'ayant pas rencontré le CPE, nous manquons d'informations pour décrire les ressorts de cette situation.

interpréter de manière erronée les regards ou les plaisanteries des collégiens comme étant des marques d'intérêt. Lorsqu'elle comprend qu'elle a en réalité été victime de moqueries, elle se tourne vers les éducatrices, qui interviennent auprès de la principale adjointe. Les deux jeunes sont alors convoqués. La principale adjointe s'appuie sur les informations données par les éducatrices sur la situation, mais aussi sur le syndrome de la jeune fille, pour recadrer les deux élèves.

« J'insiste beaucoup avec les autres élèves, en disant qu'il y a quand même un abus de faiblesse [...] Et ça permet aussi aux élèves du cursus classique de comprendre que ben oui c'est des élèves qui sont plus fragiles les élèves d'ULIS. Donc moi j'insiste beaucoup pour avoir cet œil-là, ce dialogue-là, et leur dire "ce discours là il faut le répandre auprès de vos camarades, c'est important que vous preniez conscience que oui, ils sont plus fragiles, ils sont différents, mais ce sont des adolescents comme vous, de votre âge, ils sont dans la cour comme vous, il ne faut pas profiter de leurs faiblesses. » (Entretien avec la principale adjointe)

La seconde situation met en scène Axel, élève du dispositif en troisième, qui a commis une faute grave justifiant *a priori* une sanction lourde. Quelques mois avant l'enquête de terrain, un surveillant surprend cet élève en train de montrer à d'autres élèves de grandes lames de cutter, qu'il a introduites dans l'établissement. Le profil de ce jeune homme est marqué par d'importantes difficultés psychiques, avec un suivi psychiatrique qui est difficile à mettre en place. Dans ce collège réputé tranquille, l'affaire fait grand bruit. Des parents d'élèves s'en saisissent, le recteur d'académie est informé, la situation pourrait potentiellement amener à remettre en question le dispositif IME hors les murs. La principale adjointe se tourne vers les éducatrices pour comprendre ce qui a pu se passer. Les éducatrices font état de la fragilité psychique de ce jeune homme, et interprètent son comportement comme une manière de se mettre en valeur, sans velléité de passer à l'acte sur le registre de la violence. Ces échanges amènent la principale du Collège à renoncer à convoquer l'élève devant un conseil de discipline, en privilégiant une commission éducative¹, suite à laquelle l'élève est exclu une semaine, doit écrire une lettre d'excuse et recopier le règlement intérieur. Le travail d'articulation entre éducatrices et principale adjointe conduit ainsi à adapter la sanction à la situation de l'élève, pour lui donner du sens, tout en s'inscrivant dans le cadre du règlement intérieur, ce qui permet également de rassurer les parents d'élève, les enseignants, et le recteur.

« Alors c'est sûr qu'on va pas être aussi systématique avec un élève d'ULIS, et c'est bien pour ça qu'on échange les points de vue. Les introductions d'arme blanche, il y a un moment où ça aurait justifié peut-être un conseil de discipline, pour dire stop. [...] Il se trouve que c'est un élève qui a une problématique importante, les soins sont attendus, c'est très compliqué. Nous aussi il faut qu'avec ces élèves-là, on soit patient, et qu'on accepte qu'il y a ce côté médical qui entre en ligne de compte. [...] C'est important qu'il voie qu'entre toutes les personnes qui interviennent sur l'ULIS, l'IME et nous, il y a un discours commun. » (Entretien avec la principale adjointe)

« Le règlement est le même, mais la mise en œuvre de la sanction n'est pas la même... Nous lui avons bien expliqué, on retravaille ça avec les jeunes. [...] Un jeune qui est passé en commission éducative, ce n'était jamais arrivé. Là on avait déjà eu des faits de violence, contre des surveillants, contre des jeunes du collège, donc ça faisait beaucoup » (Entretien avec une éducatrice)

¹ La commission éducative est décrite par la principale adjointe comme « l'antichambre du conseil de discipline ». Elle réunit les acteurs suivants : représentant des parents, principale adjointe, parents de l'élève convoqué et élève lui-même, éducateurs de l'IME, service de protection de l'enfance, délégués d'élèves et délégués de parents, ainsi qu'un représentant des enseignants.

Lors des situations de ce type, le travail éducatif en commun est décrit très positivement par la principale adjointe, qui n'avait auparavant dans sa carrière jamais eu l'occasion de travailler avec les professionnels du médico-social. En comparant ces situations avec ce qu'elle avait connu dans l'un de ses postes précédents, dans un collège doté d'une ULIS sans le volet IME du dispositif, elle souligne la valeur ajoutée de l'étayage éducatif lorsqu'il s'agit de réguler la vie scolaire.

« Je vois vraiment la différence. On voit l'importance de ces intervenants-là, pour m'expliquer à moi, parce que je reconnais que sur certains points, je n'avais pas cette vision-là de l'élève, je n'avais pas ces éléments-là. Pour expliquer aux élèves, c'est vraiment des interlocuteurs extrêmement précieux, pour pouvoir faire l'intermédiaire entre les élèves et nous. [...] L'éclairage que m'apportent les personnels de l'IME, c'est précieux, quand on a les décisions à prendre justement Axel, il a fait une bêtise, il faut qu'il y ait une sanction, mais il faut qu'elle soit adaptée ! Pour l'adapter, j'ai besoin qu'on m'explique ce qu'il en est. » (Entretien avec la principale adjointe)

Elle souligne également que **ce travail en commun redonne du sens au travail de régulation de la vie scolaire, parfois rébarbatif et décourageant**. Mettant en avant son attachement aux singularités des élèves du dispositif IME hors les murs, elle explique bien en quoi que le travail réalisé en lien avec les éducateurs lui semble plus utile que celui réalisé auprès des élèves « ordinaires ».

« Quand j'ai affaire aux élèves d'ULIS, c'est des petites bulles de respiration. J'aime bien ces moments, parce qu'ils ne réagissent pas comme les autres élèves, et ça me change un peu du quotidien ! Le fait de m'adapter, c'est une petite bulle de "on fait différemment". Ces élèves se remettent peut-être plus en question, réfléchissent davantage à leur posture d'élève, parce qu'il y a tout cet étayage de l'IME aussi [...]. Quand ils viennent là, ils sont attentifs, on sent bien qu'il y a eu tout le travail en amont des personnels de l'IME. [...] Et ce n'est pas un coup d'épée dans l'eau ! Il va y avoir une résonance. Il y a plus d'utilité, c'est un travail plus pertinent. Je sais que ça va être repris, réexpliqué [par les éducatrices]. » (Entretien avec la principale adjointe)

Si ce travail d'étayage est l'occasion, pour les professionnels du dispositif, de démontrer la plus-value apportée au Collège, le travail d'articulation avec les enseignants se révèle plus délicat.

1.2.3. Le travail d'articulation avec les enseignants

Dans l'ensemble, **les professionnels de l'IME hors les murs évoquent des difficultés à travailler avec les enseignants du Collège**. Si les relations sont jugées positives avec certains des enseignants qui incluent des élèves du dispositif dans leurs cours, l'impression qui domine est celle de « *ramer* » avec les enseignants, de devoir « *courir après les informations* » – pour reprendre les expressions de l'une des éducatrices. Ce que l'équipe de l'IME explique ressentir, c'est moins une hostilité franche des enseignants par rapport au dispositif qu'une méconnaissance, une incompréhension et, parfois, un manque d'intérêt. Les éducateurs de l'IME ont peu d'occasion de rencontrer les enseignants et d'échanger des informations avec eux. Cela provient, pour partie, d'un décalage dans les emplois du temps, les éducateurs étant souvent mobilisés auprès des jeunes sur les temps où les enseignants seraient disponibles pour échanger (pause méridienne, temps des récréations, etc.). Les éducateurs passent beaucoup de temps dans le petit local attendant à la salle de classe ULIS, où ils font leurs pauses, et ne fréquentent que très peu la salle des professeurs. L'anecdote partagée par l'une des éducatrices arrivée l'année précédente permet de saisir la distance qui sépare les deux groupes professionnels.

« Une fois, je suis rentrée en salle des profs avec [l'AESH], c'était vraiment très drôle, car c'était révélateur, tout le monde s'est arrêté de parler ! Et [l'AESH] du coup a rigolé en disant "super

l'accueil", mais en fait personne ne savait qui j'étais... [...] Je n'étais jamais rentrée dans ce côté-là du collège... On a du mal à s'imaginer ce qui se passe derrière cette porte, et je pense que c'est des moments très conviviaux mais qui ne sont pas seulement basés sur le professionnel, nous quand on y va on a un peu l'impression de les couper... » (Entretien avec une éducatrice)

Une autre éducatrice, présente depuis plusieurs années au sein du dispositif, qui a eu l'occasion de tisser davantage de liens avec les enseignants¹, explique également la distance professionnelle qui sépare les deux mondes, et toute la diplomatie qu'il lui faut déployer pour entrer en relation avec les enseignants du Collège.

« Les profs me disaient "on a 30 gamins dans la classe, toi tu en as 2", il fallait trouver de l'humour pour répondre "je préférerais en avoir 30 plutôt que deux qui me bousillent mon bureau", il fallait se faire tout petit, se faire admettre... [...] On s'est rendu compte que la personnalité était primordiale. Il faut faire attention à qui on est, ce qu'on dit, ne pas froisser pour se faire inclure nous [rires] dans l'établissement... » (Entretien avec une éducatrice)

En dépit de leurs efforts pour être identifiées – nous y reviendrons –, les enseignantes coordonnatrices de l'ULIS témoignent elles-aussi de difficultés récurrentes avec les enseignants, y compris certains des enseignants qui incluent. Celle qui a été la remplaçante de l'enseignante coordonnatrice historique, et qui reste présente une journée par semaine, explique en particulier avoir peiné à obtenir un retour des enseignants d'inclusion concernant les bulletins à remplir pour les élèves du dispositif, en dépit des mots déposés dans les casiers et des mails envoyés. L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS qui organise les conseils de classe pour les élèves de l'ULIS découvre souvent le soir-même l'absence des enseignants des matières d'inclusion, et trouve particulièrement démotivant le fait de n'être que très rarement prévenue de ces absences. Lorsqu'elle propose aux enseignants d'adapter les évaluations pour les aider à inclure les jeunes de l'ULIS, elle essuie souvent des refus, justifiés par des soucis de calendrier (évaluations préparées le soir pour le lendemain par exemple), qui renvoient selon elle aussi à une réticence des enseignants à accepter son regard sur les contenus pédagogiques.

Si notre enquête ne nous permet pas d'analyser avec précision les positionnements de tous les enseignants du Collège, il est frappant de constater que **lorsque l'on aborde le sujet avec eux, le discours qui est tenu d'emblée est en fort décalage avec ces impressions de l'équipe du dispositif. Au premier abord, l'IME hors les murs semble bien connu, bien identifié, et perçu positivement.** Que cela soit lors de discussion informelles entre les chercheurs et les enseignants en salle des professeurs, ou suite à l'observation d'inclusion de élèves du dispositif, ou encore lors de l'entretien avec la principale adjointe du Collège, il n'est pas question de difficultés liées à la présence des élèves. L'objectif d'inclusion scolaire est mis en avant comme légitime, et la présence du dispositif n'est jamais mentionnée comme un « problème ».

« Q : Vous avez eu des remontées de profs sur des difficultés liées aux inclusions ?

Jamais. Parce que les enseignants qui incluent les élèves, on ne leur impose pas. [...] Donc il n'y a pas de remontée négative, jamais. [...] Alors qu'ils n'hésitent pas à venir nous voir, la principale ou moi [...], donc il n'y a pas d'omerta, s'il y avait des soucis avec les ULIS on le saurait. [...] Au moment des conseils de classe, on fait le point, et très souvent c'est extrêmement positif. [...] En début de

¹ Cette présence était liée notamment à un positionnement différent de l'enseignant ULIS de l'époque, beaucoup moins actif auprès de ses collègues enseignants que ne l'est l'enseignante de l'ULIS au moment de l'enquête de terrain.

conseil, on demande l'avis des professeurs quand on fait des inclusions, comment ça se passe, la plupart du temps c'est très positif, c'est des élèves qui se saisissent vraiment... très positif, pas qu'au niveau des apprentissages, aussi au niveau de l'intégration dans la classe. » (Entretien avec la principale adjointe)

Pour un certain nombre d'enseignants, ce discours très positif est nourri par une pratique effective de l'inclusion¹. C'est notamment le cas d'une enseignante d'EPS qui a commencé il y a plusieurs années à inclure les élèves du dispositif au sein de l'atelier « cirque » qu'elle animait, et qui, très satisfaite de cette première expérience, inclut chaque année des élèves dans ses cours.

« En EPS, c'est super et c'est facile car ces enfants ont parfois de très bonnes capacités, il n'y a pas toujours besoin d'adaptation dans les évaluations. La présence de ces jeunes est un vrai plus. »
(Carnet de terrain, observation de l'inclusion de Jules en EPS)

Néanmoins, pour d'autres, **le discours positif sur l'inclusion scolaire tenu « en général » et au premier abord est ensuite tempéré par des propos plus ambivalents**. Tel enseignant de technologie commence par critiquer fortement le monde de l'éducation pour « *sa fermeture par rapport à tout ce qui vient de l'extérieur*² », avant de souligner que « *c'est bien d'avoir une ULIS* » et que « *ça se passe bien dans le collège* ». Interrogé sur sa pratique personnelle de l'inclusion, il explique qu'il n'a, lui, jamais eu d'élève en inclusion, et qu'avec « *des groupes de près de 30 élèves qui travaillent sur des machines* », il pense qu'il aurait « *manqué de temps pour des ULIS* ». Telle enseignante de français, qui explique être volontaire pour « *faire l'expérience d'inclusion au moins une fois* », explique dans le même temps qu'elle serait angoissée de devoir « *gérer le groupe classe* » dans le cas d'un élève qui « *se mettrait à crier en classe* », surtout dans le cas de « *classes partant facilement à la dérive* ». Tel enseignant de physique-chimie a l'impression que les ULIS sont « *matériellement dans le collège* », sans être véritablement inclus, et s'interroge sur leur place. Il explique qu'il serait « *volontaire pour essayer l'inclusion* », mais à condition d'avoir des « *plus petits groupes* », en partageant sa frustration d'avoir déjà des élèves « *qui devraient être en SEGPA* », ce qui est « *parfois un peu déprimant, parce que ce qu'on fait n'est pas adapté pour eux* ».

Quant aux enseignants qui pratiquent l'inclusion, au-delà du discours très positif, il apparaît que **certains se sentent isolés et mis en difficulté sur l'inclusion, qui ne semble faire l'objet que de peu de discussions entre enseignants**. Lorsqu'on creuse cette solitude au cours de discussions informelles, ils expliquent regretter de ne pas avoir davantage d'informations sur les élèves de la part des professionnels de l'IME hors les murs. Une enseignante rencontrée en salle des professeurs explique qu'elle a eu un élève du dispositif qui n'est pas resté, et qu'elle n'a pas su pourquoi. Elle regrette n'avoir eu que peu d'informations détaillées sur cet élève, ses difficultés, sur la manière de se comporter, et explique avoir eu le sentiment de devoir « *apprendre sur le tas* ». Le parti-pris de l'équipe de l'IME hors

¹ En 2018, d'après l'enseignante de l'ULIS, 12 enseignants étaient directement concernés par l'inclusion d'un ou plusieurs élèves de l'ULIS dans leurs cours. Ce nombre a augmenté régulièrement depuis la création du dispositif en 2010. D'après l'enseignante référente à la scolarisation des élèves handicapés, ce sont d'abord les enseignants d'EPS, de musique et d'art plastique, puis les enseignants d'histoire-géographie et de langue, et enfin les enseignants de SVT, qui se sont engagés dans les inclusions.

² Les exemples qui suivent sont issus de discussions informelles avec des enseignants, au hasard de leur rencontre en salle des professeurs. Les citations correspondent à la reconstitution des propos tenus d'après les notes prises sur le moment.

les murs de ne pas donner trop d'informations pour ne pas assigner les élèves à une place stigmatisée ne semble pas satisfaire tous les enseignants.

Hormis un enseignant qui a refusé de but en blanc d'inclure des élèves du dispositif au motif que « *cela ne l'intéressait pas*¹ », **ces propos ambivalents des enseignants révèlent surtout des inquiétudes, qui nourrissent des réticences sourdes par rapport au fait d'inclure, en pratique, des élèves handicapés.** Comme le résumé bien l'enseignante référente pour la scolarisation des élèves en situation de handicap, qui connaît bien les contraintes de ses collègues enseignants, ces difficultés ne sont pas aisément dicibles, parce qu'elles mettent en jeu des craintes tant par rapport au handicap qu'à l'exercice professionnel spécifique du métier.

« Pour les gens qui n'ont jamais été confrontés au handicap, ça peut inquiéter. "Est-ce que je vais pouvoir adapter ma pratique et quel travail ça va me demander en plus ? " Et une inquiétude sur la confrontation à la différence. "Est-ce que je peux passer au-delà ? Est-ce que je vais avoir la bonne attitude ? Est-ce que je vais savoir réguler mon attitude en termes de comportement ? Et comment les autres élèves vont réagir si je me montre un peu plus souple par rapport à cet élève-là ? " Il y a tout ça. Accepter qu'à un moment donné, on puisse lui dire "tu satures, tu vas retourner à la vie scolaire ou à l'IME"... » (Entretien avec l'enseignante référente à la scolarisation des élèves en situation de handicap)

C'est clairement dans les relations avec les enseignants que le travail d'articulation entre le dispositif et le Collège va le moins de soi.

Ce travail d'articulation suppose une intermédiation particulière. Depuis les débuts du dispositif, l'enseignante référente scolarisation des élèves en situations de handicap, qui a par ailleurs été l'une des premières à inclure des élèves du dispositif dans ses enseignements, constitue un relai important. Par son profil, elle occupe une position marginale-sécante, c'est-à-dire d'acteur « partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires. » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 86). En effet, étant donné sa formation et son métier d'enseignante en histoire-géographie, passée par des établissements réputés plus difficiles en région parisienne, elle connaît très bien les fonctionnements des établissements scolaires et les contraintes des enseignants. D'autres aspects de son profil lui ont permis de développer une bonne connaissance des institutions et des politiques du handicap, puisqu'elle est par ailleurs parent d'un enfant qui a une déficience visuelle, ce qui l'a amenée à devenir militante dans une association du secteur du handicap puis à se tourner vers ses fonctions actuelles d'enseignante référente.

« Pendant les années où j'ai participé [aux inclusions], j'étais aussi membre du Conseil d'administration du collège - j'y suis toujours d'ailleurs - et j'avais aussi appuyé auprès de mes collègues l'importance d'ouvrir notre établissement à ce type de structure [...] Une fois que ça a été acté en CA, moi, j'essayais d'en parler avec les collègues, de leur dire "ça peut être intéressant comme projet ". [...] Moi dans mon petit bureau aussi, je peux sensibiliser » (Entretien avec l'enseignante référente à la scolarisation des élèves en situation de handicap)

Comme elle l'explique, ce multi-positionnement lui a permis de soutenir le dispositif, et de sensibiliser les enseignants du Collège dans les premières années qui ont suivi son déploiement.

¹ Propos rapportés par l'équipe du dispositif au cours d'une discussion informelle lors d'un déjeuner.

Mais au moment de l'enquête de terrain, ce travail de médiation est **pour l'essentiel réalisé conjointement par l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et par l'AESH**, ces deux acteurs étant les visages du dispositif IME hors les murs pour la plupart des enseignants. Leur travail s'apparente à la « fonction diplomatique » de l'AESH dans l'ULIS étudiée dans la thèse de G. Lansade, qui œuvre quotidiennement à « garantir les intérêts du dispositif et des élèves » au sein de l'établissement (Lansade, 2016, p. 419-420). D'une manière très analogue, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et l'AESH occupent des positions de passeurs, ici entre les professionnels du médico-social (éducateurs et acteurs soignants) et de l'éducation nationale (enseignants), dont la force ne repose pas seulement sur le « capital sympathie », décrit par G. Lansade, mais également sur un positionnement de marginal-sécant (Crozier et Friedberg, 1977) similaire à celui de l'enseignante référente.

D'une part, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS, tout en travaillant au quotidien avec les éducateurs du dispositif, fait officiellement le lien avec les enseignants du Collège. Le fait qu'elle soit détachée par l'éducation nationale, et qu'elle ait un profil d'enseignante, est un atout non négligeable pour construire des relations avec les enseignants.

« C'est plutôt l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS qui est mise à disposition par l'éducation nationale qui crée ce lien de manière progressive... Elle s'est beaucoup investie là-dessus... Elle est "du sérail", ça aide, il n'y a pas que sa personnalité [...] Quand on a commencé, c'était un autre enseignant, qui n'avait pas du tout le même rapport à ses collègues enseignants. Il y avait une vraie crainte, il n'arrivait pas du tout à tisser des liens. [...] Et l'enseignante actuelle, quand elle est arrivée, a tout de suite été dans son rôle, c'est maintenant très bien positionné, elle fait ce travail de lien avec les enseignants. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'Association)

L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS s'est organisée pour cultiver ce lien, qui suppose, très concrètement, de se rendre visible dans les lieux fréquentés par les enseignants. Afin d'être accessible, elle vient prendre tous les jours le café dans la salle des professeurs. Dans la mesure du possible, elle reste en fin de journée pour participer aux conseils de classe des élèves du dispositif, afin d'y côtoyer les enseignants. A la différence de ses collègues éducateurs, avec lesquels elle déjeune le lundi, elle veille à déjeuner les trois autres jours de sa présence dans la semaine dans la salle réservée aux enseignants, attenante au « self » des élèves. L'équipe de l'IME hors les murs a aussi mis en place un « cahier de liaison », qui fait office d'outil de transmission des informations entre les enseignants d'inclusion et l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS. L'AESH et les éducateurs du dispositif l'utilisent également comme un support, tant pour le suivi concret des inclusions que pour le travail éducatif. En ce qui concerne l'AESH d'autre part, le travail relationnel par rapport aux surveillants présenté précédemment se couple avec un travail de lien informel avec les enseignants. En tant que surveillant, l'AESH fréquente souvent la salle des professeurs sur les temps informels. Lorsqu'il suit les élèves en cours lors de leurs temps d'inclusion, des liens se tissent avec les enseignants qui incluent.

« [L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS] elle a un lien à tenir constamment pour que ça tienne, quoi. Moi, c'est dans de l'informel. Je vais aussi dans la salle des profs... il faut que je discute d'un jeune avec tel professeur, je sais que je vais le trouver là... Moi je suis toujours un peu avec [les éducatrices] dans la résolution des conflits, des moments comme ça... [...] Donc je ne vais pas y aller comme elle en disant "il faut que j'y aille pour montrer que l'ULIS est présente", en fait au détour d'une conversation, je vais parler, sans forcément y penser. » (Entretien avec l'AESH)

Ce travail de lien entre le dispositif IME hors les murs et les enseignants du Collège s'exerce de plusieurs manières. **En premier lieu, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS, avec l'appui des éducateurs et de**

l'AESH, réalise un important travail de médiation lors de la sélection des enseignants sollicités pour les temps d'inclusion scolaire des élèves du dispositif. Depuis la loi de 2005, il n'est en principe pas possible pour un enseignant de refuser d'inclure un élève en situation de handicap. Dans les faits, l'équipe de l'IME hors les murs ne cherche pas à imposer à tout prix des inclusions à des enseignants qui seraient réticents. Du fait du « casse-tête » des emplois du temps, l'équipe sollicite en amont les enseignants des matières identifiées comme possibles pour des temps d'inclusion, et vérifie que les conditions semblent réunies pour une inclusion qui ne mette en difficulté ni l'enseignant ni l'élève. Lorsque l'équipe sent trop de réticence du côté de l'enseignant, ou lorsque la situation se passe mal, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS préfère se tourner vers un autre enseignant plus engagé.

« [L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS] dit "tel prof on ne peut pas, le prof a déjà essayé, il ne s'occupe pas du jeune, il n'adapte pas du tout, le jeune est en difficulté" ... Par exemple, [dans telle discipline], il y a deux profs ici, qui n'ont pas envie d'inclure, ils ne le disent pas comme ça... Pareil [pour telle autre discipline], un prof a une manière d'enseigner qui ne convient pas à nos jeunes qui sont fragiles... Un jour il est arrivé en disant "Rémi, il va falloir faire quelque chose, parce qu'il sent mauvais", devant Rémi, c'est violent. » (Entretien avec une éducatrice)

Inversement, lorsqu'une inclusion se passe « bien », l'enseignant est identifié pour de possibles inclusions les années suivantes. Pour pouvoir estimer les chances qu'une inclusion se passe bien, et limiter les risques, les relations nouées avec certains enseignants par l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et l'AESH, y compris sur des temps informels en salle des professeurs ou pendant la pause méridienne, ont également leur importance. Ce travail de médiation s'appuie sur les retours que font les élèves du dispositif, mais également sur l'observation, par l'AESH, de la manière dont se déroulent concrètement les inclusions. Il arrive que le problème tiennent moins à l'engagement de l'enseignant dans la dynamique d'inclusion des élèves du dispositif qu'à une incompatibilité entre la manière de faire cours de l'enseignant et le profil spécifiques des difficultés de l'élève du dispositif inclus.

« On choisit les enseignants en fonction des profils des jeunes. [...] On regarde la sensibilité des gens qui vont accueillir pour voir s'il n'y aura pas une difficulté spécifique liée à la personnalité. [...] par exemple [tel enseignant], il est très ouvert, il s'est positionné. Les premières années, ça s'est super bien passé, il a pris des jeunes, on ne s'est pas posé de question, mais pour un jeune, il y a eu un problème, il ne comprenait pas le second degré, et ce prof qui fait tout le temps beaucoup d'humour pendant le cours, pour le jeune c'était difficile de savoir ce qui est vrai ou pas, de qui il parle, l'élève peut être envahi par toutes ces questions... » (Entretien avec une éducatrice)

En deuxième lieu, ce travail de médiation concerne les contenus des enseignements délivrés aux élèves du dispositif. Chaque rentrée, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS établit à destination des enseignants concernés par les inclusions les objectifs adaptés à chaque élève du dispositif, en fonction de leurs profils. Pour certains, le premier objectif sera de se sentir élève, d'apprendre à prendre des notes, à participer de temps en temps. Pour d'autres, les objectifs seront davantage axés sur des notions à acquérir. Ces objectifs sont revus en fonction des progrès des élèves ou de leurs difficultés. A la fin de l'année scolaire, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS présente également les profils des élèves attendus l'année suivante, afin de les aider à adapter les contenus de leurs enseignements. Elle donne des conseils aux enseignants par rapport aux adaptations des supports de cours (agrandissement de la police des textes) ou des évaluations (adaptation du barème, tiers temps, etc.).

En troisième lieu, le travail de médiation est largement réalisé de l'intérieur des moments d'inclusion, par l'AESH, lorsqu'il est présent. Pour saisir l'importance de ce travail de médiation, il faut

comprendre qu'il ne va pas du tout de soi qu'une inclusion « *se passe bien* » à la fois du point de vue de l'enseignant et de l'élève du dispositif. Comme l'explique l'AESH, une inclusion « *réussie* » se joue dans les adaptations subtiles que met en place l'enseignant, pour favoriser les apprentissages et la participation de l'élève du dispositif sans pour autant le renvoyer en permanence à sa différence.

« Une inclusion qui se passe bien, ça va être avec un professeur qui va prendre en compte le fait que l'élève a des difficultés en plus, va adapter les cours, va réussir à lui dire " tu apprends plutôt ça que ça, c'est le plus important", qui va venir souligner les choses, trois ou quatre mots ça suffit... Tout en adaptant pas trop non plus... ce que j'ai déjà vu c'est "les jeunes font ce cours-ci, et toi, tiens, je te donne cette fiche-là ", ce qui n'est pas de l'inclusion ! Donc non. Ça va être adapté tout en restant... de l'extérieur on ne peut presque pas voir cette adaptation.

Q : Et une inclusion qui se passe mal ? [rires]

[Rires] Malheureusement, ça peut venir du professeur, qui est en difficulté déjà avec sa classe, ce qui arrive quand même plus souvent qu'on ne peut le penser, et qui du coup est très accaparé par sa classe, du coup il a peu de temps à accorder au jeune. Et il y a le professeur pour qui ça va avec la classe, par contre, il ne prend pas forcément cas du jeune qui est là en plus, "il suit, il ne fait pas de vague, c'est bon, quoi" [...]. Le professeur qui a l'impression que ça se passe bien, il laisse couler sans trop regarder, et l'élève qui ne va rien dire, mais va être perdu. » (Entretien avec l'AESH)

Il ressort des entretiens avec les enseignants et avec les élèves que la présence de l'AESH est jugée importante pour que l'inclusion soit satisfaisante¹. En effet, l'AESH connaît bien le mode de fonctionnement des élèves du dispositif, qu'il suit régulièrement en inclusion. Mais il est dans le même temps un professionnel du Collège, qui parvient à créer des liens avec les enseignants. Il est dès lors capable de retraduire les besoins spécifiques ou les appréhensions des élèves du dispositif auprès de l'enseignant. Quand il est présent, les élèves se sentent plus à l'aise pour participer en classe. Il est aussi capable de « déminer » des situations de malentendu, ou de reprendre avec l'élève un comportement mal compris de la part des autres ou même de l'enseignant. Par ailleurs, le fait que l'AESH se déplace physiquement au sein des locaux en accompagnant les élèves en inclusion le place de fait dans une position de médiateur entre l'équipe du dispositif IME hors les murs et les enseignants qui incluent. Il croise les uns et les autres, porte des messages, fait circuler des informations.

« La prof de Jules utilise l'AESH pour faire passer un message à l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS, en l'occurrence un problème relatif au bulletin de Jules qu'elle a eu dans son casier, ne correspondant pas à sa classe, qu'elle est dans l'impossibilité de remplir. Elle demande aussi à [l'AESH] de dire à [l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS] qu'une autre élève – qu'elle a aussi en inclusion – s'en sort très bien et eu 16 en expression. Elle commente : "elle est super, cette gamine, elle est top ". » (Carnet de terrain, observation de l'inclusion de Jules en cours d'EPS)

En dernier lieu, le travail de médiation s'exerce, plus occasionnellement, sous la forme d'une sensibilisation des enseignants qui n'incluent pas, ou du moins pas encore. Ce travail s'exerce lors d'échanges pendant les temps informels du quotidien, ou lors d'événements spécifiques, à l'occasion d'un voyage scolaire au cours duquel les éducateurs et l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS ont accompagné les élèves, ou à l'occasion des clubs ou des ateliers animés par certains enseignants.

¹ Le vécu des élèves est placé au cœur de la partie 3 de cette monographie.

Ce travail d'articulation est fragile, dès lors qu'il dépend des activités de deux acteurs particulièrement engagés dans le dispositif. En effet, il pourrait être remis en question dans le cas d'un changement d'enseignant spécialisé ULIS. Par ailleurs, le travail de lien réalisé par l'AESH ne fait l'objet d'aucune reconnaissance formelle. Les conditions d'emploi précaires vécues par la personne qui occupe le poste au moment de l'enquête de terrain le poussent d'ailleurs à envisager une reconversion professionnelle qui privera sans doute le dispositif d'un de ses acteurs clé au quotidien.

« AESH, c'est un métier qui est très précaire ! Pour moi, c'est une chance d'être surveillant à côté ! Mes 60 %, pour les autres AESH, c'est un temps plein, on est sur un SMIC, et pas d'évolution possible ! C'est un CDD d'un an, renouvelé jusqu'à cinq fois... [...] avec une CDisation possible au bout de six ans. Mais avoir un CDI à 60 % sur quelque chose qui nous prend le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi, ce n'est pas facile de trouver un complément à côté... [...] C'est un boulot qui est très intéressant, mais pour l'instant qui n'est pas du tout reconnu... » (Entretien avec l'AESH)

En conclusion, cette première partie montre bien à quel point l'articulation entre le dispositif IME hors les murs et le Collège dans sa globalité est loin d'être donnée d'avance. Elle gagne à être analysée comme le résultat d'un travail ordinaire, permanent, opéré principalement par les professionnels du dispositif (chef de service, éducateurs, enseignante coordonnatrice de l'ULIS, AESH). Parce qu'ils parviennent, dans une certaine mesure, à faire la preuve de leur utilité dans l'étayage des autres professionnels du Collège vis-à-vis de la mission d'inclusion scolaire, ils sont en mesure de construire des liens de coopération avec la principale adjointe, des surveillants et des enseignants. Ce faisant, ils donnent de la consistance à l'articulation entre l'accompagnement médico-social et l'accompagnement des professionnels de l'éducation nationale. Souvent multipositionnés, ces acteurs se caractérisent à la fois par une adhésion forte à l'objectif de l'inclusion scolaire et par un engagement fort dans le projet de l'IME hors les murs. L'originalité et l'intérêt du dispositif résident dès lors moins dans la mise en œuvre d'un projet partenarial bien pensé en amont que dans les multiples apprentissages collectifs réalisés chemin faisant, au fur et à mesure des difficultés, permettant de « bricoler » en situation un accompagnement à cheval entre les apprentissages scolaires, l'accompagnement éducatif et la sensibilisation de l'environnement du Collège par rapport à la présence d'élèves handicapés¹. **A travers ces multiples bricolages collectifs, les acteurs professionnels du dispositif travaillent « par le bas » les frontières entre l'éducation nationale et le médico-social**, y compris lorsqu'ils font remonter des difficultés pour faire évoluer la convention-cadre. En dépit du contexte d'incertitude qui pèse sur la division du travail entre les deux secteurs vis-à-vis de l'objectif d'inclusion scolaire et malgré les tensions à l'échelle du département, ils progressent dans l'articulation des deux mondes. Le travail d'articulation auquel ils se livrent est tant un travail de médiation permettant d'amortir les tensions qu'un travail de traduction permettant de donner du sens aux logiques d'action des deux secteurs. Il constitue ainsi un « travail local d'intégration » qui implique, en pratique à l'échelle d'un établissement, de rapprocher les fonctionnements institutionnels et professionnels des deux secteurs². Ce travail d'articulation est une condition nécessaire à la mise en pratique du projet inclusif de l'IME hors les murs.

¹ Le déploiement de l'intersectorialité par le dispositif s'apparente dès lors davantage à la pratique du bricoleur qu'à la mise en œuvre d'un projet d'ingénieur (Lévi-Strauss, 1960).

² Ce travail d'intégration est en partie analogue à celui déployé par les professionnels en charge d'intégrer les services dans le secteur des personnes âgées (Bertillot, 2017).

Partie 2. Pratiques d'accompagnement des professionnels de l'IME hors les murs

« Tous les jours, on discute [...], on cherche des solutions ensemble. Quand il y a un souci, on peut en discuter directement, et on a tous des regards différents sur la situation, on va échanger... »

(Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

Au-delà de tout le travail de médiation et de réajustement effectué aux frontières des « deux mondes sociaux » (Becker, 1983) de l'éducation nationale et du médico-social, l'inclusion est rendue possible via l'étayage quotidien de l'équipe rattachée à l'IME hors les murs. Le travail d'équipe est une dimension centrale du dispositif, dans sa composition, son organisation et son mode opératoire, qui permet de le faire fonctionner dans le cadre particulier d'un collège ordinaire. Cette deuxième partie vise à rendre compte des différents aspects et de l'articulation du travail des professionnels du dispositif dans le Collège. Après avoir décrit la configuration et les logiques de fonctionnement de l'équipe du dispositif (1), il s'agit de mettre en relief l'étayage opéré pour mettre en œuvre différentes dimensions de l'inclusion, dans le soutien à l'acquisition de compétences scolaires et l'accompagnement vers le milieu professionnel (2) et dans le soutien à l'apprentissage de compétences relationnelles et sociales (3).

2.1. Ressources et fonctionnalités d'un travail d'équipe

2.1.1. Une équipe « hybride » continuellement présente et soudée

De par la configuration de l'IME hors les murs, combinant un IME et un ULIS dans l'enceinte d'un collège ordinaire, l'équipe du dispositif réunit des professionnels rattachés au secteur de l'éducation nationale et de professionnels rattachés au secteur médico-social. **Ceux-ci s'appuient dans leurs pratiques quotidiennes sur un triptyque composé d'un axe éducatif (porté par les éducatrices), d'un axe pédagogique (porté par l'AESH et les enseignantes coordonnatrices de l'ULIS) et d'un axe thérapeutique (porté par les professionnels paramédicaux : une psychologue, une orthophoniste, une psychomotricienne).** Les trois composants de ce triptyque s'articulent et se réarticulent en fonction des besoins spécifiques des jeunes et des objectifs visés par les différents professionnels (apprentissage scolaire, acquisition de compétences relationnelles, accompagnement vers l'autonomie physique et psychique dans le Collège et en dehors dans la vie sociale ordinaire). L'IME hors les murs est un dispositif hybride qui se caractérise également par la permanence de l'équipe dans les locaux. L'ensemble des professionnels insistent ainsi sur la différence qu'ils perçoivent entre l'organisation de l'IME hors les murs et l'organisation d'un SESSAD. L'intervention professionnelle dans le cadre d'un SESSAD est définie comme « *ponctuelle* », « *pas dans la continuité* ». Elle se caractérise par un fonctionnement plus en « *ambulatoire* », une organisation qui « *tourne plus* ».

« En ULIS-école, je travaillais avec des SESSAD, on n'a pas le temps de les voir en fait. Ils passent, ils prennent le jeune, ils repartent. Ils enchaînent les rendez-vous. Il faut qu'ils soient là. Tout est réglé, les horaires, donc, on n'a pas le temps...nous, on discute le midi, on discute aux récréations. On parle des élèves. Pour moi, ça n'a rien à voir. » (Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

A contrario, dans le cadre de l'IME hors les murs, il s'agit d'être « *toujours là à plusieurs* », de « *travailler à plusieurs* », comme le mentionne une professionnelle, dans une dynamique de

coopération et de collaboration étroite, routinière et quotidienne entre les membres d'une équipe réunit autour d'un projet commun d'inclusion dans un établissement ordinaire.

Le « *travail à plusieurs* » est facilité par les bonnes relations entre les professionnels, qui se définissent comme une « *petite équipe* » qui a « *grandi ensemble* » et qui « *s'entend bien* ». Lors des observations réalisées sur le terrain, nous avons pu percevoir une certaine proximité entre les professionnels : l'équipe donne l'impression d'être soudée, fortement engagée, et de « *faire bloc au sein de l'école* ». Les liens de proximité, la bonne entente et la connivence entre les membres de l'équipe de l'IME hors les murs sont sans doute en partie liés au contexte difficile de déploiement du dispositif et au sentiment de n'être pas toujours bien identifiés, connus et reconnus par les acteurs du Collège, comme nous l'avons montré dans la partie 1. Ainsi, on peut considérer que les tensions (certes sourdes) et les difficultés rencontrées au quotidien peuvent être vectrices de cohésion et de coopération interprofessionnelles, qui s'incarnent dans le travail de médiation et de réajustement mis en œuvre pour défendre les intérêts du dispositif et sa légitimité dans l'établissement. Par ailleurs, **la dynamique coopérative que nous avons pu observer, inhérente (et nécessaire) au fonctionnement de l'IME hors les murs, participe à l'élaboration d'une « communauté d'expérience »** (Ville 2018), qui prend sens dans des interfaces de communication et d'échanges entre les professionnels.

2.1.2. Le travail d'équipe : accompagner les accompagnants

Le travail d'équipe assure de manière générale une fonction de ressource réflexive pour l'ensemble des professionnels de l'IME hors les murs. Pour une enseignante coordonnatrice de l'ULIS, elle permet de « *cherche[r] des solutions ensemble* » et de dépasser les blocages. Dans le même ordre d'idée, c'est également ce que soutient une éducatrice.

« Et quand on a l'impression que quand les choses sont bloquées, rien que d'en parler ça aide, rien que d'évoquer le souci ça permet d'avancer. C'est à ça que servent les réunions. L'équipe. On a des réunions tous les lundi soir, il arrive que ça soit des projets personnalisés d'accompagnement (PPA), une fois toutes les sept réunions, pendant les vacances. Chaque professionnel parle de son intervention auprès du jeune, on parle des objectifs et moyens et le référent met par écrit. »
(Entretien avec une éducatrice)

L'enquête de terrain montre également la fonction de soutien ou de support du « travail d'équipe » qui est effectuée plus spécifiquement auprès des professionnels de l'IME hors les murs rattachés au secteur de l'éducation nationale. Ainsi, l'AESH et les enseignantes coordonnatrices de l'ULIS, s'ils appartiennent d'un point de vue administratif au secteur de l'éducation nationale, revendiquent leur appartenance à l'IME hors les murs, dispositif dans lequel ils disent se sentir intégrés et soutenus. En comparaison des pratiques d'accompagnement et d'enseignement propres à l'éducation nationale, qui sont susceptibles de générer un sentiment de solitude, ces professionnels plébiscitent le travail d'équipe justement parce qu'il permet de ne pas « *être seul* ». L'équipe peut notamment assurer une fonction de support dans le cas de situations vécues comme délicates ou difficiles.

« Je ne suis jamais toute seule. Il n'y a aucun souci de violence, mais pour plus de sûreté, il y a toujours quelqu'un à côté. [...] Quand on est face à ça, on se sent hyper seul. Et il y a les autres qui prennent le relais pour qu'on puisse se poser. Quand des fois, il y a une agression et qu'on doit reprendre sa classe. Là, au moins on peut souffler. » (Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

Pour l'AESH, le travail d'équipe constitue une spécificité du dispositif qui impacte positivement ses conditions de travail et la portée de son accompagnement auprès des jeunes.

« Il y a des AESH qui peuvent être en fait en grande solitude, en fait, face à leur, avec le jeune... Alors ils vont broder, essayer de faire au mieux, mais ils n'ont pas forcément beaucoup de clés en fait ! Ici tout le personnel thérapeutique et éducatif, c'est vraiment une grande force, quoi. On a vraiment des clés, quoi. Et si on a des questions, on n'a pas forcément des réponses, mais au moins on a de la réflexion par rapport à ça. Donc on fait de l'analyse de pratiques, que moi du coup je ne connaissais pas du tout, c'est pareil, c'est vraiment quelque chose qui est très très enrichissant, parce qu'on va pouvoir réfléchir sur des cas... on va... C'est des choses qui en fait du point de vue de l'éducation nationale, il n'y a pas ça non plus... » (Entretien avec l'AESH)

L'expérience de l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS arrivée à l'occasion du remplacement du congé de maternité, déjà évoquée dans la première partie du rapport, illustre aussi le rôle clé de l'équipe dans l'accompagnement des professionnels du dispositif côté éducation nationale. En apprenant le jour de la rentrée des classes qu'elle est affectée en ULIS pour remplacer l'enseignante partie en congés maternité, elle a éprouvé de la crainte. Pour elle, l'enseignement spécialisé était synonyme de difficultés. Au départ sur la réserve, elle n'envisageait pas d'assurer le poste pour une longue durée. Mais, dans le courant de la matinée, suite à sa rencontre et aux discussions avec l'équipe éducative, elle a changé d'avis et décide de rester. Convaincue et enthousiasmée par son expérience d'enseignement auprès d'élèves handicapés, elle a même décidé de rester au-delà de son remplacement. Elle fait toujours aujourd'hui partie intégrante de l'équipe de l'IME hors les murs où elle intervient en ULIS en complément¹. Elle s'est également portée candidate pour un poste d'enseignante spécialisée dans un ITEP de l'Association.

Il est significatif de constater que si l'enseignante a choisi finalement d'assurer le remplacement du poste vacant, c'est d'abord en raison de l'accueil des éducatrices qui, comme elle le souligne, lui ont « *vendu* » le dispositif. Et si cette adhésion se poursuit dans le temps, au-delà de la durée de son affectation, c'est là aussi en raison du travail d'équipe. Ainsi, ne connaissant rien ni au handicap ni à l'enseignement spécialisé, elle estime avoir été « *formée par l'équipe de l'IME* ». Lors de son remplacement, l'enseignante dit avoir tout particulièrement apprécié le fait de travailler « *dans l'équipe* » par contraste avec la situation de l'enseignante seule face à ses élèves. À l'instar de l'AESH, elle plébiscite l'atelier d'échanges de pratiques (ADP) – un outil qu'elle trouve « *génial* », « *extraordinaire* » - la communication entre les membres de l'équipe et le partage des difficultés quotidiennes, en ce qu'ils permettent de lever certains obstacles et de désamorcer certaines situations difficiles.

Dans le contexte de l'IME hors les murs, le dépassement du sentiment de solitude des professionnels rattachés à l'éducation nationale, ainsi que leur capacité à intervenir auprès d'élèves en situation de handicap, sont facilités par la mobilisation des méthodes et des outils du secteur médico-social (l'ADP notamment), fortement ancrés dans les pratiques au quotidien et plébiscités par les professionnels. Ces outils sont utilisés dans le but d'aider à la construction d'un savoir-faire et d'un savoir-être collaboratifs et réflexifs. Ils sont des ressources qui visent à aider les professionnels à

¹ Pour rappel, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS partie en congés maternité est passée à 0,80 ETP, tandis que l'enseignante qui l'a remplacée intervient sur un 0,20 ETP.

travailler ensemble, à mieux comprendre les jeunes dans leurs particularités, à dépasser certaines incompréhensions et malentendus dans l'accompagnement.

2.1.3. Le travail d'équipe : optimiser l'accompagnement

Au-delà de sa fonction de ressource réflexive et de support pour les professionnels, la configuration du travail d'équipe est envisagée comme un moyen pour optimiser l'accompagnement des élèves du dispositif. En effet, la présence permanente de tous les professionnels du dispositif est considérée comme un facilitateur des échanges. Pour un membre de l'équipe, contrairement à ce qui caractérise l'intervention professionnelle d'un SESSAD, cette présence offre un cadre propice aux interactions, en ce qu'elle permet de « *discuter directement* », mais aussi d'avoir le temps nécessaire pour échanger. Selon une enseignante coordonnatrice de l'ULIS, par exemple, l'accompagnement au quotidien des professionnels permet d'aboutir à « *un travail éducatif efficient* ». Les différents professionnels de l'équipe éducative sont présents au moment où les événements (notamment problématiques) se produisent. Ils interviennent en cohérence avec la particularité de « *l'espace-temps* » des jeunes, dans l'instant présent. Pour cette enseignante coordonnatrice de l'ULIS, quand les jeunes « *sont dans l'histoire* », et que les professionnels interviennent au moment du déroulement de cette histoire, il est possible, de « *faire ressortir plein de choses* ». Dans une autre perspective, une professionnelle soutient que l'organisation de l'IME hors les murs offre une forme de stabilité et de continuité dans l'accompagnement, qui se déroule sur les quatre années du collège.

« Il y avait un jeune [...] qui est arrivé, il était mutique. Que ce soit en individuel ou en groupe, j'ai mis deux ans avant qu'il ne commence à parler, pratiquement. Au départ, c'était capuche, casquette. Il aimait dessiner, il dessinait un peu, après, il écrivait juste des mots. Ça a mis pratiquement deux ans pour qu'il puisse commencer à utiliser la parole pour s'exprimer. [...] Au niveau du groupe, on l'a intégré, pas les deux premières années, forcément, et au fur et à mesure, on a changé un petit peu la règle pour lui. [...] On a fait évoluer la consigne, petit à petit. [...] Et c'est ce que permet l'IME hors les murs par rapport à un SESSAD, par exemple. La présence d'un SESSAD, elle est très ponctuelle, elle n'est pas dans la continuité. [...] Et ça permet d'avoir cette temporalité là, sur les quatre années, le fait qu'on suive les jeunes, de leur arrivée jusqu'à leur sortie, et qu'on soit là, présents d'une manière très conséquente, ça permet de penser aussi tout l'accompagnement. » (Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Cet extrait témoigne de manière éclairante de la nature du processus d'accompagnement. Celui-ci se construit « sur-mesure » en fonction des particularités du jeune et peut être ajusté pour répondre à l'évolution de ses besoins et capacités. Aussi, **la présence permanente de l'équipe sur place et la dynamique coopérative sur laquelle elle s'appuie permettent de tirer profit des compétences de chacun des professionnels et de lever certains obstacles**. Elles permettent également aux professionnels d'interagir de manière moins procédurière, avec une certaine souplesse.

« Quand un jeune a une relation qu'il privilégie avec l'un d'entre nous, ça permet qu'il puisse venir livrer des choses. Par exemple, un jeune avec moi, ici, en individuel, il y avait rien qui se passait, il me glissait entre les doigts. Par contre, avec l'éducatrice, oui ça passait. Donc on a privilégié plutôt les échanges avec l'éducatrice avec qui quelque chose se passait dans la rencontre. C'était plus informel, ce n'était pas un face à face comme avec moi. C'est ce que ça permet aussi, c'est des choses qu'on peut réussir à faire jouer, étant là tout le temps, en coordination, étant plusieurs en même temps, on peut avoir beaucoup plus de souplesse dans les modalités d'accompagnement que dans un SESSAD. » (Entretien avec un membre de l'équipe du dispositif)

Si la dynamique coopérative qui structure le travail d'équipe permet d'étayer l'ensemble des professionnels, elle constitue également et plus spécifiquement, un support dans la mise en œuvre « au concret » du principe d'inclusion scolaire.

2.2. Le rôle de l'équipe dans les apprentissages scolaires et la formation professionnelle

Une partie du travail des professionnels porte sur l'aide à l'appropriation des objets de connaissances pédagogiques délivrés par l'institution scolaire, ce qui correspond à la dimension « épistémique » de l'inclusion (Lansade, 2016). Concrètement, il s'agit de créer des conditions favorables à l'accessibilité pédagogique, supposant l'acquisition d'un socle commun de compétences, conformément à ce qui est stipulé dans la loi du 8 juillet 2013¹. Dans le cadre de l'IME hors les murs, l'apprentissage scolaire repose sur une alternance entre des temps de regroupement en ULIS et des temps en classes d'inclusion.

2.2.1. L'enseignement spécialisé en ULIS

Les ULIS sont un des instruments visant à la mise en acte du principe d'inclusion dans le cadre scolaire. Elles se définissent comme des « dispositifs ouverts » et constituent « une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements² ». Dans le cadre de l'IME hors les murs, 12 élèves au profil hétérogène (en termes d'âge, de handicap, de niveau et de compétences scolaires) sont rattachés au dispositif ULIS. Ils ne sont jamais réunis tous ensemble, mais répartis par petits groupes dans une salle dédiée située au centre des locaux du Collège, où ils travaillent soit individuellement soit collectivement. La plupart du temps, la répartition des groupes se fait en fonction des contraintes d'emploi du temps : les élèves qui se réunissent lors des temps en ULIS sont alors « *ceux qui restent* » comme le souligne une enseignante. Dans d'autres cas, c'est en fonction de besoins éducatifs spécifiques qu'un groupe de jeunes est réuni. C'est notamment ce qu'a imposé l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS, en début d'année scolaire, lorsqu'elle a obtenu que trois jeunes éprouvant de grandes difficultés de lecture se réunissent au moins deux fois par semaine pour travailler sur des exercices spécifiques et adaptés à leur niveau.

Si l'enseignante spécialisée aborde des matières et des sujets variés avec les élèves (histoire, géographie, ce qu'elle appelle « découverte du monde » dans le but de les « *ouvrir à autre chose* »), les temps en ULIS sont essentiellement dédiés à l'enseignement du français et des mathématiques. L'enseignante, qui doit composer avec les contraintes d'emploi du temps et la diversité des profils, veille à ce que tous les élèves aient au moins trois heures de français (une séance de lecture, une séance d'écriture, une séance de grammaire) et trois heures de mathématiques (une séance de numération, une séance de mesure, une séance de problème) par semaine. L'enseignement du

¹ La loi de 2013 énonce en son article 13 : « La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes ».

² Circulaire n° 2015-129 du 21/8/2015.

français vise principalement à l'apprentissage de la lecture et à la compréhension. L'enseignement des mathématiques s'appuie sur ce que l'on pourrait appeler une pédagogie du concret. Il s'agit, comme le souligne l'enseignante de « *faire des mathématiques qui s'appliquent dans leur quotidien* », ce qu'illustre de manière significative cet extrait du carnet de terrain :

« Enseignante : quand utilisez-vous des mesures dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?

Sacha : quand on déménage.

Enseignante : pourquoi ? Que mesures-tu quand tu déménages ?

Sacha : des kilomètres.

Enseignante : tu peux mesurer la distance de ta nouvelle maison à ton ancienne maison, oui.

Alice : la taille de ma chambre.

Enseignante : oui, ou la hauteur d'une porte pour savoir si le canapé passe. Y a-t-il d'autres situations dans lesquelles vous avez besoin de mesurer des choses ?

Alice : la taille de la carte de la France

Enseignante : des situations dans la vie de tous les jours, pas au collège.

Alice : pour faire la peinture.

Enseignante : oui, que mesures-tu pour faire de la peinture ?

Alice : mes parents calculent la taille du mur.

Sacha : le poids.

Enseignante : quand peux-tu être amené à te peser ?

Sacha : quand on a mangé.

Enseignante : le poids, c'est en quoi ?

Sacha : en kilo.

Enseignante : et ta taille, tu la mesures en quoi ?

Alice : en millimètres.

L'enseignante s'arrête et se dirige vers le tableau pour montrer ce que représente un millimètre, un centimètre et un mètre. Elle rappelle ensuite aux élèves qu'ils devront faire un jeu sur les mesures à la fin de l'année. Ils doivent trouver des questions et des réponses relatives aux mesures à mettre dans le jeu. Les élèves commencent à travailler sur le jeu. Sacha propose de trouver le poids d'un éléphant. L'enseignante lui demande où il ira le trouver. Il répond "sur internet". Alice propose de trouver le poids d'une baleine et quand l'enseignante lui demande où elle trouvera la réponse, elle répond comme Sacha, "sur internet". L'enseignante veut les amener à trouver des objets qu'il est possible de mesurer et de peser. Sacha éprouve des difficultés à trouver une réponse. Finalement, il propose de peser le collège ou un arrêt de bus. Alice, propose quant à elle de mesurer la taille du réfectoire, d'abord avec une règle, puis avec un mètre. Sacha propose ensuite de peser son ordinateur, mais il a du mal à expliquer comment. Alice intervient pour dire

qu'ils utiliseront une balance. L'enseignante note les idées des élèves qui seront discutées la semaine suivante. » (Carnet de terrain, observation d'un cours de mathématique en ULIS)

De manière générale, l'enseignement en ULIS vise à « *faire progresser* » les jeunes, suivant des objectifs qui sont fixés pour chaque élève. Cet objectif de progression, de même que l'exercice de son rôle d'enseignante, sont rendus possible par la configuration et l'organisation de l'IME hors les murs.

« Q : et par rapport à une ULIS classique, pour vous, quel est l'apport de cet IME hors les murs ?

R : je n'ai fait que des ULIS-école, mais on a des formations tous les ans. On se réunit tous les enseignants d'ULIS, et dans les formations, je trouve qu'il y a une souffrance au niveau des enseignants ULIS, à chaque fois ils disent qu'ils sont tous seuls pour gérer les familles, les orientations. Et ils se retrouvent à être éducateurs finalement et à enseigner très peu en fait. A chaque fois qu'il y a des retours de récréation, ils règlent les conflits. Ils passent plus de temps à régler les conflits, à écouter les jeunes, recevoir les familles qu'à enseigner. Moi, j'enseigne, c'est tout. Dès qu'il y a des conflits de cours, ou quoi, ça se gère avec l'éducateur. Enfin, il y a beaucoup d'enseignants d'ULIS, ce qui ressort, c'est qu'ils disent "je suis psychologue, je suis éducateur, mais j'ai très peu de temps pour être enseignant". En plus, moi c'est ça que j'aime, c'est enseigner. » (Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

On retrouve dans cet extrait la fonction de ressource du travail d'équipe. **Sa dimension pluridisciplinaire et la mobilisation des composants du triptyque éducatif-pédagogique-thérapeutique du dispositif suivant les besoins permettent d'articuler un accompagnement qui s'appuie sur les compétences spécialisées de chacun des professionnels, qui peuvent alors se concentrer sur leur cœur de métier.** Contrairement à d'autres enseignants spécialisés, qui se trouvent dans l'obligation de gérer (souvent seuls et avec difficulté) une multitude de situations qui dépassent le cadre de l'enseignement au sens strict du terme (l'accompagnement dans l'appropriation des compétences scolaire et dans l'acquisition des savoirs), la présence permanente des professionnels du dispositif dans l'enceinte du Collège et leur intervention lors des temps informels de la récréation de la cantine ou lors des temps en inclusion, lui permettent de se consacrer pleinement à l'aide aux apprentissages.

De la même manière, le travail d'équipe apparaît comme un support pour les jeunes, en ce qu'il assure la mise en place de conditions favorables à l'acquisition de compétences scolaires, lors des temps spécifiquement dédiés aux apprentissages (notamment les temps en ULIS). Ainsi, l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS soutient que le dispositif tel qu'il est conçu incite les élèves à se mettre « *vraiment au travail* » et à se centrer sur l'apprentissage.

« Les jeunes quand ils rentrent en classe, ils sont en capacité d'être en classe. [...] Ils arrivent vraiment à couper et du coup, quand ils sont là, ils sont vraiment là. Souvent, je leur dis "si vous n'êtes pas en capacité de vous mettre au travail, vous sortez, vous allez en permanence"... Et ça, ils aiment pas du tout. Souvent, ils se réajustent pour rester dans la classe [...]

Q : Et pour votre pratique professionnelle, et pour les élèves, c'est quoi la plus-value du dispositif ?

R : Au niveau de la classe, quand ils sont là, ils sont vraiment au travail. On a plein de jeunes qui arrivent pour qui des choses se sont débloquentes. Ils arrivent, ils sont non-lecteurs et ils ressortent du dispositif, je n'ai pas eu des élèves non lecteurs. Souvent, il y a des choses qui se déclenchent. Comme les conflits sont réglés à l'extérieur de la classe, la classe, c'est un espace de bienveillance, et ça, ça déclenche pas mal de choses. Et la plus-value, c'est que les temps de récréations, ils sont

gérés. Ce qui prend toute la place en ULIS ordinaire, c'est les temps informels, c'est ce qui s'est passé à la récré, au self. Et là, c'est géré en direct. Donc normalement, quand on reprend les cours à 13h30, ça a été réglé. » (Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

2.2.2. Le soutien à l'inclusion en classe ordinaire

L'accompagnement mis en œuvre et notamment la mise à contribution de l'équipe pluridisciplinaire lors des temps de regroupement en ULIS apparaît comme un support pédagogique visant à répondre à l'objectif de progression des élèves. A travers le dispositif, il s'agit aussi de soutenir l'accès des élèves aux classes d'inclusion. La partie 1 a montré comment les temps en inclusion étaient négociés au cours de tout un travail de médiation et d'articulation avec les enseignants. Pour rappel, l'inclusion en classe ordinaire est opérée en fonction de la planification des horaires – et notamment de l'ajustement des emplois du temps, décrit comme un véritable « casse-tête » – et sur la base du volontariat des enseignants non spécialisés. Pour une professionnelle du dispositif, les possibilités d'inclusion permises dans le cadre de l'IME hors les murs sont larges : les élèves peuvent aller « *un peu dans tout* », ce qui lui semble être « *rare* ». Ainsi, les élèves ont accès à des cours variés (EPS, histoire-géographie, anglais, espagnol, art plastique, musique et SVT).

Au-delà des contraintes organisationnelles et de la disposition des enseignants à ouvrir leur classe à l'inclusion, le choix des matières dépend de l'intérêt et du goût des élèves, de leur niveau, et notamment de leur capacité à comprendre des concepts qui sont travaillés dans les différentes matières. En effet, sans lien avec le quotidien, ces concepts n'ont pas toujours de sens pour eux.

« Si c'est un domaine de compétence pour lui, s'il a une appétence, et que ça fait sens pour lui, alors on va continuer. On sait aussi qu'il y a un programme, et un niveau d'âge où ça devient très complexe, développement durable etc. ce sont des notions très difficiles à acquérir pour des jeunes en situation de handicap. Il est moins facile de faire le lien avec la vie quotidienne, de se projeter dans le pays "la France" et l'international ou le mondial. » (Entretien avec une éducatrice)

Afin de faciliter et de soutenir les inclusions en classe ordinaire, des ajustements peuvent être opérés en fonction des profils. Les élèves peuvent par exemple rester dans une classe d'inclusion deux années consécutives.

« Pareillement, un jeune sortant de l'ULIS IME hors les murs, logiquement il devrait être inclus en 3^{ème}, mais il nous arrive à 16 ans de proposer une deuxième année de 4^{ème}. On peut dire "il y a une augmentation des exigences en matière de suivi de programme, cette année tu vas faire les évaluations passées par tes collègues de 4^{ème}". » (Entretien avec une éducatrice)

Dans d'autres cas, lorsque le niveau de l'élève le permet, des ajustements peuvent être faits pour lui permettre d'avoir accès à certains enseignements non ouverts à l'inclusion, en adaptant les conditions de suivi à sa situation et ses besoins particuliers. C'est ce qui s'est produit pour Sacha. Cet élève âgé de 13 ans et déjà inclus dans quatre matières (Anglais, SVT, EPS et Histoire-géographie) « *suit tout à fait son niveau d'âge* ». En raison de son bon niveau scolaire, il est décidé de l'inclure à l'essai dans une cinquième matière – le français – qui habituellement n'accueille pas d'élèves en inclusion. L'essai s'avère infructueux en raison des troubles de Sacha qui rendent la situation trop difficile¹. L'équipe éducative procède alors à un ajustement. Il est décidé de permettre à l'élève de suivre le programme de français de 5^{ème}, son niveau d'âge, mais dans le contexte jugé plus adéquat des regroupements en

¹ Sacha présente des troubles du spectre autistique (TSA).

ULIS. Le cas de Sacha témoigne ainsi de la visée des professionnels du dispositif qui ne néglige pas la dimension épistémique de l'inclusion, relative à l'accès au savoir dispensé par l'institution scolaire, même si cela implique de rester dans un milieu plus protégé que celui de la classe d'inclusion.

En plus de ces procédés d'ajustement, des moyens humains et matériels sont mis en place pour soutenir l'inclusion des élèves en classe ordinaire. L'ensemble de ces outils et procédés sont autant de supports, d'appuis, de compensations et de sécurisation visant à concrétiser le droit à la scolarisation au-delà d'un simple « placement en classe » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016) et en vue de faire participer véritablement les élèves. L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS veille par exemple à faciliter le repérage et l'appropriation du déroulement de la semaine. Pour ce faire, les emplois du temps sont visibles en permanence derrière le cahier des élèves. Au début de chaque séance, l'enseignante les projette au tableau et rappelle aux élèves, heure par heure, les différentes séquences du quotidien (ateliers avec les éducatrices, séances avec les professionnelles paramédicales, temps en ULIS, cours en classes d'inclusion). Elle veille également à éviter les changements d'emploi du temps, dans le but de respecter les besoins de ces élèves qui, selon elle, nécessitent de suivre « *un cadre hyper strict, hyper rigide, hyper ritualisé* ». L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS est également chargée de l'animation de l'atelier « suivi inclusion » qui vise à reprendre individuellement avec les élèves ce qui a été fait dans les différentes matières d'inclusion. Elle revient sur les devoirs à faire, elle donne des conseils méthodologiques (relatifs aux modalités d'apprentissage, à ce qui devra être revu en dehors des heures de classe par exemple) et de formes (relatifs aux normes de présentation d'un devoir écrit pour qu'elles correspondent « *aux attentes du collègue* », par exemple).

Les 12 élèves de l'IME hors les murs ont des profils très diversifiés, en termes de niveaux et compétences scolaires, de types de handicaps et de parcours de vie. Des adaptations spécifiques peuvent alors être opérées en cohérence avec les particularités de l'élève, au niveau de la typographie des consignes des exercices et des prises de notes (écriture en grand format, ajout d'un code couleur visant à faciliter le repérage des énoncés sur une feuille par exemple) ou dans la mise en forme des emplois du temps. Comme l'a montré la partie 1, ces adaptations pédagogiques peuvent être mises en place et redéfinies *via* le travail de médiation et d'articulation effectué par les professionnels du dispositif auprès des enseignants non spécialisés (adaptation du contenu des enseignements, des supports de cours et des évaluations par exemple). Les ajustements peuvent également être co-définis avec les familles, parfois très impliquées, afin d'être au plus proche des besoins estimés de l'élève.

« Par exemple, l'année dernière, la maman de [l'élève du dispositif], je la voyais tous les mois. Pour, quand il y a vraiment des adaptations spécifiques, dire "qu'est-ce qu'on enlève, qu'est-ce qu'on rajoute". Il y a des parents que je vois très souvent. [...]. Là c'est une jeune qui a plein plein d'adaptations, alors on disait : "bah ça, est-ce que c'est encore pertinent ? " [...] Au début, il fallait tout mettre en "Verdana 14", surligner en fluo. C'était plus des adaptations visuelles, elle a une vue en 2D. On faisait pas mal de codes couleur pour qu'elle se repère sur une feuille. Au niveau de son emploi du temps, aussi. » (Entretien avec une enseignante coordonnatrice de l'ULIS)

L'accessibilité de la classe d'inclusion pour les jeunes est étayée également par l'aide humaine éducative, pédagogique et thérapeutique. Ainsi, la « base » du travail de l'AESH¹ est « *l'accompagnement des élèves quand ils sont en inclusion, en dehors de la classe ULIS* ». De manière

¹ Pour rappel, l'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH), anciennement auxiliaire de vie scolaire (AVS) est une aide humaine au service de l'accessibilité pédagogique des élèves.

général, son rôle consiste à rassurer les élèves, à leur permettre de se repérer dans les locaux, à faciliter l'accès au contenu des cours, à les soutenir dans la prise de notes ou la compréhension des consignes – en les reformulant si nécessaire – et à stimuler leurs capacités de concentration. L'accompagnement de l'AESH a vocation à être personnalisé et s'articule différemment selon les jeunes, dont les besoins varient et peuvent évoluer, comme c'est le cas d'Alice. Comme l'élève présentait au départ des difficultés pour se repérer dans les locaux, l'AESH l'accompagnait jusqu'à sa classe d'inclusion. Elle peut aujourd'hui s'y rendre seule, pendant que l'accompagnant se tient en retrait pour la rejoindre lorsque débute le cours. Dans une perspective similaire, des professionnels paramédicaux (l'orthophoniste, la psychomotricienne et la psychologue) viennent compléter l'aide matérielle et l'aide humaine délivrées par l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et l'AESH. La psychomotricienne par exemple travaille le ressenti corporel pour pallier aux difficultés liées à la connaissance et aux représentations du corps. Elle aide les élèves à se repérer dans l'espace et dans le temps et à mieux coordonner leurs mouvements pour marcher, courir ou sauter, ce qui peut faciliter leur participation aux cours d'EPS. L'orthophoniste intervient quant à elle pour étayer la mémorisation, l'expression et la compréhension, dans le but de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pour aider les jeunes à appréhender les consignes vues en classe ou, de manières plus générale, les expressions courantes du langage ordinaire.

2.2.3. Et après ?

L'après IME hors les murs est un enjeu fort du dispositif. Il s'agit de préparer la sortie des élèves et notamment d'accompagner leur inclusion dans le milieu professionnel. Pour ce faire, un nombre important de stages en milieu protégé ou en entreprise sont organisés au cours des deux dernières années dans le Collège. Ces stages sont organisés en fonction des particularités des jeunes : certains jeunes s'y rendent avec une éducatrice, les plus autonomes peuvent s'y rendre seuls. Ils permettent de cerner leurs aspirations, leurs préférences et de les préparer progressivement à la formation professionnelle. Pour une éducatrice, la fréquence des stages apparaît comme une des spécificités du dispositif. Selon elle, en comparaison d'autres ULIS qui n'en organiseraient que quelques-uns (un ou deux sur l'année de troisième), les élèves de l'IME hors les murs pourraient faire jusqu'à 20 à 30 stages par an. Là encore, l'accès à un nombre important de stages est rendu possible par l'organisation et la configuration particulière du travail d'équipe.

« Les deux dernières années, on est plus sur "et après", l'orientation. On essaye de trouver leurs envies, et on multiplie des stages. Ce n'est pas l'enseignant coordinateur ULIS qui s'en occupe ici, c'est exclusivement l'équipe éducative. Ce qui n'a pas soulevé de problème avec l'enseignante, qui était très contente de voir que d'autres le prenaient en charge en ayant plus de temps pour le faire... ça s'est monté comme ça dès le début. Pour certains jeunes, le nombre de stages est colossal, ils font jusqu'à 20 ou 30 stages par an, ce qui nécessite un gros travail de la part des éducateurs. » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction)

Cet extrait témoigne à nouveau de la valeur ajoutée de la dynamique coopérative structurant le travail de l'équipe pluridisciplinaire. **La mise en acte « au concret » des différentes dimensions de l'inclusion (ici l'accompagnement vers l'inclusion dans le milieu professionnel) est conditionnée par la division du travail entre les professionnels du dispositif.** Les compétences spécialisées des membres de l'équipe sont ainsi mobilisées pour répondre aux enjeux et objectifs correspondant à leur domaine de compétences. Comme le mentionnent certains professionnels, si dans d'autres ULIS, ce sont généralement les enseignants coordonnateurs qui se chargent de l'organisation des stages, en fonction

du temps souvent très limité dont ils disposent pour le faire, dans le cadre du dispositif, l'organisation des stages est déléguée à l'équipe éducative. Ces derniers qui bénéficient d'un temps conséquent pour les préparer détiennent en outre un « réseau très important » dans le milieu spécialisé ou en entreprise. L'enseignante coordonnatrice de l'ULIS intervient également, mais pour apporter une aide à l'écriture professionnelle (aide à la rédaction de lettre de motivation par exemple) ou pour faire des bilans des stages. Elle réalise notamment des panneaux avec les élèves. Sur ces panneaux (Figures 5 et 6), qui sont accrochés sur les murs de la salle du dispositif, les élèves présentent et définissent les activités qu'ils ont réalisées lors des stages.

Figure 5. Panneau de présentation d'un stage réalisé dans une cantine dans un ITEP

Figure 6. Panneau de présentation d'un stage réalisé dans une école de musique

Concernant plus spécifiquement l'orientation des jeunes après leur passage dans l'IME hors les murs, les professionnels rattachés au dispositif évoquent les potentialités du dispositif.

« Là, on est vraiment sûr de la progression, de l'émancipation. Certains sortants sont partis en apprentissage, un jeune a passé et obtenu un CAP...certains trouvent un apprentissage. Jamais un IME classique n'aurait pu permettre une telle évolution. » (Entretien avec une éducatrice)

Une autre professionnelle mentionne le cas d'un ancien élève, parti un ULIS-lycée, soutenu par un SESSAD, qui à la suite d'un CAP est devenu ouvrier chez un constructeur automobile. Pour elle, sans sa sortie d'un IME classique et son parcours de quatre ans dans l'IME hors les murs, le jeune « *n'aurait pas eu ce palier-là* ». Dans une perspective similaire, une éducatrice évoque les possibilités offertes.

« Il y en a plein qui ont 15 ans je me dis : "quand ils vont sortir rien d'autre n'a été envisagé !" Ici on envisage toutes les possibilités à la sortie... Partout sur les IME c'est rarement envisagé... Ça ré-ouvre des possibilités... Sur l'IME où je suis "- qu'est-ce qui se passe après ? - Ben IMPRO et stages !" Alors qu'il y a plein de choses possibles... On n'est pas dans un circuit préétabli, ce qui permet d'avoir quelque chose d'assez large. » (Entretien avec une éducatrice)

Les modalités d'accompagnement opérées pour favoriser l'inclusion dans la vie professionnelle peuvent également être redéfinies pour répondre à des situations de sortie de l'IME hors les murs qui se sont relevées insatisfaisantes. C'est dans ce contexte qu'a été imaginé un projet de passerelle visant à soutenir les élèves qui n'ont pas trouvé d'orientation suite à leur passage dans le dispositif. Pour une éducatrice, l'objectif de la démarche est « *d'affiner le projet professionnel* », de « *favoriser au maximum d'inclusion professionnelle* » d'élèves, qui, à la sortie du collège, se trouvent dans une impasse. Pour ce faire, l'équipe éducative peut être mobilisée pour accompagner les jeunes lorsqu'ils sont en stages, ce qui leur permet d'appréhender la manière dont ils travaillent et se comportent avec les autres. L'enjeu étant de trouver une issue à la situation de jeunes sans projets professionnels, ils peuvent aussi être amenés à créer des partenariats et des liens de collaborations avec d'autres institutions et établissements. Dans le cadre de ce projet de passerelle, une éducatrice a ainsi œuvré à permettre à un jeune d'être admis dans un ESAT, un établissement qui habituellement n'accueille jamais ou presque des personnes de moins de 19 ans.

2.3. Le rôle de l'équipe dans l'acquisition de compétences relationnelles

Les modalités d'accompagnement des intervenants de l'IME hors les murs sont multiples. Le dispositif propose un accompagnement qui couvre un spectre large. Le travail de l'équipe pluridisciplinaire consiste à mettre en pratiques plusieurs dimensions de l'inclusion : l'accompagnement à l'inclusion scolaire en milieu ordinaire et dans le milieu professionnel comme nous venons de le voir, mais aussi l'acquisition de compétences relationnelles afin de soutenir l'immersion des élèves dans le Collège. Il s'agit également de « *faire de l'autonomie* » afin de soutenir l'inclusion dans la vie sociale, au sens large, dans et hors Collège.

2.3.1. Soutenir l'inclusion : adapter l'environnement éducatif ordinaire

L'acquisition de compétences relationnelles suppose, conformément au principe d'inclusion, d'adapter l'environnement scolaire pour faciliter l'immersion des élèves en milieu ordinaire. Autrement dit, **il s'agit d'agir sur l'environnement scolaire pour qu'il soit plus inclusif et contribue à l'accès d'une posture de « *collégien comme tout le monde* ».** Dans le contexte de l'IME hors les murs,

l'adaptation de l'environnement est rendue possible par la présence et l'intervention quotidienne de l'équipe pluridisciplinaire durant les temps en classe ordinaire et lors des temps informels (cantine, récréation, intercours, clubs sur la pause méridienne). Dans cette perspective, le rôle de l'équipe en termes d'adaptation est multiple. **En premier lieu, on peut dire qu'elle apparaît comme une entité sécurisante et rassurante, et qu'elle participe à la consolidation d'un « milieu protecteur » dans l'enceinte de l'établissement,** comme le souligne une enseignante coordonnatrice de l'ULIS. La mère d'une élève plébiscite en cela « *la présence permanente de professionnels du soin, sur un lieu d'éducation* », présence qui a pu lever ses craintes concernant le déroulement des temps du midi et de la récréation qui la « *tracassait fortement* ». De même, les entretiens réalisés avec les élèves de l'IME hors les murs montrent la dimension sécurisante de la présence de l'équipe, qui est perçue par eux comme « *rassurante* ». Une élève évoque notamment dans cet extrait, la confiance qu'elle porte à une éducatrice, vers qui elle se tourne lorsqu'elle éprouve le besoin de se confier.

« Q : Et dans l'ULIS ou l'IME, il y a des adultes que tu vas voir plus facilement ?

R : Je vais toujours voir [l'éducatrice]. Parce que les autres parfois, j'ai pas confiance.

Q : Tu n'as pas confiance dans les autres adultes ?

R : Non. [L'éducatrice], je le connais depuis la 6^{ème}. Il y en a que je connais un peu depuis la 6^{ème} aussi, mais je préfère parler à [l'éducatrice].

Q : Te confier à [l'éducatrice] ?

R : Oui.

Q : Et elle trouve toujours des solutions quand tu as un problème ?

R : Oui.

Q : Ça c'est rassurant.

R : Oui. » (Entretien avec Alice)

Les jeunes connaissent bien les professionnels du dispositif et tendent à se tourner spontanément vers eux, quand ils en éprouvent le besoin. Ainsi, lorsque les professionnels du dispositif ne se trouvent pas dans la cour au moment des récréations, les élèves préfèrent aller les chercher dans la salle de l'IME hors les murs, plutôt que de s'adresser aux surveillants¹. Par ailleurs, on peut considérer que cette salle, mise à disposition des élèves et toujours accessible, participe à l'élaboration d'un milieu plus sécurisant. Elle apparaît comme un îlot protecteur permettant de se soustraire à l'agitation de l'environnement (bruyant et parfois hostile) du Collège. Un des élèves semble d'ailleurs s'y réfugier, comme le mentionne une éducatrice.

« Jules, c'est le seul qu'on voit tout le temps. La salle est sécurisante pour lui. Le matin, il arrive "je viens voir mon emploi du temps", alors qu'il est sur son carnet. » (Discussion informelle avec une éducatrice)

¹ Mis à part l'AESH, qui en sa qualité de professionnel du dispositif et de surveillant est présent dans la cours lors des récréations, les autres professionnels se trouvent généralement dans la salle de l'IME.

À noter que selon un membre de l'équipe de direction, la permanence de l'équipe éducative « *rassure énormément les adolescents pris en charge, mais aussi l'établissement d'accueil* ». Comme l'a montré la partie 1, cette présence constitue une ressource pour le corps enseignant et les surveillants dans le travail de médiation et d'articulation opéré au quotidien.

La présence de l'équipe est porteuse d'une dimension sécurisante qui s'incarne, en second lieu et plus spécifiquement, dans **un soutien à l'appréhension et l'appropriation de l'environnement scolaire, au niveau du repérage de l'espace spatio-temporel (aide au repérage des locaux et des horaires de cours), et au niveau de la gestion des relations entre élèves**. On peut considérer notamment que la présence de l'équipe permet de sécuriser les rapports sociaux lors de ces temps informels de la récréation et de la cantine considérés comme « difficiles ». Elle amène ainsi les élèves de l'IME à « *oser rentrer dans un espace¹* » : celui de la cour de récréation et du réfectoire par exemple ou celui des temps en inclusion, pour se confronter aux autres. À noter que la présence de l'équipe ne profite pas qu'aux élèves de l'IME hors les murs. Elle constitue un appui pour d'autres élèves, confrontés à des situations de rejet et/ou considérés comme des « *boucs émissaires* ».

Si l'équipe pluridisciplinaire intervient souvent pour gérer les conflits quotidiens – une éducatrice dit notamment passer son temps « *à expliquer et à gérer des histoires* » – les professionnels peuvent aussi faire office de *medium* relationnel et faciliter les interactions avec les autres : les collégiens comme les enseignants. L'AESH, comme on l'a vu, est une aide pour le suivi scolaire. Mais son rôle est aussi de soutenir les échanges. Dans le contexte de la classe d'inclusion, il peut notamment faciliter la prise de parole d'un élève, pour qu'il se manifeste auprès de l'enseignant lorsqu'il ne comprend pas un énoncé.

« Q : Et si tu ne comprends pas un exercice, tu oses le dire ?

R : J'ai du mal à faire, mais quand [prénom de l'AESH] est avec moi, ça va. [...]

Q : Et tu préfères quand il y a [prénom de l'AESH] ou quand tu es toute seule ?

R : Quand il y a [prénom de l'AESH], c'est mieux.

Q : Tu saurais dire pourquoi ?

R : Parce que je me sens moins seule.

Q : Et quand il n'y a pas [prénom de l'AESH] ?

R : Je me sens seule. » (Entretien avec Alice)

Concernant plus spécifiquement le rapport entre les élèves, l'AESH peut là aussi impulser les échanges. Cela s'est vérifié notamment dans une observation réalisée en classe d'inclusion d'histoire géographie d'Alice. Lorsque l'enseignante indique qu'il est possible de travailler à plusieurs sur une thématique donnée en cours, l'AESH demande à Alice si elle souhaite travailler avec deux autres élèves, une fille et un garçon assis à côté d'elle. Alice dit « *oui* ». C'est ensuite elle qui fait la démarche d'aller leur demander s'ils souhaitent se joindre à eux. Les deux élèves acceptent et se déplacent pour s'asseoir avec Alice et l'AESH. Si les interactions ne sont pas très fréquentes, les observations montrent néanmoins que le contexte du travail en commun invite les élèves à s'adapter au rythme, plus lent, d'Alice (la collégienne attend par exemple qu'Alice ait terminé avant de passer à la suite de l'exercice).

¹ Source : projet d'établissement 2013-2017.

De même, si Alice interagit principalement avec l'AESH, elle participe néanmoins au travail en commun. Elle commente l'exercice et donne une bonne réponse à l'enseignante. On peut considérer ici qu'à l'instar du soutien à la prise de parole dans l'échange avec l'enseignant en classe d'inclusion, évoqué plus haut, la présence de l'AESH invite Alice à prendre confiance : à « oser » s'associer aux autres collégiens de sa classe lors de travaux en groupe. Et ceci, en dépit de la tension ressentie par Alice, qui éprouvait beaucoup de craintes à l'idée d'aller en classe d'histoire géographique, en raison de la séance précédente qui s'était très mal déroulée. Ainsi, l'AESH lors d'un entretien évoque son rôle visant à lever les difficultés que peuvent éprouver certains jeunes, les élèves de l'IME comme les autres collégiens, à interagir les uns avec les autres. Il opère ainsi ce « *petit truc de médiation pour entrer en communication* » qui s'adresse « *à la plupart des jeunes* », et même « *les jeunes qu'il y a en face* », qui « *aimeraient bien* », mais ne « *savent pas forcément comme faire* ». En cela, son rôle de médiateur consiste aussi à faciliter la compréhension réciproque, à permettre aux collégiens de mieux saisir les codes de conduite et de communication des élèves handicapés.

Au-delà du soutien de l'équipe (et plus spécifiquement de l'AESH) dans la relation entre les élèves en classe d'inclusion, d'autres espaces sont consolidés visant à favoriser les relations mixtes entre les élèves rattachés à l'IME hors les murs et les autres collégiens. C'est le cas des clubs, des ateliers thématiques se déroulant régulièrement tout au long de l'année, proposés et animés par différents professionnels (enseignants, surveillants, éducatrices de l'IME hors les murs) et ouverts à tous les élèves du Collège sur le temps du midi. Le club de poterie « mains agiles » a notamment connu, lors de sa création, un large succès auprès de l'ensemble des collégiens. Comme le relate une éducatrice, le club a permis d'une part de créer des échanges entre les collégiens, « *de montrer la capacité* » des élèves du dispositif, notamment leur « *capacité à parler* ». D'autre part, il a permis aux participants d'avoir des échanges avec les éducateurs, qui ont présenté leur métier, ce qui a favorisé l'entraide.

2.3.2. Soutenir l'inclusion : travailler sur et avec les élèves

L'acquisition des compétences relationnelles n'est pas unilatérale. Elle ne se limite pas à l'adaptation de l'environnement scolaire ordinaire *via* la consolidation d'un « *milieu protecteur* ». L'accompagnement dans la relation aux autres suppose aussi de soutenir l'inclusion en agissant sur et avec les personnes elles-mêmes. Ainsi, pour une éducatrice, les jeunes « *ont besoin d'apprendre à être avec les autres, apprendre à fonctionner en milieu ordinaire* ». De même, pour un membre de l'équipe de direction, le rôle des professionnels consiste à leur « *donner des billes* » à faire en sorte qu'ils « *arrivent à se débrouiller dans le Collège* ».

Les apprentissages relationnels effectués par les professionnels peuvent prendre des formes variables en fonction des particularités et des besoins spécifiques des jeunes. Mais de manière générale, on peut dire qu'il s'agit de les accompagner pour que leurs comportements se rapprochent de ce qui, dans le cadre de l'environnement ordinaire, est socialement considéré comme « les bonnes manières » et les règles de bienséance. Dans ce cadre, **les intervenants peuvent travailler la maîtrise de soi et du corps, pour que les élèves tendent à limiter les gestes qui pourraient faire peur aux autres collégiens.**

« Après il y a tout ce que ça peut générer en tant que facilitateurs de... un jeune en difficulté sur la cour de récré, ou un jeune... par exemple [un élève] qui était sur le dispositif, un grand black, autiste, donc un jeune qui pouvait avoir un comportement scolaire adapté, mais sur la cour de récré, il devait bouger, donc il courrait, il faisait des grands gestes en courant, les autres avaient l'impression qu'il allait les tabasser... Donc il a fallu intervenir en disant au jeune "là tu fais peur,

comment tu peux faire pour ne pas faire autant de gestes”, et on est intervenu sur la cour auprès des jeunes qui faisaient une tête... ou nous sollicitaient. Et on est intervenu aussi auprès des profs pour qu’ils relayent. » (Entretien avec une éducatrice)

Cet accompagnement est soutenu par l’étayage des professionnels paramédicaux. Le rôle de la psychomotricienne est notamment d’aider les jeunes à gérer les débordements émotionnels qui pourraient avoir des répercussions sur le corps¹. Les professionnels du dispositif peuvent aussi travailler les normes de « bonne conduite » à tenir avec les enseignants (que l’on ne tutoie pas et à qui on s’adresse avec déférence) ou des surveillants (avec qui on évite les gestes jugés inappropriés comme toucher la taille et la barbe). Une éducatrice évoque dans cet extrait, le « *petit protocole* » qu’elle a mis en place avec un élève, pour qu’il substitue à certaines attitudes considérées comme « *gênantes* » et « *parasites* », d’autres jugées plus acceptables.

« Avec Sacha on a fait un petit protocole quand il est en inclusion... Des choses qui nous paraissent logiques : "j’ai envie de roter, comment je fais ?". Ces gestes parasites, comment les rendre plus acceptables ... comment remplacer les gestes gênants pour éviter les moqueries ? Par exemple, il léchait ses semelles, ou mettait ses doigts dans les oreilles pour les manger après... on a remplacé par des gestes plus acceptables : serrer très fort ses mains... On a travaillé là-dessus avec le jeune. » (Entretien avec une éducatrice)

L’enjeu est aussi d’amener les élèves à comprendre les effets de leurs comportements sur les autres. C’est le cas d’Alice, dont la situation est relatée par une éducatrice. Ainsi, en raison de son handicap et contrairement à d’autres élèves qui cherchent plutôt la compagnie de leurs pairs du dispositif, Alice est très sociable, va vers les autres, mais sans « *aucun filtre* » ce qui l’amène à se trouver dans des « *postures parfois difficiles* » nécessitant l’intervention de l’équipe éducative.

« Alice, sa particularité, c’est qu’elle va vers les gens, elle va voir tout le monde, tous les collégiens. [...] Donc, en fonction de la personne en face... elle n’a aucun filtre. [...] Elle s’est retrouvée dans une histoire, il lui a dit "je t’aime" à travers la vitre du bus, elle s’est dit "il m’aime". Elle est allée voir les filles de sa classe d’inclusion, leur dire et "je crois qu’il m’aime", machin. Et du coup, la copine de ce gars lui est tombé dessus en lui disant "qu’est-ce que tu fais, tu dragues mon mec". Et on a repris avec Alice, elle a dit "je savais qu’il fallait que j’attende, mais j’ai pas réussi". On a beaucoup travaillé avec elle. Il y a des moments où ils peuvent être confrontés à des trucs qu’ils ne comprennent pas. Et on est vraiment derrière pour les reprendre, les retravailler. Et plusieurs fois, il y a des jeunes du collège qui sont venus ici pour régler des histoires, expliquer. Et puis de leur donner des explications, leur dire "Alice, si tu lui fais ça, elle ne va pas comprendre que tu es en train de lui faire une blague", leur donner des explications sur leur fonctionnement tout en restant, en ayant en tête que c’est des collégiens, que ça peut aussi fuiter. » (Entretien avec une éducatrice)

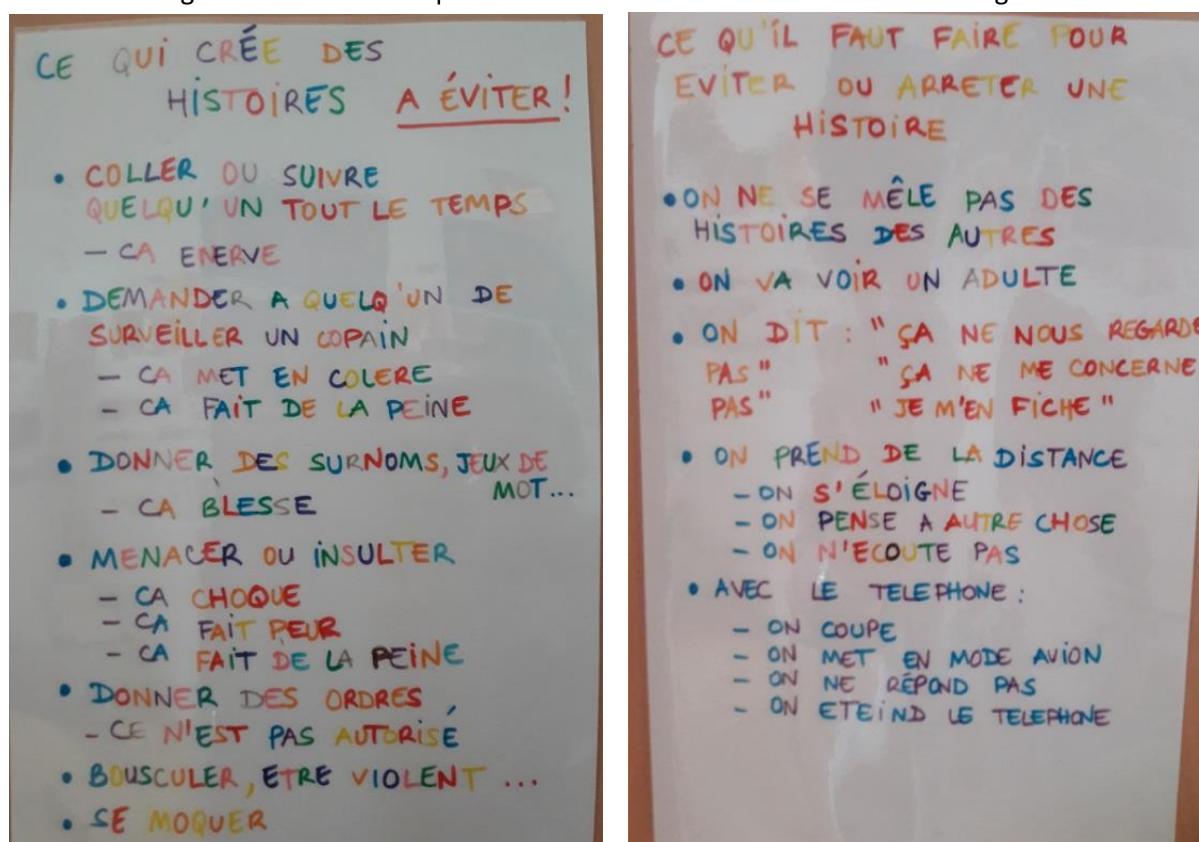
L’acquisition de compétences relationnelles suppose « *d’apprendre à se comporter avec les autres* » comme le souligne une éducatrice et d’appréhender les effets de son comportement sur autrui. On peut considérer ici que l’étayage opéré pour faciliter l’acquisition des compétences relationnelles permet d’œuvrer à ce que les jeunes intériorisent au mieux les « rites d’interactions » (Goffman, 1974) propres au milieu ordinaire, dans l’objectif qu’ils maîtrisent mieux certaines attitudes et comportements qui pourraient les disqualifier. Elle vise aussi à permettre aux élèves à mieux saisir le comportement et les intentions (parfois malveillantes) des autres. S’il est question pour les professionnels d’étayer les élèves pour faciliter l’adoption d’une posture de « collégien comme les

¹ Projet d’établissement 2013-2017.

autres », l'enjeu est aussi de leur donner les moyens d'éviter les moqueries et de se sécuriser dans le rapport qu'ils entretiennent avec les autres. **Dans un contexte où, comme le souligne une éducatrice « on ne peut pas changer les autres », il s'agit de veiller à ce que les élèves comprennent mieux l'ordinaire et puissent aussi, autant que faire se peut, s'en protéger.**

Afin d'étayer les élèves, les professionnels de l'IME hors les murs ont mis en place un ensemble d'outils favorisant l'acquisition de compétences relationnelles. Les élèves sont imprégnés visuellement des codes et des normes de « bonne » conduite propres au milieu ordinaire. Des affiches et des illustrations issues de romans photos réalisés par les élèves sont punaisées sur les placards dans les salles du dispositif. Ils donnent des indications sur ce « qu'il faut faire pour éviter ou arrêter une histoire » (Figure 7) ou constituent des mises en scène d'événements de la vie courante (Figure 8) qui illustrent les « bonnes » attitudes à adopter suite à un conflit.

Figure 7. Panneau indiquant les attitudes à éviter avec les autres collégiens



Au-delà de ces supports visuels, l'acquisition des compétences relationnelles est étayée par l'accompagnement des professionnels éducatifs et paramédicaux, comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises. Leur rôle est de faire de la médiation auprès des autres collégiens et des enseignants non spécialisés. Ils peuvent les sensibiliser aux particularités d'un élève, les informer de situations qui auraient pu poser problème lors des temps informels. De même, dans le cadre de l'aide thérapeutique, les professionnels paramédicaux amènent les élèves à mieux maîtriser la compréhension orale et écrite ou à travailler la gestuelle et la coordination du corps. Nous avons pu voir également le travail mis en œuvre par l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS lors de l'atelier « suivi inclusion » pour revenir avec les jeunes, sur les attentes et les « bonnes » manières de se comporter en classes ordinaires.

Dans le cadre du dispositif de l'IME hors les murs, c'est aussi le contexte du collège, qui permet de favoriser l'apprentissage des compétences relationnelles.

« L'avantage, c'est qu'ils se retrouvent sur énormément de situations qu'au début, ils ne gèrent pas, et après, en les retravaillant, ça leur permet de mieux gérer. » (Entretien avec une éducatrice)

L'immersion en milieu ordinaire semble apparaître dans cet extrait comme propice au déroulement d'une multitude de situations qui pourront alimenter le travail des professionnels.

Figure 8. Extraits de romans photo réalisés par les élèves de l'IME hors les murs¹



Ainsi, ce sont souvent les situations concrètes du quotidien dans le Collège qui sont retravaillées avec les professionnels du dispositif, notamment lors de l'atelier « habilités sociales ». Dans le cadre de cet atelier, spécifiquement dédié à l'apprentissage des relations avec les autres, les élèves sont invités à évoquer et réfléchir à des situations de la vie courante. Au début de l'atelier, les élèves se demandent l'un l'autre « comment ça va ? » et attendent la réponse de l'autre. Cette entrée en matière est pensée comme un rituel encourageant les élèves à s'intéresser à leurs pairs. Les élèves présents peuvent tirer une carte sur laquelle est inscrite et décrite une situation qui peut être fictive et imaginée par les éducateurs (par exemple « que faire si on voit un copain en taper un autre ? » ou « ton meilleur copain ou ta meilleure copine n'aime pas ton amoureux ou ton amoureux : que faire ? »). Dans le cadre de l'atelier, la carte est pensée pour être un *medium* ou un prétexte visant à faire discuter les jeunes (à les faire « parler d'eux », selon une éducatrice). Mais les discussions lors de l'atelier peuvent également suivre une logique plus informelle. Les élèves peuvent alors faire part, spontanément, d'une anecdote ou d'une situation vécue de la vie courante. Dans un cas comme dans l'autre, l'enjeu et de revenir sur des situations d'interaction qui peuvent poser problème et d'amener les élèves à réfléchir aux normes et codes de comportement les plus adéquats à adopter. L'ensemble des outils et aides

¹ Les noms cités dans les romans photos (Figures 8) sont des noms fictifs qui ont été imaginés par les élèves.

imaginés pour favoriser l'acquisition de compétences relationnelles (en ateliers ou en dehors lors des temps informels) visent à retravailler des situations du quotidien.

« Ça, ça a été fait en atelier avec des jeunes qui se questionnaient là-dessus. Donc on l'a fait ensemble. C'est surtout quand il y a des histoires. "Est-ce que tu as fait quelque chose qui peut énerver ?" Ce dont ils ont besoin, c'est de rejouer les scènes et les revivre. Des fois, l'histoire, elle a eu lieu cinq ou six fois pour que ça s'ancre. Et en ça, on ne voit pas le jeune dans une ULIS classique dans le sens où on voit le temps qu'on a pris à réexpliquer une situation en inclusion et sur des temps informels. » (Entretien avec une éducatrice)

L'équipe éducative intervient alors comme un soutien pour expliquer et (ré)expliquer ces situations dans le but d'aiguiller les jeunes, de favoriser l'ancrage des codes de conduite à adopter.

2.3.3. « Faire de l'autonomie »

L'un des enjeux forts du dispositif est de favoriser l'acquisition de compétences sociales. Il s'agit, pour reprendre une expression récurrente dans les discours des professionnels comme des élèves de « *faire de l'autonomie* ». Pour un membre de l'équipe de direction, l'intérêt du dispositif dépasse l'idée, qu'il juge restrictive, de se limiter à inclure des élèves dans le milieu scolaire ordinaire. Selon lui, « *l'inclusion ne doit pas se faire pour l'inclusion. L'inclusion doit se faire dans l'idée d'autonomiser les jeunes* ». Dans cette perspective, **le périmètre d'intervention des professionnels dépasse à la fois les murs physiques du Collège et les murs symboliques de l'espace scolaire. Il s'agit de travailler ce qui se joue en dehors, d'une part, dans l'étayage consolidé pour penser l'accompagnement vers l'inclusion dans le milieu professionnel déjà évoqué, d'autre part, dans l'étayage visant à « faire de l'autonomie » dans la vie courante ordinaire hors cadre scolaire.**

L'objectif est notamment d'œuvrer à ce que les jeunes puissent se déplacer, de manière autonome, dans les transports en commun (bus, tram). L'étayage des professionnels est ainsi centré sur l'aide au repérage spatial et temporel (apprendre à lire un plan, apprendre à appréhender les horaires de passage) ou sur l'aide à la maîtrise du fonctionnement des titres de transport (composter un billet, prendre un abonnement mensuel, respecter la date de validité d'un titre de transport). À noter que l'autonomie dans les transports est une dimension fortement mise en avant dans le dispositif, en ce qu'elle permet aussi de se rendre de manière autonome aux stages professionnels organisés au cours des deux dernières années dans le dispositif. Il est ainsi noté dans le bilan d'activité 2016 de l'IME hors les murs que l'autonomie dans les transports en commun est abordée dès que possible : « en milieu urbain, elle est la clé de l'autonomie sociale et surtout de la mise en stages, qui nécessite systématiquement des déplacements au moins sur l'agglomération¹ ».

Au-delà de l'aide à l'utilisation des transports en commun, les professionnels soutiennent les jeunes pour les amener à « *travailler l'autonomie [...] dans la ville* », comme le souligne une éducatrice. Ils sont accompagnés en bibliothèque, dans des centres de loisirs, ou dans les centres commerciaux. Les professionnels favorisent également l'acquisition de pratiques de la vie quotidienne : cuisiner, utiliser des médicaments – notamment identifier ceux qui sont périmés, et le cas échéant être en mesure d'aller les rendre en pharmacie – ou savoir se « *débrouiller avec l'agent liquide* ». Dans le même ordre d'idée, des séjours sont organisés lors des vacances scolaires. Pour une professionnelle, l'enjeu est « *de les rendre autonomes sur les activités de la vie quotidienne* » et de leur permettre d'expérimenter

¹ Source : bilan d'activité 2013-2017, p. 13.

la vie en communauté. On peut noter aussi l'aide qui est apportée pour favoriser la compréhension du fonctionnement de certains services comme le service postal. Une éducatrice a notamment œuvré à ce qu'une élève saisisse le principe d'envoi du courrier (envoi d'une lettre par la poste, puis réception du courrier à domicile). Selon l'éducatrice, cela s'est révélé être une « *découverte formidable* » pour cette adolescente, définie comme « *isolée dans sa famille* » et « *complètement fermée* ». Un autre type d'étayage est mis en œuvre par la psychologue pour soutenir l'autonomie psychique. Dans la mesure où comme le souligne cette professionnelle, « *les jeunes ne savent pas qui ils sont* » l'enjeu est de les amener à parler d'eux, à se reconnaître et à reconnaître leurs émotions, mais aussi à s'affirmer et à se détacher de leur famille.

« C'est souvent des jeunes qui n'arrivent pas à critiquer, c'est pas des jeunes qui rentrent en conflit à l'adolescence, en opposition alors que ça devrait être le cas. C'est des jeunes qui sont tellement en loyauté avec leur famille [...]. À un moment, il peut y avoir un décalage entre les besoins que ressent le jeune et ce que la famille pense pour lui. Et l'adolescence, le processus, c'est de venir s'opposer : "bah non, voilà qui je suis, à quoi je m'oppose" et de venir s'affirmer. Et ça, c'est des jeunes qui sont souvent en difficulté par rapport à ça. Et le fait d'être sur le dispositif, ça leur permet de rencontrer d'autres jeunes, en continuité, ils évoluent ensemble sur 4 ans. Nous, on essaie en individuel ou en collectif, à parler d'eux en tant que sujet et à se séparer un petit peu du discours parental » (Entretien avec la psychologue)

À l'instar des méthodes employées pour soutenir l'acquisition des compétences scolaires ou relationnelles, les professionnels tirent profit du milieu ordinaire et de la vie quotidienne pour soutenir l'acquisition de compétences sociales. À ce titre, le projet d'établissement 2013-2017 définit le milieu ordinaire comme une ressource : « le cadre institutionnel dans lequel [l'équipe du dispositif] évolue est donc tout autre que le cadre thérapeutique et/ou éducatif dans lequel elle travaille habituellement. C'est en ce point que l'intervention de l'équipe puise sa force, son originalité et son dynamisme. Les professionnels doivent en effet s'adapter en permanence aux contraintes et limites de ce cadre, mais également y puiser les ressources et déceler les potentiels que recèle le milieu ordinaire¹ ». On peut considérer que les ressources et les potentiels du milieu ordinaire résident notamment dans le cadre moins protecteur qu'il impose aux élèves.

« La question du transport n'est pas anodine. Ça les fait grandir à une vitesse grand V. ça ouvre l'espace des possibles. Ça les porte. Il faut accompagner les familles sur ça...ils ont toujours vu leurs enfants comme une personne fragile qu'il faut protéger. Souvent il y a un système de protection autour...Et nous, on va desserrer ça, parce que l'enfant quel que soit le handicap, il va grandir et devenir ado, vouloir faire des choses avec ses pairs... On le fait quand ils sont prêts » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction)

De même, pour une éducatrice, l'intérêt du dispositif réside dans le fait qu'il permet de dépasser la dimension fictive de la vie quotidienne qui prévaut dans les IME plus classiques.

« En IME, le milieu est tellement protégé, qu'ils ne sont pas face à des situations de la vie [...] ils se trouvent confrontés à ce qui nous semble banal [...]. Quand ils ont des capacités, ça les pousse vraiment vers l'avant. La confrontation au monde ordinaire, on ne peut pas s'appuyer sur du fictif, on a besoin qu'ils aient vraiment expérimenté, pour que ça prenne du sens [...] On ne peut pas

¹ Projet d'établissement, p. 18.

s'appuyer sur du fictif, on a besoin qu'ils aient vraiment expérimenté, pour que ça prenne du sens »
(Entretien avec une éducatrice)

On pourrait dire **qu'il s'agit ici d'amener les élèves à se froter et à risquer l'ordinaire**. Ainsi, les méthodes d'apprentissage de compétences sociales (mais aussi des compétences scolaires et relationnelles) s'appuient sur l'expérimentation de situations concrètes réelles dans et hors collège. La possibilité de « *faire face* », d'être « *confronté* » à la banalité du quotidien apparaît dans les deux extraits comme un moyen de « *faire grandir* » les élèves « *à vitesse grand V* ». **L'ordinaire ou tout ce qui, de manière générale, touche au « dit normal » est perçu comme** un « *levier thérapeutique* » susceptible de renforcer la capacité des élèves et de donner du « *sens* » à l'accompagnement, qui dans le cadre d'une approche plus classique, se limite à l'appréhension de situations fictives.

En conclusion de cette deuxième partie, l'analyse du travail des professionnels de l'IME hors les murs a permis de mettre en relief le rôle et l'articulation du « travail en commun » de l'équipe pluridisciplinaire du dispositif. **L'organisation et la configuration des pratiques professionnelles se caractérisent (et se singularisent) par l'application au quotidien d'une dynamique coopérative aux aspects et fonctions multiples qui est soutenues par un triptyque éducatif – pédagogique - thérapeutique**. Nous avons vu qu'elle participe au développement d'une « communauté d'expérience » permettant de susciter de la réflexion, de soutenir les professionnels, voire de les former. **Les pratiques coopératives se formalisent également dans une communauté de compétences et de pratiques**. Le travail de l'équipe pluridisciplinaire s'articule dans une division et une délégation de certaines tâches, dont l'objectif est de s'appuyer sur les compétences spécialisées de chacun pour mettre en œuvre les différentes dimensions de l'inclusion (scolaire, professionnelle, relationnelle et sociale). Les savoir-faire spécifiques des différents professionnels (éducatifs, pédagogiques et paramédicaux) sont ainsi mobilisés et mis à contribution en fonction des objectifs et des buts à atteindre (objectif de progression des élèves, objectif de formation professionnelle par exemple). Au-delà de la mise en relief du travail de l'équipe pluridisciplinaire propre à l'IME hors les murs, cette partie a permis de montrer la manière dont est formalisée une démarche d'accompagnement s'appuyant sur le milieu ordinaire, et plus spécifiquement sur la vie quotidienne dans le Collège, mais aussi en dehors. **Il apparaît que la singularité du dispositif réside dans le fait d'amener les jeunes à appréhender des choses applicables au quotidien (tels qu'en témoigne le contenu de l'enseignement des mathématiques ou de l'atelier « habilités sociales) ou de « faire de l'autonomie », concrètement, en sortant des murs du Collège (dans les transports, dans la ville, lors de séjour etc.)**. Si pour les professionnels, cette approche est pensée pour être une ressource susceptible d'encourager l'autonomie des jeunes, on peut se demander quels sont ses effets, en quoi elle participe (ou non) à l'inclusion des jeunes et comment elle est perçue et vécue par eux. Ces questions sont placées au cœur de la partie 3.

Partie 3. Le mot d'ordre inclusif à l'épreuve de sa mise en pratique

« C'est bien parce qu'on est une institution que ça fonctionne. Le hors les murs est bien une institution et j'insiste là-dessus ! Ça répond à des vrais besoins, on voit des vrais leviers pour certains jeunes, peut être que dans un établissement classique, ils n'auraient pas développé autant d'autonomie... Ce qu'on propose va tirer des enfants vers le haut. Mais ça ne peut pas correspondre à toutes les pathologies ou toutes les difficultés de tous les enfants. Si on se rend compte que notre projet est trop ambitieux pour certains jeunes, on va les maintenir dans un endroit d'angoisse plutôt qu'un endroit avec une certaine richesse... » (Entretien avec un professionnel de l'IME hors les murs)

Après avoir étudié la manière dont ce dispositif travaille les frontières entre secteurs, la façon dont l'inclusion se déroulait au quotidien et ce qu'elle impliquait en termes de pratiques professionnelles, cette troisième partie vise à analyser ce que pensent et vivent les jeunes vis-à-vis de l'effectivité de l'inclusion. Nous verrons d'abord que, pour les élèves de l'IME hors les murs, la question du rapport à la norme est un élément central qui se joue dans l'inclusion (1). Nous montrerons ensuite que l'identification au « groupe ULIS », tant du point de vue des jeunes que des professionnels, est à la fois un support et une limite à l'inclusion (2). Enfin, nous verrons que le travail d'inclusion, parce qu'il engendre des contraintes supplémentaires à celles imposées par le Collège, pour les jeunes bénéficiant du dispositif, ne peut se faire qu'auprès d'un public particulier (3).

3.1. L'inclusion ou un rapport à la norme questionné

Les jeunes interrogés semblent ambivalents par rapport à l'inclusion, ils la souhaitent autant qu'ils la redoutent. Le fait d'être scolarisé au collège est vécu comme un élément de fierté, mais peut aussi être source de tensions et d'angoisses au quotidien.

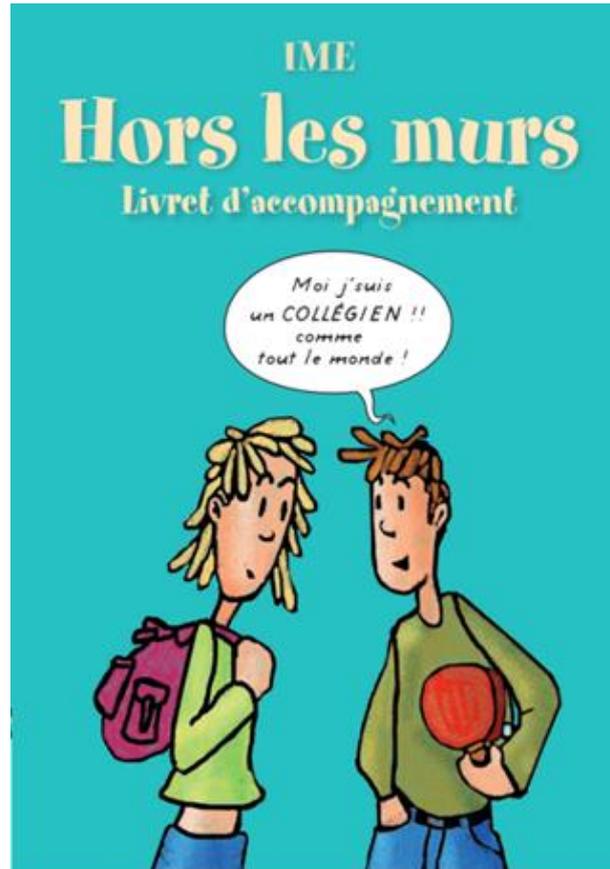
3.1.1. Être collégien, c'est être un enfant « normal » ?

Etre élève au Collège, au sein de l'IME hors les murs, est symboliquement très important pour les jeunes et leur famille. L'IME hors les murs a été conçu en ce sens, ce qui est illustré par la page de garde du livret d'accompagnement sur laquelle sont dessinés deux enfants dont l'un dit « Moi, j'suis un collégien comme tout le monde » (Figure 9).

Selon le chef de service, l'IME hors les murs accompagne avant tout les élèves pour leur permettre « *d'être collégien* ». Le fait d'être au collège contient une dimension symbolique forte qui permet d'effectuer un travail éducatif et thérapeutique auprès des élèves du dispositif.

« L'objectif de l'IME hors les murs c'est que les enfants "se sentent collégiens avant tout", c'est dans ça qu'ils sont accompagnés. Car ce sont des jeunes qui sont assignés à la question du handicap, ils le sentent bien... Se sentir collégien, c'est important, une manière d'échapper un peu (mais pas complètement bien sûr) à cette assignation. Il y a une dimension symbolique forte du lieu (être au collège, "comme tout le monde"). Le but de l'IME hors les murs c'est d'utiliser tous les leviers du collège... » (Entretien avec un professionnel de l'IME hors les murs)

Figure 9. Page de garde du livret d'accompagnement (2018)



En allant au collège comme la plupart des enfants de leur âge, les élèves du dispositif semblent mettre à distance leur handicap et leur différence. La mère d'une élève insiste sur cet aspect crucial que permet l'IME hors les murs.

« Le lieu d'entrée c'est le collège, pas l'IME ! Et ça, ça change TOUT ! Mais TOUT à TOUT ! Alice vient au collège, mais elle est suivie en IME. Ce n'est pas qu'elle est en IME en allant de temps en temps au collège ! C'est un changement de PARADIGME qui change tout pour l'enfant ! Quand elle dit "alors qu'est-ce que tu fais Alice cette année ?". "Je suis au collège". C'est LA phrase qui pose l'enfant, qui donne une lecture aux gens, et comment elle se perçoit dans sa vie, elle est collégienne. Et ça a été le feu d'artifice de savoir qu'elle allait au collège ! » (Entretien avec la mère d'Alice)

Le fait d'aller au collège – et non dans établissement spécialisé – est une première étape qui permet aux jeunes de changer le regard que porte leur entourage sur eux mais aussi de changer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. En étant inclus dans plusieurs matières et en étant comptés dans l'effectif de leur classe d'inclusion, en participant à un club durant les temps périscolaires ou encore en rentrant chez eux de façon autonome, les jeunes partagent le quotidien des autres collégiens et se détachent de l'établissement spécialisé.

« La chorale c'est super, ils ont un spectacle. C'est super, ils ne disent jamais "on est à l'IME", ils disent "on est au collège", c'est super intéressant. » (Entretien avec une enseignante)

Bien que l'IME hors les murs soit un établissement médico-social, qu'il faille une orientation MDPH pour y entrer, et que l'équipe de l'IME hors les murs se rapproche de celle d'un IME classique en termes

de taux d'encadrement, les jeunes se sentent collégiens avant tout. Le fait d'être inclus dans une classe ordinaire, semble rassurer les jeunes sur leur identité et constituer pour eux une preuve de leur « normalité ».

« Q : Et c'est un temps que tu aimes bien être dans la classe d'inclusion ?

R : Bah ça va, enfin pour moi ça me considère que je suis un peu un enfant "normal". » (Entretien avec Nathan)

Bien que les temps d'inclusion ne soient pas toujours faciles à gérer (notamment dans la relation aux autres élèves et à l'enseignant), ils semblent être voulus, valorisés et valorisants. Nathan, en expliquant qu'il ne participe pas beaucoup dans sa classe d'inclusion mais qu'il est content d'y être, montre bien cette tension qui se joue.

« Q : Tu aimerais bien participer plus ?

R : Non ! Non... [sourire]

Q : [rires]

R : Je suis déjà bien où je suis alors bon...

Q : Tu es content d'être en inclusion... ?

R : Voilà, déjà. [...] L'inclusion, ouais, ça... C'est... Enfin c'est normal... C'est juste pour nous... C'est considérer qu'on est comme les autres. » (Entretien avec Nathan)

Les jeunes semblent s'approprier pleinement le statut de collégien, et ainsi prendre confiance en eux. En prenant part à la vie de la classe, en participant, en ayant des évaluations proches de celles des autres collégiens, et en constatant qu'ils peuvent comprendre et suivre les cours malgré leurs difficultés d'apprentissage, les jeunes prennent conscience de leurs capacités, ce qui vient consolider leur estime d'eux-mêmes.

« Q : Et en SVT et en Histoire Géo tu as l'impression d'avoir le même niveau que les autres ?

R : Bah le problème c'est que normalement j'ai un niveau de CM2 enfin quelque chose comme ça, alors évidemment.... ooooooh... Voilà quoi !

Q : Mais tu comprends quand même ce qui se dit en cours ?

R : Ah, ça oui, j'arrive à comprendre.

Q : Est-ce que tu as des contrôles ?

R : Oh oui !

Q : Et les mêmes évaluations que les autres ?

R : Oh oui, j'arrive très bien à suivre comme les autres...

Q : Et tu la fais en même temps que les autres ?

R : Oui pas besoin d'une autre salle pour faire une évaluation, je fais avec eux.

Q : Avec le même temps ?

R : Voilà. » (Entretien avec Nathan)

La scolarisation au collège est une source de fierté pour les jeunes de l'IME hors les murs. L'inclusion permet de renforcer ou de confirmer les logiques d'apprentissage mais aussi l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes. On voit ici comment le rapprochement à la norme, le travail autour du « dit normal » agit comme un levier thérapeutique. Ce travail est aussi prolongé dans les temps éducatifs et dans les temps paramédicaux avec la psychomotricienne ou la psychologue. Dans la conception que l'équipe éducative a de l'inclusion et dans la façon dont elle est appréhendée au quotidien, celle-ci doit se faire au service du soin, dans l'idée d'autonomiser les jeunes afin qu'ils puissent penser pour eux et par eux. Comme nous l'avons déjà évoqué, la vision de l'équipe de direction du dispositif se différencie de celles véhiculées par les pouvoirs publics comme par les mouvements militants : à son sens, l'inclusion ne doit pas se faire pour l'inclusion mais doit se faire dans un objectif thérapeutique. Les situations d'inclusion, en agissant sur l'estime de soi, viendraient renforcer le travail éducatif et thérapeutique effectué par les professionnels de l'IME hors les murs. Cependant, il n'est pas toujours facile de trouver sa place d'élève au sein de la classe d'inclusion.

3.1.2. Se sentir différent et ne pas prendre part au « groupe classe » ?

Les jeunes scolarisés à l'IME hors les murs expriment leur fierté d'être au collège mais les temps d'inclusion peuvent aussi les mettre sous tension, notamment dans leur relation aux autres collégiens. **Symboliquement, l'inclusion au collège valide la « normalité » des élèves et agit comme une preuve de leurs compétences, mais au quotidien, elle peut exacerber le sentiment de différence.** Le fait que les élèves de l'IME hors les murs disent qu'aller au collège c'est se rapprocher de la norme montre qu'ils se sentent différents et que cette question les travaille, ce qui n'est pas le cas (ou de façon moins intense) de la plupart des collégiens.

Le rapport à l'autre est particulièrement difficile à gérer en inclusion. **Les jeunes ne comprennent pas toujours les relations que les autres collégiens entretiennent**, ils ont du mal à entrer en interaction avec eux. Par exemple, une élève exprime le fait qu'en classe d'inclusion, elle se sent particulièrement différente :

« Q : Et parfois tu te sens différente des autres élèves qui sont en inclusion ?

R : Oui ! Très différente !

Q : Très différente ?

R : Oui.

Q : Tu peux m'expliquer pourquoi ?

R : Parce que parfois, je comprends pas ce qu'ils disent. Ils disent des choses entre eux et parfois j'ai du mal à comprendre. Et bon voilà. » (Entretien avec Alice)

Un autre élève, Jules, ne comprend pas toujours la logique de ses camarades. Il évoque ainsi trois élèves de sa classe qu'il qualifie d'« *idiots* » sans réussir à nous expliquer pourquoi. Est-ce que ce sont les cancre de la classe qui se font remarquer ? Est-ce que ce sont des garçons avec qui Jules s'amuse parfois ? La première difficulté rencontrée en classe d'inclusion est donc de l'ordre de l'ajustement des

comportements, de la gestion de sa différence. De plus, les élèves semblent moins s'appropriier la classe d'inclusion, plusieurs d'entre eux ne semblent connaître ni le nom de tous les élèves de leur classe ni le nom des enseignants alors que nous réalisons notre enquête en fin d'année scolaire.

« Q : Ok. Si on prend... En EPS c'est qui le prof ?

R : Le prof ?

Q : Tu te rappelles son nom ?

R : Euh non.

Q : Tu connais le nom de tes profs ?

R : Non.

Q : En Histoire Géo ?

R : Non.

Q : Et en SVT non plus ?

R : Non. » (Entretien avec Sacha)

Tandis que les élèves ont la même enseignante coordonnatrice de l'ULIS durant les quatre années du collège, ils ont un enseignant par matière en classe d'inclusion. D'année en année, les élèves sont inclus, autant que possible, dans les mêmes matières mais les enseignants changent. **En classe d'inclusion, ils n'ont donc pas la même relation de confiance et de proximité qu'avec l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS.** Ils ont du mal à solliciter les enseignants en classe ordinaire. Même si l'AESH, qui est leur référent peut dans certains cas favoriser les interactions entre élèves et enseignants (pour faciliter la compréhension d'une consigne par exemple), celles-ci restent relativement peu fréquentes. Il en est de même en cours de récréation. Plutôt qu'aux surveillants présents dans la cour, les élèves préfèrent s'adresser à l'équipe éducative de l'IME hors les murs même si aucun de ses membres ne s'y trouve.

« Q : Et les autres adultes en récréation, ils sont présents ou pas présents ?

R : On a des surveillants, les surveillants, ils sont présents mais ceux de l'IME, ils restent dans la salle et si on a un problème, on doit les chercher dans la salle.

Q : Et tu vas les voir les surveillants parfois ?

R : Non, c'est pas eux que je vais voir.

Q : Tu les connais bien les surveillants ?

R : Euh non. Pas trop. » (Entretien avec Alice)

Les professionnels du Collège ne sont donc pas sollicités par les élèves de l'IME hors les murs, ils ne sont pas identifiés comme des personnes-ressource. Ce sont les professionnels de l'IME hors les murs (et plus particulièrement l'AESH ou les éducatrices) qui sont systématiquement sollicités.

L'inclusion en classe ordinaire, même si elle est souhaitée, peut être source d'inconfort et d'incompréhension. Les élèves de l'IME hors les murs semblent avoir du mal à entrer en relation avec leurs camarades. Lorsque l'AESH n'est pas présent, les élèves peuvent se retrouver isolés. Ainsi, les camarades de classe semblent ignorer Nathan, inclus sans la présence de l'AESH. Il dit être le plus souvent seul au fond de la classe en histoire-géographie.

« Q : Et donc en histoire géo tu es tout seul...

R : Oui.

Q : ... ou tu es assis à côté d'un autre élève ?

R : Ben au début oui et puis après ça s'est mis en mode... plusieurs rangées de... Alors maintenant je suis tout au fond derrière.

Q : Tout seul ?

R : Tout seul non, ça dépend, des fois ça peut arriver que je peux être devant pour être un peu avec un groupe... mais voilà.

Q : Ce n'est pas le prof ou la prof qui décide des places ?

R : Ben non, on s'assoit tous dans une place.

Q : Mais tu peux changer ?

R : Bah... Pas vraiment... Enfin ça, j'ai pas posé la question au prof.

Q : Mais tu t'assois souvent à la même place ?

R : Voilà.

Q : Et les autres élèves aussi ?

R : Oui.

Q : Des petites habitudes qui se mettent en place ?

R : Oui. Voilà, des petites habitudes, au début, voilà on prend l'habitude.

Q : Tu es au fond, plutôt ?

R : Oui. Mais parfois ça peut m'arriver que je passe devant quand il manque quelqu'un...

Q : Et le fait d'être au fond ça t'empêche pas... t'arrives bien à suivre ?

R : Oui ça va. Même si des fois on a un peu de mal à voir qu'est-ce que c'est qui est écrit un peu plus loin, évidemment on est obligé de deviner. » (Entretien avec Nathan)

Cet exemple montre la difficulté pour Nathan à être réellement inclus et intégré au groupe classe. Il se retrouve isolé au fond de la classe mais n'ose pas demander à changer de place et ne sait pas s'il est autorisé à le faire. Cela montre aussi la difficulté pour les enseignants qui incluent. Comme évoqué dans la partie 1, ceux-ci n'ont pas de formation spécifique et semblent avoir du mal à repérer ou à gérer ce genre de situation. Ici, l'enseignant ne semble pas être vigilant quant aux places occupées par

les élèves. Or, les difficultés de Nathan sont exacerbées du fait de sa position au fond de la classe qui l'oblige à déchiffrer ce qui est écrit sur le tableau. Le fait d'être isolé vient alors questionner les élèves sur leurs qualités.

« Q : Tu peux nous parler de la SVT ? Du coup tu es où dans la classe en SVT ? Encore au fond ou...

R : Non là je suis pas au fond, je suis en deuxième rang... [...] tout seul. [...]

Q : Et dès le début de l'année tu étais tout seul ou au début de l'année il y avait quelqu'un à côté de toi ?

R : Au début de l'année il y avait quelqu'un mais après il a changé de place parce qu'il manquait une élève derrière alors... Ou est-ce qu'il s'est mis derrière, je sais pas, parce qu'il trouvait que j'étais un peu ennuyeux ? » (Entretien avec Nathan)

Ainsi cet élève, qui s'est retrouvé seul en cours d'année trouve un élément d'explication : l'élève qui était à côté de lui « *trouvait que j'étais un peu ennuyeux* ». En se qualifiant (voire en se disqualifiant) ainsi, l'élève exprime la conscience qu'il a de sa différence, de ne pas être intégré au groupe classe. Lors d'une situation d'inclusion en EPS sans la présence de l'AESH que nous avons observée, Jules semblait aussi isolé durant les temps informels.

« Durant les tours de gymnase d'échauffement, le temps d'installation du matériel, le temps d'attente dans les gradins pendant que d'autres se changent, alors que tous les autres élèves sont en interaction par petits groupes de deux ou trois en faisant les fous ou en discutant, Jules est tout seul : il court seul, il joue seul contre le mur du gymnase, il transporte seul le matériel à installer sur le terrain. Il y a souvent un espace autour de lui sans autre enfant. Il interagit très peu avec les autres et personne ne vient spontanément lui adresser la parole. Il a tendance à rester à proximité de l'enseignante. » (Carnet de terrain, observation inclusion de Jules)

Ce temps informel n'est pas négligeable : pendant près d'une heure de cours, l'élève est plutôt seul. Cependant, durant les temps d'enseignement plus formalisés, lorsque les consignes ont été données, Jules a une place parmi les autres élèves et fait partie d'une équipe. Les temps d'inclusion sans l'AESH semblent donc être sources d'inconfort et difficiles à gérer tant pour les élèves de l'IME hors les murs que pour les enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, lorsque l'AESH est présent, il semble être un soutien tant pour les enseignants que pour les élèves. Il aide les élèves dans le suivi scolaire mais il les aide aussi à prendre confiance en eux et à s'adresser aux autres.

L'incompréhension, la difficulté à aller vers les autres en classe d'inclusion est aussi valable lors des temps informels, en cours de récréation, en club, ou encore aux abords du Collège. Pendant les clubs, par exemple, les élèves de l'IME hors les murs ne semblent pas toujours oser prendre part au groupe. Un enseignant animant un club témoigne :

« Il est venu trois fois, il était très observateur. Il n'est jamais rentré dans un jeu. Il n'était pas mis de côté par les autres élèves mais lui, se mettait de côté, il n'osait pas venir à une table de jeu de société. » (Entretien informel avec un enseignant, animateur d'un club)

Les élèves de l'IME hors les murs n'osent pas toujours participer et s'affirmer et peuvent vite se retrouver « à part ». Leurs difficultés à interagir avec les autres collégiens, à comprendre la logique de leurs camarades et à adopter l'attitude attendue dans certaines situations sociales peut conduire à des quiproquos et des malentendus. Ainsi, dans le carnet d'incidents (un carnet dans lequel les

professionnels de l'IME hors les murs consignent les événements marquants pour en informer leurs collègues), une des éducatrices relate qu'un des élèves de l'IME hors les murs a pris des remerciements de la part d'un autre collégien pour des moqueries ou des insultes.

« [Date de l'incident] Adam : problème hier soir dans le bus avec un élève du collège. Incompréhension de sa part alors que le jeune le remerciait ! J'ai vu le jeune qui comprend le débordement d'Adam (insulte !). Adam doit aller s'excuser. » (Carnet d'incidents)

Cela peut aboutir à des tensions et à des événements difficiles à vivre par les élèves de l'IME hors les murs, particulièrement sur les temps de récréation. Les élèves peuvent alors avoir des appréhensions vis-à-vis des temps d'inclusion. Ainsi, après avoir fait l'objet de moqueries par plusieurs élèves de sa classe¹, Alice redoutait les moments en classe d'inclusion.

« Ma journée d'hier, ça s'est mal passé avec ma classe d'inclusion. Parce que y'a des garçons qui sont venus m'énerver un peu. Il y en a un qui a fait un, un, âge sexuel, un truc sexuel. Et... ça s'est mal passé donc du coup... » (Entretien avec Alice)

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, cette élève est régulièrement mise en difficulté dans ses relations avec d'autres et notamment d'autres collégiens : elle sur-interprète certains signes (un regard, une blague un peu lourde) comme étant des marques d'intérêt. Après avoir été prise à partie par deux filles de sa classe, et « *avoir été traitée de balance* », l'élève nous a exprimé sa peur de retourner au Collège. Selon les éducatrices, « *elle avait peur que toute la classe soit contre elle, lui fasse la tête, mais quand tu creuses c'est loin d'être toute la classe* ». Ces événements qui prennent de l'ampleur dans le vécu des élèves de l'ULIS semblent en réalité être des événements isolés connus par l'équipe éducative du Collège et de l'IME. **Généralement, les élèves de la classe d'inclusion semblent soit bienveillants, soit indifférents aux élèves de l'IME hors les murs.** Dans les situations observées en classe d'inclusion, plus particulièrement dans les activités à effectuer en groupes, nous avons déjà évoqué que les autres collégiens semblent se mettre au niveau des élèves de l'IME hors les murs.

« Les élèves sont bienveillants avec Alice. Les deux autres élèves du groupe d'Alice l'attendent même si elle ralentit un peu le groupe. » (Carnet de terrain, observation inclusion d'Alice)

« Dans tous les temps structurés par le cours et la prof, Jules "fait" avec ses congénères ce qui est attendu d'eux. Il a une place par exemple dans l'équipe de hand, on lui fait la passe, on lui explique les règles, on lui dit qu'il faut faire des passes, on lui explique comment faire autour de la surface des cages, on lui montre comment tirer pour que le ballon rebondisse une fois avant d'entrer dans les cages (règle expliquée par la prof). » (Carnet de terrain, observation inclusion de Jules)

Si l'attitude des autres élèves apparaît comme bienveillante, surtout lors des activités à effectuer en groupe, les relations entre élèves ne semblent pas aller plus loin. La mère d'une élève témoigne de la difficulté de sa fille à prendre part au groupe classe malgré l'attitude bienveillante de ses camarades.

« Quand elle est en inclusion, elle débarque dans un groupe très constitué, elle y va tous les jours ce qui est très intéressant..., ils sont gentils, bienveillants, donc elle est accueillie c'est très bien... J'ai ramené une [élève], elle m'a dit "elle est très gentille, Alice, elle devrait plus venir avec nous" [...]. Pour Alice ça se passe très bien j'étais au conseil de classe, "Alice est une collégienne normale" ça me fait toujours rigoler car le pendant c'est l'anormalité. » (Entretien avec la mère d'Alice)

¹ L'incident est relaté en détails dans les parties précédentes.

Le rapport à la norme est donc sans cesse questionné, que ce soit par les élèves de l'IME hors les murs ou les autres collégiens. **Les temps d'inclusion sont des temps de tension pour les élèves de l'IME hors les murs** durant lesquels il n'est pas toujours facile de gérer les interactions avec les autres collégiens et qui peuvent venir questionner leur identité.

« R : Tu sais, il y a parfois des gens qui sont populaires dans les collèges mais nous, on n'en a pas de populaires. Mais y'en a un genre qui font un peu leur idiot, qui se foutent un peu de la classe ULIS mais y'en a qui sont gentils avec nous mais parfois c'est compliqué.

Q : C'est compliqué à gérer cette différence ?

R : Oui parce que moi, je préfère être normale qu'handicapée. C'est dur.

Q : D'être différente, c'est dur ?

R : Oui. » (Entretien avec Alice)

La scolarisation au collège peut venir renforcer le sentiment de différence des élèves de l'IME hors les murs. Souvent seuls, n'osant pas participer à un groupe déjà constitué, et n'osant pas s'affirmer devant les autres collégiens, les élèves de l'IME hors les murs semblent avoir des difficultés à vivre les moments d'inclusion. Souvent, ils ne connaissent que quelques prénoms des élèves de leur classe, et ne connaissant pas systématiquement le nom de leurs enseignants. On touche ici aux limites de l'inclusion.

3.1.3. Une envie de se rapprocher de la norme

Bien que les temps d'inclusion soient parfois éprouvants ou sources d'incompréhension, les élèves de l'IME hors les murs portent un intérêt aux autres élèves de leur classe, et aimeraient avoir plus d'interaction avec eux. Beaucoup ont exprimé **le souhait d'échanger avec les autres élèves, souhait souvent teinté d'une certaine appréhension**. Ainsi, Sacha semble être en attente d'une interaction plus forte avec les autres élèves de sa classe. Actuellement, il les côtoie sans leur parler et sans échanger avec eux, ce qu'il regrette.

« Q : Et cette année dans ta classe tu as des copains ?

R : Hmm hmm...

Q : J'ai pas bien entendu...

R : Bah... Non [...]

Q : Tu leur parles un peu ou pas ?

R : Je leur parle pas.

Q : Et eux ils te parlent ou pas ?

R : Non ça va.

Q : Vous vous ignorez ?

R : Ouais.

Q : Chacun sa vie ?

R : Oui. (Gêné)

Q : Et ça, ça t'embête ?

R : Oui.

Q : Qu'est-ce que t'aimerais que...

R : Que ça change.

Q : Que ça change ?

R : Oui.

Q : Qu'ils viennent un peu plus te parler ?

R : Oui.

Q : Et t'as essayé d'aller leur parler ? Ou c'est compliqué...

R : Leur parler ?

Q : Oui...

R : ... [Silence] » (Entretien avec Sacha)

Malgré l'apparence d'une ignorance mutuelle, Sacha exprime son envie de s'adresser aux élèves de sa classe et d'intégrer le groupe classe. Une autre élève formule les mêmes difficultés à entrer en interaction avec les gens de sa classe, et sa crainte d'engager la conversation avec eux. Bien qu'elle fasse part de sa peur de fréquenter les gens de sa classe d'inclusion, et que cette peur prenne le dessus sur l'envie d'aller avec eux, Alice exprime en creux son désir de déjeuner à la cantine avec les élèves de sa classe d'inclusion.

« Q : Et comment ça se passe le midi ? Tu pourrais me dire ? [...]

R : Je vais jamais avec ma classe d'inclusion parce que j'ai un peu peur.

Q : Je comprends. C'est pas facile ?

R : Non, c'est pas facile [sourire].

Q : Et tu aimerais bien aller avec ta classe d'inclusion ?

R : Non.

Q : Tu as trop peur pour l'instant ?

R : Oui. J'ose pas trop leur demander. » (Entretien avec Alice)

A la cantine, hormis un élève qui mange avec un camarade de sa classe de l'année précédente, l'ensemble des élèves de l'IME hors les murs mangent ensemble au premier service et à la même table. Ils se mélangent peu aux autres. Pourtant, ils sont plusieurs à évoquer l'envie de partager ce temps

avec les élèves de leur classe d'inclusion, bien qu'ils se sentent plus à l'aise et plus en confiance avec les élèves de l'IME hors les murs, et qu'ils n'osent pas toujours s'adresser aux autres collégiens.

« Q : et tu manges avec qui ?

R : la classe [ici pour dire l'ULIS], pour l'instant. En attendant que je me fasse des amis.

Q : en attendant que tu te fasses des amis ?

R : ouais.

Q : parce que dans ta classe, c'est tes amis ?

R : ouais.

Q : mais tu préférerais avoir des amis dans ta classe d'inclusion ? Dans ta classe de 6^{ème} ?

R : ouais.

Q : tu as déjà essayé de manger avec eux ?

R : euh non. Pas encore. » (Entretien avec Jules)

Dans les temps d'inclusion, l'enjeu du rapport à l'autre, à la norme et la différence est extrêmement prégnant. Plus globalement, les élèves de l'IME hors les murs font l'expérience de l'altérité (Barry, 2018), de la relation à l'Autre, ce qui vient questionner leur identité. Ils semblent avoir du mal à se positionner et à s'affirmer vis-à-vis des autres collégiens et des adultes. Ils appréhendent de s'adresser à d'autres personnes que celles de l'IME hors les murs, que ce soient les adultes – surveillants et enseignants – ou les élèves. Les difficultés relationnelles, travaillées en permanence avec l'équipe éducative, sont quotidiennement présentes. Cela se traduit rarement par des incidents connus et signalés à la vie scolaire du Collège tels que ceux décrits dans la partie 1, mais cela relève plutôt de l'ordre de l'inconfort dans des situations quotidiennes pour les élèves de l'IME hors les murs. Les élèves rencontrés sont donc ambivalents par rapport à l'inclusion. D'un côté, cela concrétise leur « normalité », et la plupart d'entre eux désirent aller vers les autres collégiens (on retrouve ici l'appétence pour l'inclusion évoquée par les professionnels). Mais de l'autre côté, les situations d'inclusion demandent aux élèves un effort permanent et sont souvent inconfortables.

3.2. L'ULIS : un groupe au sein du Collège ?

L'ensemble des jeunes rencontrés a une plus grande aisance en ULIS qu'en inclusion. Ils semblent s'y sentir plus en confiance et mieux acceptés. Lorsqu'ils font référence à leurs copains ou à leur classe, c'est la plupart du temps pour évoquer l'ULIS. Durant la plupart des temps périscolaires, les élèves de l'IME hors les murs restent ensemble. Ce sentiment d'appartenance à l'ULIS peut sembler, au premier abord, être un frein à l'inclusion puisque l'ULIS entrerait en concurrence avec la classe d'inclusion, mais c'est aussi un élément qui participe de l'inclusion puisque les élèves ont un « groupe classe » – celui de l'ULIS – comme la plupart des élèves du Collège. Cependant, on peut aussi se demander si la façon dont sont perçus les élèves de l'ULIS par les enseignants du Collège – comme « les ULIS » – ne peut pas être un élément stigmatisant. Le sentiment d'appartenance au groupe ULIS constitue donc à la fois une richesse et un facteur de socialisation et une limite au processus d'inclusion.

3.2.1. L'ULIS : un cocon protecteur ?

Les élèves de l'IME hors les murs ont à plusieurs reprises opposé la classe d'inclusion et l'ULIS. L'expression « aller en inclusion » utilisée quotidiennement par les professionnels et reprise par les élèves pour désigner les temps de classe autres que ceux d'ULIS, témoigne de la dichotomie réalisée entre ULIS et inclusion. Cette expression utilisée pour l'ensemble des élèves permet aux professionnels de situer rapidement l'emploi du temps des jeunes sans entrer dans le détail de la matière mais cette expression qui peut paraître anodine montre aussi que l'inclusion ne va pas de soi et que c'est un moment à part dans l'emploi du temps. Démarquer les temps « en inclusion » et « en ULIS » révèle que ce sont deux espaces bien différenciés, avec des enseignants et des camarades de classe autres. Cependant, les élèves évoquent alternativement « l'inclusion » et les « cours d'histoire-géographie » ou les « cours de SVT » par exemple, sans précision supplémentaire, pour désigner ces temps.

Tandis qu'en classe d'inclusion, les élèves sont souvent mal à l'aise, ils semblent, le plus souvent, en confiance et détendus en ULIS. Ainsi, une élève dit se sentir mieux comprise par ses camarades de l'ULIS et pense pouvoir exprimer plus facilement ses difficultés.

« Q : Quand tu es en inclusion, c'est pas facile de parler aux autres ?

R : Oui.

Q : De leur expliquer si tu as des difficultés ?

R : Alors que dans la classe ULIS, eux, ils me comprennent bien. On parle. Voilà, on est tous sympas mais... Parfois, il y a des disputes, des choses comme ça. Mais bon voilà. » (Entretien avec Alice)

Comme d'autres élèves rencontrés, elle parle de la « *classe d'ULIS* » pour évoquer l'IME hors les murs. Bien que les élèves soient rattachés à leur classe d'inclusion et que dans les textes officiels, l'ULIS ne soit pas une classe mais un dispositif, les élèves l'évoquent la plupart du temps comme une classe. Ils partagent ensemble les temps de classe, les temps informels mais aussi tous les temps éducatifs et thérapeutiques durant lesquels ils se livrent et apprennent à exprimer leurs émotions. Les moments en IME hors les murs semblent être des moments de repos pour les élèves. Ils peuvent se comporter tels qu'ils sont et, ont moins d'efforts à faire que dans les temps en inclusion qui leur demandent d'adopter une posture d'élève, d'essayer de comprendre les consignes et d'y répondre, d'interagir avec l'enseignant et les autres élèves de la classe ou encore de contrôler leurs gestes. Une éducatrice explique que « *souvent, ça demande un effort d'être en inclusion avec les autres* ». En ULIS, les élèves se sentent plus en confiance.

« Q : Et tu préfères les temps d'inclusion ou les temps où tu es en ULIS ?

R : Je préfère quand je suis avec l'IME et l'ULIS.

Q : Tu préfères ?

R : Oui.

Q : Pourquoi ?

R : Parce que c'est pas facile pour moi d'expliquer aux autres pourquoi je suis là et travailler un peu avec eux. » (Entretien avec Alice)

Un autre élève explique qu'il n'adopte pas la même attitude en inclusion et en ULIS. Alors qu'il redoute de se tromper en inclusion et qu'il n'ose pas participer, il est moins complexé en ULIS, se sentant plus au niveau des autres élèves. Il a moins peur d'affronter le regard des autres.

« Q : Et tu participes un peu quand le prof il pose des questions et qu'il faut répondre ? Tu lèves le doigt ? Tu oses répondre ?

R : Euh... Non [rires]. Comment dire... Non. [...]

Q : Parce que tu ne connais pas les réponses ou tu as peur de dire une bêtise ?

R : Ben comment dire, quand tout le monde me regarde dans la classe d'inclusion... ffff... c'est assez stressant.

Q : Tu es pas à l'aise ?

R : Bah en SVT ça va quand je suis avec une équipe ça se passe très bien, mais alors en histoire géo, des fois... ffff... hou là... [...] Puis c'est plutôt en Histoire Géo que là, je lève même pas la main. [...]

Q : Tu te sens moins confiant qu'en ULIS ?

R : En ULIS alors ça. Pouf. Si, ça, je lève la main ! Mais en classe d'inclusion, je sais pas... la peur de me tromper... ou... voilà... [...]. Moins confiant, voilà.

Q : Parce que tu as peut-être par rapport au niveau des autres, en ULIS tu penses que tu es à peu près à un niveau, comme eux entre guillemets ?

R : En ULIS, certains, je suis un peu plus haut, et d'autres je suis un peu plus bas. Ca dépend. Il y a plusieurs niveaux en ULIS... » (Entretien avec Nathan)

L'ensemble des élèves rencontrés exprime se sentir plus en confiance et plus à l'aise en ULIS avec d'autres élèves qui partagent des difficultés proches. Lorsqu'ils parlent de leurs amis, ils évoquent « *la classe ULIS* ». Ainsi, une élève nous précise que ses amis, « *ils sont tous en ULIS* » et ajoute que ses moments préférés sont en ULIS.

« Q : Et c'est quoi ton moment préféré dans la semaine ?

R : quand je suis dans la classe ULIS parce que je suis avec mes amis. Quand on mange le midi aussi. » (Entretien avec Alice)

Un autre élève nous explique que ses copains sont en ULIS, comme lui :

« Q : Et tes copains au collège, c'est qui ?

R : bah, je sais pas.

Q : tu as des copains au collège ?

R : euh seulement ceux de la classe.

Q : De la classe ULIS ?

R : Ouais.

Q : C'est eux avec qui tu t'entends le mieux ?

R : [silence]. Ouais. » (Entretien avec Jules)

Une professionnelle de l'IME hors les murs qui mange à la cantine sur le temps du midi évoque le **groupe classe formé par l'ULIS, même pendant les temps informels**. Ainsi, le midi, les élèves mangent ensemble, ce qui n'a pas toujours été le cas les autres années.

« Généralement les jeunes mangent tous au premier service, tous ensemble. Ça n'était pas le cas avant. Avant, ils mangeaient chacun de leur côté. Maintenant, avec ce groupe, ils sont ensemble à midi mais aussi pendant les récréations. Ils forment un " groupe classe ". » (Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Une autre professionnelle précise qu'ils ont « *tendance à être entre eux* ». Durant tous les temps informels que nous avons pu observer, en récréation ou à la cantine, les élèves de l'IME hors les murs étaient en effet ensemble. Dans ce cas, l'identification à un groupe spécifique au sein du Collège, celui de l'ULIS, semble être relever du processus d'inclusion : les élèves ne sont pas seuls mais constituent un collectif dans lequel ils se reconnaissent.

Pour autant, il semble y avoir des conflits réguliers entre les élèves de l'IME hors les murs. Les difficultés relationnelles perçues dans les temps d'inclusion sont aussi présentes dans le dispositif. Les jeunes ont souvent des difficultés à s'exprimer, à communiquer entre eux et à interagir. Il est parfois difficile pour certains d'entre eux d'accepter les conflits quotidiens.

« Ça arrive que des fois on est obligé de supporter les autres élèves dans la classe ULIS qui n'ont pas les mêmes difficultés que nous, et parfois entre nous ça peut arriver qu'il y a des petites chamailleries, entre nous ça peut arriver. Mais avec les autres élèves c'est très rare, après ça dépend avec certains. » (Entretien avec Nathan)

Lorsque nous avons observé l'atelier « habilités sociales », les jeunes parlaient beaucoup de leur « groupe classe en ULIS » lors des échanges, et évoquaient très peu les relations avec les collégiens des classes d'inclusion. Pareillement, dans le carnet d'incidents, les événements évoqués concernent essentiellement des malentendus entre élèves de l'IME hors les murs, et non avec les autres collégiens. Par certains côtés, ces chamailleries – qui résultent de l'interaction entre les élèves – contribuent à constituer et fédérer le groupe classe et constituent un aspect de l'apprentissage à la vie sociale des élèves – cela en milieu protégé et entouré d'éducatrices. Pendant les temps informels, les élèves d'ULIS restent ensemble, pour la plupart, et ne se mélangent pas aux autres.

« Et très bizarrement c'est l'ULIS qui reste l'ULIS qui ne se frotte à personne, ils restent en groupe. [...] Les jeunes même s'ils sont inclus dans des classes d'inclusion [...]. Mais non c'est eux ils ont peur, ils veulent pas aller vers les autres, et ils sont un groupe au sein des autres groupes ! » (Entretien avec la mère d'Alice)

Les élèves préfèrent rester entre pairs dans un groupe déjà constitué et identifié par tous¹. Pourtant, même en groupe, entre élèves de l'IME hors les murs, ils fréquentent les autres collégiens et sont inclus. Pour illustrer cela, une éducatrice évoque l'arrivée au Collège à 9h :

¹ La mère de l'élève comme les enseignants du collège ont tendance à appeler les élèves de l'IME hors les murs, « les ULIS » ou « l'ULIS », ce qui renforce la différenciation avec les autres collégiens. Nous développerons cette idée dans ce qui suit.

« Le taxi les dépose devant le collège, souvent un taxi qui part quand le portail s'ouvre. On les laisse en autonomie on passe on dit bonjour mais on les laisse en autonomie avec les autres... Même s'ils ont tendance à être "entre eux"... Ils sont devant le collège, avec les autres, ils ont leur carnet, ils doivent le montrer aux surveillants comme les autres. [...] C'est un moment où ils sont avec les autres jeunes aussi. » (Entretien avec une enseignante)

En arrivant à la même heure que les autres collégiens, en empruntant la même entrée qu'eux et en devant se soumettre aux mêmes règles qu'eux (montrer son cahier de correspondance), les élèves de l'IME hors les murs participent à la vie du Collège. Malgré leur tendance à rester entre eux, **ils forment un groupe parmi d'autres groupes de collégiens, ce qui est une des dimensions de l'inclusion.**

Cependant, certains élèves côtoient d'autres collégiens pour différentes raisons. Un élève fréquentait deux jeunes d'autres classes, car selon une enseignante, « *il était très mal à l'aise d'être vu avec la classe ULIS* » mais il s'est peu à peu rapproché des élèves de l'IME hors les murs et a abandonné les deux autres collégiens. Un autre élève passe la plupart des temps parascolaires avec un camarade de sa classe de l'année précédente, Louis. Plusieurs professionnels de l'IME hors les murs nous l'ont évoqué comme un fait inhabituel et semblaient trouver cette situation surprenante. Sacha s'est rapproché de Louis grâce à un jeu vidéo auxquels ils jouent tous les deux. A la cantine, Sacha mange avec Louis et ses copains, au deuxième service (et non au premier service comme les autres jeunes de l'IME hors les murs). Cependant, selon une des professionnelles qui évoque cette relation, Sacha est « *avec les autres élèves mais à côté* », elle ne le voit pas discuter avec eux, pense qu'il est accepté par le groupe mais qu'il a peu d'interactions. Sacha, lui, a le sentiment d'avoir des échanges avec Louis sur la vie au Collège.

« Q : Et Louis il les connaît bien, [nom des enseignantes] ?

R : Non.

Q : Et des fois tu en parles avec Louis des autres... [nom de professionnels de l'IME hors les murs] ?

R : Non.

Q : Et tu parles de tes copains d'ULIS avec Louis ?

R : Oui.

Q : Tu lui racontes un peu ce qui se passe quand tu te disputes avec je-sais-pas-qui ou quand on contraire vous faites un truc super ?

R : Ouais.

Q : Et Louis il te parle de ses copains ?

R : Ouais. » (Entretien avec Sacha)

Les élèves de l'IME hors les murs semblent donc former un groupe classe avec une forte cohésion. Ils entretiennent des relations de camaraderie proches de celles des autres élèves de leur âge, bien que les conflits liés à des malentendus soient plus prégnants. Le sentiment d'appartenance au « groupe ULIS » participe du côté sécurisant qui permet, par moments, d'aller au-delà de l'ULIS. L'identification à un groupe de pairs (avec ses amitiés et inimitiés) renforce aussi le rapprochement de la norme (avoir un groupe de camarades au sein du Collège) et constitue, en cela, un support à l'inclusion.

3.2.2. Les élèves de l'ULIS : un groupe « à part » selon les enseignants du Collège

Il est intéressant de voir que tous les adultes intervenant au Collège, même s'ils n'incluent pas les élèves, connaissent l'existence de l'IME hors les murs. **De l'avis de tous, les élèves de l'ULIS forment un groupe facilement identifiable, se démarquant des autres collégiens.** Une enseignante ne pratiquant pas d'inclusion explique :

« Même s'ils sont en récréation et à la cantine, les élèves ne se mélangent pas. Les ULIS sont toujours en groupe donc ils sont faciles à repérer. Dans la cour, ils sont rarement tous seuls. Tous seuls, je ne suis pas sûre que je les repérerais. J'étais au secrétariat, il y avait une élève d'ULIS, et je n'aurais pas su que c'était elle. [...] Hormis dans les cours, ils ne sont pas mélangés aux autres, ils restent entre eux. » (Discussion informelle avec une enseignante du Collège)

Une autre raconte les voir rester par petits groupes et ne pas les voir jouer avec les autres élèves. Un autre enseignant parle aussi des élèves de l'IME hors les murs comme étant « à part » :

« Pour moi ils sont "à part", je les croise pas, ils sont à part, ils ont des horaires spéciaux ils sont matériellement dans le collège, mais ils ne sont pas vraiment là ! Dans la cour, je ne les vois jamais. Et pourtant je fais partie des profs qui sont dans la cour. » (Entretien avec un enseignant du Collège)

En évoquant les élèves de l'IME hors les murs, les enseignants expriment les représentations qu'ils en ont. Ainsi l'un d'entre eux évoque les horaires particuliers des élèves et le fait qu'ils ne soient pas en cours de récréation tandis qu'ils sont systématiquement présents. Durant les moments que nous avons observés dans la cour de récréation, nous n'avons pas repéré immédiatement les élèves de l'IME hors les murs, ceux-ci se fondant dans la masse de collégiens. Ils restent donc bien entre eux mais ne sont pas si facilement identifiables. L'appellation « les ULIS » traduit la façon dont sont perçus ces élèves par les enseignants : comme un groupe à part, qu'ils identifient bien et qu'ils cloisonnent voire opposent aux autres collégiens. Ainsi, dans la cour de récréation, lorsque la cloche sonne, un surveillant se dirige vers cinq des élèves de l'IME hors les murs et les interpelle « *Eh les ULIS !* ». Cette appellation par les enseignants, les surveillants mais aussi par la mère d'une élève maintient un clivage entre les élèves handicapés et les autres. **Cette catégorie « ULIS » reprise de façon anonyme peut produire des effets négatifs en termes de stigmatisation** (Goffman, 1975) et faire disparaître l'individualité des élèves derrière l'étiquette « ULIS ». Cela risque aussi de conforter leur sentiment de différence et de renforcer leur identité « d'élève de l'ULIS ».

La présence de l'IME hors les murs vient aussi questionner les enseignants sur le rapport à la norme et à la différence qu'ont les collégiens.

« Les autres les voient quand même et ne sont pas avec eux... Ils savent qu'ils existent, quand c'est dans les cours ça se passe bien, mais c'est pas pour ça qu'ils sont copains... On est au collège, dès que quelqu'un est différent... il faut être dans la norme... [...] Au collège, on n'accepte pas la différence. Mais c'est intéressant de les voir dans le collège. [...] Des fois j'ai les 6èmes, il y en a un qui se moque dès que quelqu'un est un peu différent, pas forcément handicapé, il se moque d'un qui a deux ans d'avance, il n'a pas du tout les mêmes façons d'être, il est un peu différent... C'est pas simplement par rapport aux ULIS. Evidemment par rapport aux ULIS c'est encore pire. » (Discussion informelle avec une enseignante du Collège ne pratiquant pas d'inclusion)

Dans cet extrait, l'enseignante fait aussi part de ses propres représentations de l'attitude que peuvent adopter les collégiens vis-à-vis des élèves de l'IME hors les murs. On voit ici que le dispositif IME hors

les murs et l'inclusion interrogent le rapport à la norme que peuvent avoir les élèves handicapés mais il questionne aussi les autres collégiens et l'ensemble des professionnels du collège. L'évocation de la « classe ULIS » (au lieu de dispositif), de « l'ULIS », ou encore « des ULIS » qui n'est pas propre à ce dispositif et se retrouve dans d'autres ULIS (Lansade, 2015) contribue à différencier symboliquement les élèves. La constitution d'un groupe classe ULIS favorise autant qu'elle freine l'inclusion. C'est à la fois un aboutissement de l'inclusion et une limite à celle-ci. L'identification au groupe ULIS permet de travailler le rapport à la norme tout en assignant les élèves à cette étiquette.

3.3. Un projet inclusif accessible uniquement à certains élèves ?

L'IME hors les murs a pour objectif d'inclure des jeunes en situation de handicap, mais c'est aussi un dispositif institutionnel contraignant pour les jeunes, les contraintes relevant tout à la fois du collège et de l'établissement médico-social. En d'autres termes, pour que les élèves de l'IME hors les murs puissent se considérer comme « des élèves comme les autres », ils ont une contrainte institutionnelle plus forte comme prix à payer. Ce dispositif ne s'adresse donc pas à tous les jeunes en situation de handicap. Ceux-ci doivent avoir un certain nombre de capacités pour que l'inclusion soit effective.

3.3.1. Une condition de réussite de l'inclusion : admettre des jeunes ayant des compétences scolaires et sociales

Pour que l'inclusion puisse se faire dans de bonnes conditions et qu'elle soit effective, il est important de rappeler que le dispositif s'adresse à un certain public : les jeunes accompagnés par l'IME hors les murs ont un profil particulier par rapport aux jeunes habituellement scolarisés en ULIS – sans soutien d'un établissement – ou scolarisés en IME. L'ensemble des professionnels (de l'IME hors les murs et du Collège) intervenant auprès de ces jeunes reconnaissent leurs capacités, tant intellectuelles que sociales. Ils sont décrits comme autonomes et ayant une appétence scolaire.

Comme nous l'ont rappelé régulièrement les professionnels de l'IME hors les murs, les jeunes sont collégiens avant tout, ce qui signifie **être en capacité d'exercer le « métier de collégien »** (Rubi, 2015). Cela signifie pouvoir suivre les cours en classe d'inclusion mais cela requiert beaucoup d'autres savoir-faire et savoir-être comme être en capacité de côtoyer ces autres collégiens (et de pouvoir s'en protéger si nécessaire), d'entrer en interaction avec eux (appris par exemple durant l'atelier « habilités sociales » décrite dans la partie 2), de s'adresser à de nombreux interlocuteurs différents (enseignants de différentes matières, vie scolaire, surveillants, etc.). Ainsi, les jeunes doivent pouvoir se repérer dans le temps et dans l'espace pour gagner en autonomie dans le Collège : ils savent ainsi lire leur emploi du temps (parfois avec des adaptations nécessaires) et s'orienter dans les couloirs pour se rendre en classe, au réfectoire ou encore en cours de récréation.

« Les jeunes suivis à l'IME hors les murs, certes il y a le mot "IME" donc déficience mais ce sont aussi des jeunes capables de suivre une scolarité dans un collège avec 700 jeunes, en milieu ordinaire. » (Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Bien que ces aspects soient travaillés avec les professionnels et qu'apprendre à vivre au collège et à se comporter comme un collégien constitue l'essentiel du travail de l'équipe éducative, les élèves scolarisés à l'IME hors les murs doivent pouvoir, dès la première année, suivre des cours en inclusion et entrer en interaction avec les autres membres – adolescents et adultes – du Collège.

« Tous les autres jeunes, ils ont vraiment des capacités à être avec les autres » (Entretien avec une éducatrice)

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, cela signifie pouvoir comprendre les enseignements mais aussi savoir se comporter avec les autres élèves, avoir intégré un certain nombre de codes sociaux et de prérequis pour ne pas troubler l'ordre de la classe (rester assis le temps du cours, ne pas intervenir n'importe quand, etc.). Cela demande aussi à ce que les jeunes soient dans une démarche d'apprentissage. Les jeunes accompagnés par l'IME hors les murs doivent donc **avoir des capacités d'apprentissage accompagnées d'un désir d'apprendre et d'une curiosité, d'une envie d'aller vers les autres et d'être inclus**. L'AESH qui observe les jeunes au quotidien dans leur classe d'inclusion, et qui les voit interagir avec les autres élèves et suivre les enseignements, insiste sur leur « *vraiment bonne appétence scolaire* », sur le fait « *qu'ils ont vraiment envie d'être inclus* ». Une des professionnelles paramédicales compare les jeunes scolarisés à l'IME hors les murs à d'autres jeunes d'IME auprès desquels elle est intervenue sur son précédent poste. Pour elle, ils ont un niveau que des jeunes en IME n'ont pas habituellement.

« Il faut qu'ils soient quand même bien dans les apprentissages, qu'ils aient un certain niveau pour qu'ils suivent les inclusions dans le collège [...] ils ont plus de capacités que ceux que j'ai pu suivre avant. » (Entretien avec une professionnelle paramédicale de l'IME hors les murs)

Les enseignants qui incluent font des constats similaires. Selon ceux que nous avons rencontrés, ce sont des enfants ayant de très bonnes capacités qui peuvent suivre en cours et participer.

« La prof d'EPS [déjà évoquée dans la première partie] trouve [...] qu'ils "arrivent à s'intégrer" [...], que ces enfants ont parfois des très bonnes capacités. » (Carnet de terrain, notes suite à une discussion informelle avec une enseignante du Collège)

Une autre enseignante qui inclue plusieurs élèves de l'IME hors les murs partage cet avis.

« La prof souligne que Sacha et Alice ont tout à fait le niveau pour suivre ses cours. Elle appuie son discours avec l'exemple d'Alice qui a bien répondu lorsqu'elle [l'enseignante] a posé une question durant le cours. » (Carnet de terrain, notes suite à une discussion informelle avec une enseignante du Collège)

Cependant, les enseignants qui incluent sont ceux qui sont convaincus par la démarche d'inclusion, et qui portent sans doute un regard positif et bienveillant sur le dispositif et les jeunes accompagnés. Ainsi, une enseignante incluant ponctuellement des jeunes accompagnés par l'IME hors les murs, notamment lors d'un atelier cinéma précise qu'ils « *ne maîtrisent pas toujours l'écriture* ». Ces jeunes viennent en cours de français en amont, visionnent le film avec leur classe d'inclusion et participent ensuite aux discussions sur le film. Elle précise que l'élève qui avait participé à l'atelier, cette année, n'avait « *pas compris le film de la même façon* » mais qu'il avait « *beaucoup aimé le film* ». Elle ajoute que « *le travail fait après, c'était un peu n'importe quoi* », qu'il n'avait « *pas de maîtrise de l'écriture* » mais qu'« *à l'oral, il a participé* ». Même si cette enseignante est moins indulgente sur les capacités des élèves de l'IME hors les murs, elle reconnaît qu'ils peuvent être inclus et qu'ils arrivent à participer¹.

¹ Comme l'a montré la partie 1, les enseignants n'ont pas tous le même positionnement, et tiennent souvent des propos ambivalents : ils sont partants pour le projet d'inclusion en général, mais plus réticents sur sa mise en œuvre dans leur classe.

Il est important de rappeler qu'être autonome, assister à un cours en classe d'inclusion ou interagir avec d'autres collégiens ne va pas de soi pour les élèves de l'IME hors les murs. L'essentiel du travail des professionnels consiste à accompagner ces jeunes pour qu'ils puissent vivre leur vie de collégien, et être de plus en plus autonomes, au fur et à mesure des années. Il ne faut donc pas idéaliser le profil de ces jeunes qui ont d'importantes difficultés. Ainsi, une enseignante qui inclue n'hésite pas à dire qu'« *au début, il y a des grosses difficultés* ». Le chef de service insiste aussi sur le fait que les élèves de l'IME hors les murs ont « *des difficultés de compréhension, peu accès à l'abstraction, certains ont du mal à saisir par exemple le double sens des mots ou ce genre de choses* ». Une des éducatrices précise aussi que le dispositif ne convient qu'à des jeunes ayant un profil particulier.

« Concrètement, tous les jeunes ici ne pourraient pas être ici sans l'IME, vu le nombre de situations qu'on reprend. Ils ont besoin d'étagage au quotidien... Après, les admissions sont bien faites, il y a des jeunes qu'on ne prend pas en se disant "ça va être très compliqué". » (Entretien avec une éducatrice)

Le dispositif est donc « élitiste » et s'adresse à un faible nombre de jeunes. Les tensions entre l'éducation nationale et le médico-social, lors de l'admission, qui aboutissent à accepter plus de jeunes scolarisés en ULIS que de jeunes sortant d'IME, renforcent cet aspect. Par ailleurs, relativement peu de demandes sont faites. Ainsi, l'année dernière, il y a eu « *sept ou huit demandes pour trois places disponibles* ». Avant d'être accompagnés par l'IME hors les murs, les jeunes et leur famille doivent en faire la demande à la MDPH et bénéficier d'une double orientation : « IME hors les murs » et « ULIS ». Parallèlement, ils doivent s'adresser à l'Association et monter un dossier qui sera étudié par l'équipe éducative de l'IME hors les murs et le rectorat¹. Au moment de l'admission, il est nécessaire de déceler le potentiel de chaque jeune car ce dispositif ne conviendrait pas à tous les jeunes en situation de handicap. Il y a donc une réflexion à avoir sur le profil des jeunes lors de l'admission, c'est pourquoi elle est réalisée en plusieurs temps et par plusieurs professionnels de l'IME hors les murs. Lors de l'admission, les professionnels vont essayer **de recruter des jeunes qui pourront développer leurs capacités et qui ne se retrouveront pas en échec en inclusion.**

« La difficulté, elle est liée à nos admissions, finalement. En fonction des jeunes, on sent qu'un jeune qui va être en souffrance, pour qui le milieu ordinaire va être trop complexe, la relation à l'autre, sur la cour, le midi... » (Entretien avec un membre de la commission d'admission)

Il y a donc beaucoup de paramètres à prendre en compte pour ne mettre ni les jeunes ni les professionnels en difficulté. Il est nécessaire de penser les moments en classe d'inclusion, en ULIS et les moments périscolaires.

« Disons qu'on pourra toujours apporter quelque chose qui pourra leur servir, du thérapeutique, de l'éducatif mais quand ça commence à prendre le pas sur le scolaire, l'inclusif, le côté social et scolaire, c'est que ce n'est pas assez pour eux, dans leur accompagnement. Nous, le signe, ça va être la souffrance du jeune. » (Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Lors de l'admission, les professionnels de l'IME hors les murs sont donc attentifs à ne pas mettre les jeunes en souffrance dans ce dispositif exigeant qui ne correspond pas à tous les profils.

« Des fois quand je leur [aux parents] dis "est-ce que votre enfant a la capacité d'être dans un collège, il y a une double notification", ils me disent "non non non". [...] Ils comprennent très bien

¹ Cette étape est décrite plus en détails et analysée dans la partie 1.

que ça serait mettre le jeune en souffrance d'être dans un dispositif type IME hors les murs... »
(Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Lors de l'admission, d'autres critères sont pris en compte pour veiller à l'équilibre au sein de l'ULIS. Les professionnels sont attentifs à maintenir la mixité au sein du groupe avec un équilibre entre garçons et filles. L'âge des enfants est aussi pris en compte pour que les sorties du dispositif puissent s'échelonner et que tous les enfants ne soient pas inclus dans des classes de même niveau. Cela a été difficile lors de l'ouverture du dispositif mais actuellement, l'essentiel des entrées se fait en 6^{ème}. Enfin, les professionnels sont attentifs à l'origine géographique des enfants et à la localisation de leur domicile afin de ne pas avoir des temps et des coûts de transport trop élevés. Le recrutement n'est donc pas réalisé sur tout le département mais essentiellement sur la Métropole. L'admission est donc une étape décisive pour que l'inclusion puisse se réaliser.

Il est aussi nécessaire de rappeler que le Collège dans lequel est implanté l'IME hors les murs est un collège globalement favorisé, « *tranquille* ».

« C'est pas un collège jugé difficile, on a 60 à 65 % de gamins, d'enfants qui viennent de milieu favorisé ou très favorisé, il n'y a pas de difficultés scolaires en soi, pas de difficulté de comportement pour 95 % de nos élèves. » (Entretien avec la principale adjointe)

Cela est perçu par les professionnels comme par les parents comme une condition à la réussite de ce dispositif. La mère d'une élève précise que « *ce type de dispositif dans un collège un peu chaud, là les ULIS vous les perdez, vous les tirez vers le bas* ».

La sélection des élèves scolarisés dans l'ULIS ainsi que l'environnement du Collège sont donc deux conditions préalables pour que l'inclusion puisse s'effectuer. L'inclusion, telle qu'elle est réalisée dans ce dispositif, n'est donc pas accessible à tous les jeunes et n'est pas possible dans tous les collèges. Les professionnels de l'IME hors les murs assument cet aspect du dispositif et ont conscience de proposer un mode de scolarisation pour un public particulier.

3.3.2. L'IME hors les murs ou des contraintes supplémentaires pour les élèves handicapés ?

La scolarisation des jeunes au Collège est conditionnée par l'existence de l'IME hors les murs. **Dans l'objectif de rendre l'inclusion possible et effective, ce dispositif peut générer des contraintes supplémentaires.** L'ensemble du travail d'accompagnement effectué par les professionnels de l'IME hors les murs – essentiel pour que l'inclusion puisse s'effectuer – peut être vécu comme une contrainte forte par les jeunes. Comme l'a montré la partie 1, les logiques institutionnelles de l'IME hors les murs ne sont pas toujours compatibles avec celles du Collège, les jeunes doivent alors faire face à deux ordres de contraintes institutionnelles, celles du collège et celles de l'accompagnement médico-social. Les contraintes organisationnelles de l'IME hors les murs mais aussi la philosophie même du dispositif, fondée sur l'autonomisation des jeunes, rend parfois l'inclusion difficile à vivre pour les jeunes et l'équipe éducative peut imposer des contraintes fortes aux élèves.

Le chef de service explique qu'on « *leur en demande beaucoup, comme souvent à ces jeunes en difficulté scolaire. Cela fait beaucoup de changement entre l'ULIS, l'inclusion, les temps de soin, mais aussi les liens avec l'extérieur pour certains qui sont suivis en [centre médico-psychologique], ou qui sont sous médicaments ce qui implique de voir un psychiatre.* ». Les jeunes accompagnés par l'IME hors

les murs sont amenés à rencontrer beaucoup d'interlocuteurs dans des lieux différents. Au Collège, ils sont en contact quotidien avec les professionnels de l'IME dans les salles dédiées à l'IME hors les murs, avec certains enseignants en classe d'inclusion, avec l'équipe de la vie scolaire durant les temps périscolaires et enfin, avec les autres collégiens en classe d'inclusion, à la cantine, en récréation, etc. Ils effectuent aussi certains temps d'accompagnement dans un ITEP de l'Association, en milieu protégé, le mercredi matin par exemple. Ils sont alors encadrés par les professionnels de l'IME hors les murs, mais sont amenés à côtoyer des jeunes de l'ITEP. A partir de la 4^{ème}, ils effectuent aussi, comme l'a montré la partie 2, un grand nombre de stages, individuellement ou en petits groupes, en milieu protégé ou en milieu ordinaire. Par ailleurs, ils fréquentent tous d'autres professionnels médicaux et paramédicaux sur d'autres lieux. Ils alternent donc temps éducatifs, temps scolaires et temps de soins et doivent maîtriser des codes de conduite différents en fonction de la posture qui leur est demandée. Beaucoup de jeunes en situation de handicap, inclus en milieu ordinaire, multiplient les interlocuteurs et les temps de transport pour combiner scolarité, suivi médical et paramédical. Cependant, dans le cadre de ce dispositif, le nombre d'interlocuteurs et de lieux fréquentés semble démultiplié. Cela peut ajouter une couche de complexité pour ces jeunes dont une des difficultés est le rapport à l'autre.

L'admission au sein de l'IME hors les murs est conditionnée par plusieurs engagements de la part des jeunes et de leur famille – engagements que les autres collégiens n'ont pas. L'apprentissage de l'autonomie dans les transports, la participation à un club sont ainsi mentionnés dans le livret de présentation de l'IME hors les murs et font partie intégrante du projet éducatif. Les jeunes sont fortement incités à participer à la vie du Collège. Comme l'a montré la partie 2, **l'apprentissage de l'autonomie dans les transports** constitue une partie essentielle de l'inclusion. Dans un premier temps, les jeunes sont accompagnés dans les transports par les éducatrices à plusieurs reprises afin de se familiariser avec le trajet à prendre et d'adopter le comportement adéquat auprès des autres passagers. Une fois le trajet enregistré et maîtrisé, ils doivent rentrer chez eux de façon autonome, une à plusieurs fois par semaine au lieu de rentrer en taxi comme ils le font tous les soirs durant leur première année de scolarisation. Ainsi, Nathan, en 4^{ème}, doit rentrer en autonomie, le lundi et le mercredi et bien qu'il adhère au dispositif et qu'il ait accepté le principe lors de son admission, il n'apprécie pas de devoir effectuer ces trajets en bus au lieu d'être véhiculé en taxi.

« Q : C'est plus long en bus ?

R : oui, c'est plus long en bus, et je trouve ça... je vois pas ce que ça va faire, en plus, l'excuse bidon c'est que je suis trop grand... pfff...

Q : Tu vois pas l'intérêt d'aller en bus ?

R : Non. Et en plus c'est juste pour dire qu'il fallait que je sois autonome, mais je suis déjà autonome en bus, je connais le trajet par cœur, je sais rentrer, je sais partir... alors...

Q : Maintenant que tu sais que tu sais le faire ça ne t'intéresse pas de continuer à le faire ?

R : Voilà. Comment dire, j'ai un peu crié ! En plus mes parents ils ont dit "oui"...

Q : Ils étaient d'accord pour que tu prennes le bus ?

R : Voilà, alors évidemment quand je suis rentré le soir ils m'ont entendu ! Voilà [sourire]. Je les ai dit que j'étais pas d'accord avec leur idée, que je voyais pas l'intérêt, c'était inutile, alors voilà, et j'ai même dit que j'allais désobéir à leur truc de n'importe quoi. » (Entretien avec Nathan)

Nathan ne comprend pas pourquoi il doit continuer à prendre le bus alors qu'il a montré qu'il savait le faire et qu'il trouve cela fatigant et plus long qu'en taxi. Ici, ce qui est en jeu, ce n'est pas la contrainte d'avoir à apprendre à se déplacer en autonomie mais de devoir continuer à effectuer ces trajets contraignants alors même que Nathan a prouvé qu'il avait intégré son trajet. Alors que Nathan a déjà appris à prendre le bus seul et qu'il maîtrise son trajet, il doit continuer à subir cette contrainte. Le trajet en autonomie ne fait pas sens pour lui, il ne comprend pas pourquoi il est « *obligé* » de prendre le bus. Le trajet est d'autant plus long qu'il n'est pas scolarisé dans son collège de secteur. La plupart des élèves accompagnés par l'IME hors les murs sont d'ailleurs dans le même cas. Tandis que les autres collégiens bénéficient de quatre circuits qui complètent les lignes régulières des transports en commun et qui desservent leur lieu d'habitation, les jeunes de l'IME hors les murs, lorsqu'ils rentrent en autonomie, doivent souvent prendre des trajets plus longs et plus complexes, avec parfois des changements de bus. De plus, lors des circuits organisés par l'agglomération, un accompagnateur est chargé de veiller à la sécurité des collégiens, ce qui n'est pas le cas pour les jeunes de l'IME hors les murs rentrant en transports en commun. Les exigences sont donc plus fortes pour les jeunes de l'IME hors les murs. Même s'ils se sont engagés lors de leur admission à être autonomes dans les transports, ils peuvent le vivre comme une contrainte.

Les jeunes ont aussi d'autres contraintes moins formalisées. Ainsi, **la participation à un club** est fortement conseillée, toujours dans l'optique de favoriser le processus d'inclusion. Dans le livret d'accueil, il est spécifié que « *l'inscription à des clubs proposés au collège [se fait] pour faciliter le fait d'oser la rencontre avec les autres élèves et ainsi créer des camaraderies* ».

« Il y a aussi les clubs, un club chorale, un club maths, un club jeux de sociétés, un club gym, tous les nouveaux sont obligés d'aller à la réunion de présentation des clubs et en général on "impose" en première année un club sauf si vraiment... » (Entretien avec une éducatrice)

Les jeunes peuvent y participer individuellement ou par petits groupes, ce qui peut avoir un côté rassurant. Ainsi, trois jeunes fréquentent le club « chorale » en même temps, en semaine A, tandis qu'une autre jeune a choisi de participer à ce club, en semaine B, afin d'être la seule élève de l'IME hors les murs présente. La participation à un club est donc imposée car elle participe au processus de l'inclusion. Cependant, une certaine souplesse est adoptée et certains jeunes abandonnent les clubs en cours d'année ou choisissent, à partir de la 5^{ème}, de ne plus y participer. Ainsi, un des élèves a abandonné le club jeu de société au cours de l'année et un autre jeune a décidé de ne pas réitérer l'expérience, l'année de notre enquête.

« R : Ça, le club je ne fais pas. En 6^{ème} j'en faisais. Je faisais quoi... j'étais ici en IME pour atelier créatif. Où là on faisait des mandalas, on faisait plein de choses. En 5^{ème} ben j'ai continué encore ce club. Et en 4^{ème} là j'ai fait aucun club.

Q : Parce que tu as pas eu envie... ?

R : Non j'ai pas eu envie. » (Entretien avec Nathan)

L'accompagnement par l'IME hors les murs demande des engagements forts de la part des élèves qui peuvent être vécus comme des contraintes supplémentaires que n'ont pas les autres collégiens.

L'IME hors les murs, c'est aussi une présence forte de l'institution avec un étayage quasi permanent. L'IME hors les murs, *via* le suivi resserré des élèves, semble être un **microcosme pouvant parfois peser au quotidien**. Lors d'une discussion informelle, une éducatrice glisse que « *tout le monde sait tout sur*

tout le monde ». **Elle pose alors la question de l'espace de liberté pour ces jeunes.** Selon elle, les outils mis en place pour que l'inclusion réussisse comme le carnet d'incidents, le cahier de liaison ou les groupes d'expression dans lesquels les jeunes se dévoilent font que les élèves de l'IME hors les murs ont moins d'espace de liberté que les autres collégiens. Un autre membre de l'équipe de l'IME hors les murs explique « *qu'on ne les laisse pas vivre leur vie d'adolescent au collège* » :

« Ces questions-là de proximité, le fait qu'ils prennent l'habitude, qu'on les questionne beaucoup, c'est des jeunes à qui on demande énormément : les groupes thérapeutiques, éducatifs, l'individuel : on les amène à se questionner sur eux de manière presque continue. D'ailleurs des fois, presque un peu trop. Ce qui peut être difficile pour un dispositif comme ça, continu, parfois, on ne les laisse pas vivre leur vie d'adolescent au collège. C'est-à-dire que ce qui peut être repris par les éducateurs, le midi, parce qu'ils ont fait quelque chose qu'un autre adolescent pourrait faire mais pour qui, ça serait pas repris car personne ne le voit. Sur la cour... Donc parfois... Et il y a parfois une incompréhension de ce qui se joue dans la relation, ce que ça implique, ils n'ont pas toujours les clés. Mais parfois... » (Entretien avec un des professionnels de l'IME hors les murs)

De nombreux événements sont ainsi consignés et mémorisés dans le carnet d'incidents, que ce soit une absence, un conflit entre élèves du dispositif ou avec d'autres élèves du Collège, ou encore une sanction d'autres professionnels du Collège. Une dispute entre deux élèves est ainsi reportée :

« [Telle date] : Adam / Annabelle : Adam insulte envers Annabelle pour une histoire qui datait de lundi. Les deux se sont excusés » (Carnet d'incidents)

Le quotidien des élèves fait donc l'objet de nombreux échanges entre les professionnels de l'IME hors les murs. Les jeunes sont plus encadrés que les autres collégiens et ont moins d'espace de liberté. Il est plus difficile pour eux d'expérimenter des choses loin du regard des adultes. Les professionnels sont présents au quotidien à presque tous les moments de la journée : les éducatrices sont présentes lors de leur arrivée en taxi, l'équipe éducative est aussi présente pendant la pause méridienne, et parfois pendant la récréation, l'AESH accompagne les élèves sur la majorité des temps en inclusion. De plus, des outils comme le cahier de liaison ou le carnet d'incidents permettent aux professionnels du Collège et de l'IME hors les murs de communiquer. Par ailleurs, l'organisation même de l'IME hors les murs, avec une réunion de service hebdomadaire permet à l'ensemble de l'équipe d'échanger sur les événements ayant eu lieu dans la semaine. Cette organisation – nécessaire pour que l'inclusion puisse se réaliser avec le moins de heurts possible – fait que peu de choses échappent aux adultes. De plus, certains jeunes sollicitent les adultes quasi continuellement. Un des élèves rencontrés semble être agacé de cette présence permanente et de l'attitude de certains de ses camarades allant voir régulièrement les professionnels de l'IME hors les murs.

« Q : et pendant, le repas, il y a aussi des éducatrices qui sont là ?

R : pas tout le temps.

Q : et toi, tu préfères quand elles sont là, quand elles sont pas là ?

R : ils mangent à d'autres tables.

Q : Tu aimes bien le fait qu'ils mangent dans la même salle que vous ?

R : Il y a des choses qui m'agacent certaines fois.

Q : Alors, c'est quoi ?

R : Quand je suis avec [nom d'un élève], des choses de rien du tout il va dire à [nom d'une enseignante] "il y a Jules, il arrête pas de m'embêter. Blablabla". » (Entretien avec Jules)

Les adultes semblent omniprésents dans l'environnement des élèves de l'IME hors les murs. Au lieu de régler leurs problèmes ou d'éventuels conflits entre eux, certains peuvent vite avoir recours à un adulte pour qu'il recadre les choses. La présence rassurante – et nécessaire – de l'équipe éducative peut alors se révéler pesante pour certains jeunes. Ceux-ci semblent avoir moins de marges de manœuvre pour contourner les cadres existants et pour jouer avec les règles établies. Le dispositif IME hors les murs semble donc être très exigeant vis-à-vis des jeunes. Les professionnels reconnaissent en demander beaucoup aux jeunes et avoir peut-être plus d'exigences envers les jeunes de l'IME hors les murs qu'envers d'autres collégiens.

Les élèves accompagnés par l'IME hors les murs rencontrent donc des **contraintes liées au projet éducatif** (être autonome dans les transports, participer à un club, se livrer lors d'ateliers thérapeutiques), afin de rendre l'inclusion effective. Mais ils rencontrent aussi **d'autres contraintes liées à l'organisation de l'IME hors les murs** qui se distingue de celle du Collège. Les contraintes organisationnelles de l'IME hors les murs, comme les spécificités de l'emploi du temps des jeunes accompagnés par l'IME hors les murs (arrivée le matin à 9h au lieu de 8h, stages le mercredi matin, retour au domicile le vendredi midi) peuvent parfois aller à l'encontre du principe d'inclusion. Les élèves sont incités à participer à la vie du Collège et à être autonomes mais l'organisation du quotidien au sein de l'IME hors les murs n'est pas toujours compatible avec l'organisation du Collège. Ainsi, l'inclusion en classe ordinaire n'est possible ni la première heure de cours du matin ni le mercredi matin ni le vendredi après-midi, ce qui réduit les temps possibles d'inclusion. Cela peut aboutir à la décision de ne pas inclure les élèves dans certaines matières. Ainsi, Nathan qui était inclus pendant un temps dans trois matières, a abandonné une inclusion au cours de l'année.

« Q : Tu es en inclusion en Histoire géo et en SVT, c'est toi qui a choisi ces matières ? Ou est-ce qu'on t'a proposé ?

R : Ben Histoire géo j'ai continué, je faisais ça en 6^{ème}... Et SVT j'ai fait ça en 5^{ème}... Et à un moment j'avais une troisième inclusion : c'était l'EPS. Mais comment dire, ça commençait le mercredi et comment dire, mes parents z'étaient pas vraiment d'accord ça durait juste pour une heure donc... comment dire...

Q : C'était trop compliqué pour l'emploi du temps de tes parents ?

R : Voilà, c'est ça. » (Entretien avec Nathan)

Selon lui, l'inclusion a été abandonnée pour des raisons d'emploi du temps, Nathan devant aller le mercredi matin au Collège uniquement pour ce cours d'EPS. Mais l'équipe éducative nous a expliqué que trois temps d'inclusion étaient trop lourds pour Nathan et que celui-ci a demandé à diminuer les temps d'inclusion. Le discours de Nathan révèle toutefois que les contraintes organisationnelles pèsent tant sur les jeunes que sur les parents. Parfois, les spécificités de l'emploi du temps des élèves de l'IME hors les murs peuvent amener à inclure l'élève pendant une partie des cours seulement. Par exemple, Jules est inclus en EPS le jeudi après-midi mais n'y va pas pendant une heure de 8h à 9h, le mardi. Les cours d'EPS étant constitués de deux activités, le handball, le mardi matin, et l'athlétisme, le jeudi

après-midi, cela ne doit pas poser de problème. Cependant, lorsque nous avons observé le temps d'inclusion en EPS, l'absence de Jules la première heure de la matinée l'a pénalisé :

« La prof explique à ses élèves qu'en raison de la pluie, il n'est pas possible de continuer le cycle "athlétisme" prévu et qu'elle a choisi de se rabattre sur le cycle "mini handball" déjà amorcé en septembre. Jules rappelle discrètement à sa prof que lui n'a pas fait le cycle en question, quand la prof le précisera par la suite à tous les élèves pour qu'ils "l'aident", une fille de son équipe précisera "ouais mais il sait !". Lorsque je discute informellement à la fin de mon temps d'observation avec la prof, elle m'explique que cette différence provient du fait que Jules habite loin et n'arrive le matin qu'à 9h, ce qui fait qu'il ne peut pas participer au cours d'EPS du mardi matin, donc il "rate" la moitié des cours. Pour la prof d'EPS "ça c'est un problème". De fait, cela a plusieurs répercussions : il n'a pas fait de hand, lorsqu'on reprend les équipes constituées à l'époque, il n'est pas dedans, il faut donc l'ajouter à l'équipe des "verts" dans laquelle il est le 6ème (alors que les trois autres équipes sont composées de cinq élèves). Du coup, le chef d'équipe oublie de prendre le 6ème maillot vert au vestiaire, Jules doit aller le chercher avec la prof... C'est de fait une situation différenciée. » (Carnet de terrain, observation d'un temps d'inclusion sans AESH)

L'enseignante (décrite dans la partie 1 comme étant très motivée pour inclure les élèves de l'IME hors les murs) insiste sur la difficulté à gérer l'arrivée des jeunes à des horaires décalés, ce qui fait que Jules n'assiste qu'à la moitié des cours d'EPS. Cela ne permet pas de l'inclure complètement et peut créer un décalage par rapport aux autres élèves de sa classe, comme l'extrait du carnet de terrain le montre. Elle pointe ici les limites difficilement surmontables du dispositif.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'IME hors les murs se différencie aussi du Collège par son nombre de jours d'ouverture plus élevé. Ces temps supplémentaires constituent des moments de regroupement entre jeunes accompagnés par l'IME hors les murs.

« On a fait des "séjours", et là on fait par âge, un séjour autonomie et un séjour plus autour du poney... La différence avec le collège c'est que la moitié des vacances scolaires, on propose des choses. Pour les petites vacances, on propose à chaque jeune une activité, pour les voir tous une fois. Et un groupe atelier sexualité garçons... Pour que ça ait le plus d'impact et d'influence, il faut des groupes mixtes... La moitié des vacances on propose des activités, les parents sont au courant qu'il y a ça ils sont censés venir... On essaye de leur donner envie de venir et s'ils ne viennent pas il n'y a pas de notification d'absence... Mais là, en juillet il y a un séjour, c'est par âge... L'objectif du séjour pour les plus jeunes c'est l'ouverture au monde... » (Entretien avec une éducatrice)

Ces activités proposées par l'IME hors les murs ne constituent pas une obligation, elles sont proposées aux jeunes et à leurs familles. Cependant, ils sont fortement incités à y participer. Sur ces temps, le travail éducatif lié à l'inclusion se prolonge, le plus souvent sous forme ludique.

L'accompagnement par l'IME hors les murs se traduit par une situation différenciée par rapport aux autres élèves du Collège. Les jeunes accompagnés par l'IME hors les murs doivent composer avec des contraintes liées au projet éducatif même de l'IME hors les murs (autonomie, club...) mais aussi avec des contraintes institutionnelles du fait d'être un établissement médico-social (emploi du temps spécifique à l'IME hors les murs, nombre de jours d'ouverture, etc.).

Etre dans un dispositif inclusif nécessite un engagement fort de la part des élèves et des familles, engagement officiel reconnu dans le contrat d'admission accepté par l'élève et les parents. Le dispositif de l'IME hors les murs est donc producteur de contraintes nécessaires pour rendre l'inclusion effective.

3.3.3. L'IME hors les murs, un leurre le temps du collège ?

À l'issue du collège, les possibilités d'orientation de la majorité des jeunes sont néanmoins restreintes. Faute d'un accompagnement équivalent à l'IME hors les murs qui leur permettrait d'intégrer un lycée professionnel, avec le soutien d'une équipe de professionnels, elles se limitent souvent à un choix binaire : le retour en milieu spécialisé ou l'insertion dans le milieu professionnel. Ainsi, le manque d'initiatives permettant d'assurer une continuité à l'IME hors les murs ou de poursuivre ce que l'IME a pu déclencher est souligné par certains membres de l'équipe éducative.

« On est un peu embêté à l'issue du parcours, c'est soit retour à l'IME (SIFPP)¹ soit insertion professionnelle, mais pas sur du classique. On ne peut pas les lâcher dans un lycée pro avec simplement un SESSAD, pour certains ce n'est pas suffisant [...]. S'il existait un IME hors les murs lycée ça permettrait à certains pour lesquels on sent la possibilité d'évolution pro. Si en lycée professionnel il y avait un IME hors les murs accompagnement projet professionnel... Clairement, le passage de relai, ça manque. Et beaucoup de familles dénoncent ça. Ils disent : "vous êtes gentils, c'est super l'IME hors les murs", ils prennent conscience de l'évolution du jeune, qui devient collégien, ce sont des adolescents, il y a le changement du regard des parents qui veut tout dire. Eux disent "on veut qu'il aille au lycée, vous avez déclenché quelque chose et vous dites que le lycée, c'est trop tôt pour lui". » (Entretien avec une éducatrice)

Les professionnels de l'IME hors les murs sont bien conscients de cet écueil et c'est pour cela qu'ils ont commencé à accompagner des jeunes qui ne sont plus scolarisés à l'IME hors les murs dans le cadre de leur projet passerelle décrit dans la partie 2. De plus, les jeunes sont accompagnés durant les dernières années de l'IME hors les murs pour réfléchir à leur orientation et à des projets futurs (*via* notamment un nombre de stages élevé. Selon une éducatrice, « *l'inclusion, c'est pas à tout prix* » après l'IME hors les murs. Ainsi, sur les 20 élèves sortis du dispositif depuis sa création, trois ont été réorientés en cours de cycle vers un IME, sept sont retournés en IME SIFPP, un est retourné en IME avec une scolarité partagée en ULIS, un en IEM tandis que six ont intégré une ULIS-lycée pro en étant accompagnés par un SESSAD et deux ont été orientés en CAP accompagnés par un SESSAD pro. Enfin, un a été orienté en ESAT. Il y a donc une forte diversité des orientations des élèves mais plus de la moitié sont retournés dans le milieu spécialisé.

L'IME hors les murs, en accompagnant les élèves au collège sur quatre ans peut donner l'illusion aux jeunes et à leur famille que l'inclusion est possible et qu'elle pourra continuer au lycée puis dans la vie professionnelle de l'élève. Le retour en établissement spécialisé est alors parfois douloureux.

« Là où c'est compliqué, c'est quand on a des jeunes qui à l'issue du dispositif, la famille continue à espérer une suite parce que ça a malgré tout tenu quatre ans et pourquoi pas ailleurs. » (Entretien avec un acteur associé au dispositif)

Pourtant, certains acteurs associés aux dispositifs s'interrogent sur la possibilité, pour ces jeunes, de travailler en milieu ordinaire ultérieurement.

« Je me dis aussi que si on crée le dispositif, peut-être que ça serait aussi poursuivre le leurre pendant trois ans. Dans le sens que ces enfants-là, je pense que c'est pas tant une histoire de temps

¹ Historiquement IMPro, la section d'initiation et de première formation professionnelle (SIFPP) est la section des IME destinée aux adolescents. Elle compte dans ses missions la formation et l'insertion professionnelle. Les jeunes dans ces sections restent fréquemment jusqu'à l'âge de 20 ans.

qu'une impossibilité à acquérir l'autonomie psychique nécessaire pour travailler en milieu ordinaire ultérieurement. Ce sont des gens qui devront toujours être protégés entre guillemets, et poursuivre en ULIS lycée pro avec IME hors les murs, ça serait continuer à peut-être leurrer sur le fait que l'ordinaire est la solution. Il y en a un notamment cette année, il a des problèmes psychiques et psychiatriques tels, est-ce que ce jeune pourra tenir en emploi ? » (Entretien avec un acteur associé au dispositif)

Cet acteur insiste cependant sur la plus-value du dispositif et sur les résultats obtenus. Les jeunes sortent du dispositif, plus autonomes, en pouvant se projeter dans le futur. En parallèle de l'enjeu de scolarité, l'IME hors les murs permet aux jeunes de se construire, d'envisager un avenir, de se projeter, dans des relations apaisées.

« Sortir pour quelque chose, pour un projet derrière, oui ! Donc les sorties... Des jeunes qui étaient complètement inhibés qui se font des relations... qui ne pouvaient pas du tout aller dans l'ordinaire, qui vont sur des temps d'inclusion... Qui deviennent autonomes dans les transports pour aller au collège, qui ont des projets qui se construisent, d'insertion professionnelle... C'est des résultats ! » (Entretien avec un acteur associé au dispositif)

Pour autant, de l'avis de l'ensemble des professionnels rencontrés, il paraît nécessaire de travailler sur la partie « insertion » après le collège.

« Plus que de recréer un IME hors les murs Collège, j'aimerais le faire au lycée. Ben oui, l'équivalent ou la suite au lycée, parce que le problème, c'est les sorties quoi ! On les a accompagnés pendant trois ans, derrière il n'y a rien ! C'est une VRAIE difficulté. Ou alors on étoffe l'IME et on fait une partie « insertion ». [...] Ben oui donc moi j'ai pas envie de... Aujourd'hui c'est pas... mais ça serait utile, parce que je crois qu'on fait un super boulot, ça porte ses fruits avec les adolescents, et après ça s'arrête, donc tout ce qui a été capitalisé c'est pas poursuivi... » (Entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'IME hors les murs)

Il est à noter que cette difficulté du passage du collège au lycée pour les élèves en situation de handicap n'est pas propre au dispositif IME hors les murs. Ainsi, en 2017, près de 35 000 élèves étaient scolarisés en ULIS-collège contre 6 900 en ULIS-lycée (DEPP, 2019), soit près de cinq fois moins d'élèves au lycée.

En conclusion de cette troisième partie, le dispositif est réservé à un nombre limité d'élèves, notamment du fait de contraintes fortes. L'aspect institutionnel de l'IME hors les murs est une condition de l'effectivité de l'inclusion mais cela a parfois un prix élevé pour les jeunes. C'est donc à la fois la force et la faiblesse du dispositif. Si les professionnels en sont conscients et reconnaissent qu'ils demandent beaucoup aux élèves de l'IME hors les murs, cette dimension tend à passer au second plan dans les discours. Tandis que les professionnels se concentrent sur les fruits produits par leur travail en termes d'inclusion, les élèves sont plus ambivalents vis-à-vis du dispositif. Donner la parole aux élèves, et interroger leur expérience, permet de toucher certaines limites du dispositif – limites que l'on retrouve par ailleurs dans les démarches inclusives en général.

Conclusion

« "Désinstitutionnalisation" ... oui, parce que c'est un mouvement qui est à l'œuvre, qui vient même de l'Europe, mais ça ne veut pas dire "plus du tout d'institution". Il y en a qui le pensent... On ouvre, on éclate, on coordonne, on machine... Justement, ce que vous allez éprouver à l'IME hors les murs, c'est qu'il n'y a pas une institution au sens *stricto sensu* de "murs physiques" ou quoi que ce soit, mais c'est une institution ! Et c'est bien parce que c'est une institution que ça fonctionne ! Et on n'est pas sûr de la "désinstitutionnalisation" ! C'est extrêmement référé à un projet. C'est extrêmement référé à une équipe ! Donc c'est éminemment institutionnel, cette affaire-là. »
(Entretien avec un membre de l'équipe de l'IME hors les murs)

Comme l'a montré la première partie, **parce que l'essence-même du dispositif est de faire travailler ensemble des acteurs de l'éducation nationale et du secteur médico-social, il remet en question les frontières entre ces deux secteurs et questionne leurs places dans la dynamique d'inclusion scolaire.** Le dispositif IME hors les murs est un objet dual, aux contours flous, ne correspondant à aucune catégorie juridique reconnue au niveau national. Parce qu'il doit en permanence s'aligner avec deux systèmes institutionnels aux multiples différences, il ne rentre dans aucune « case » prédéfinie. Objet de négociations récurrentes, il est source de tensions entre des acteurs appartenant à des mondes sociaux différents et qui ont du mal à s'articuler. L'analyse montre non seulement les difficultés pour l'ARS et les autorités de l'éducation nationale à mener une politique commune, mais aussi les difficultés de communication au quotidien entre l'équipe de l'IME hors les murs et les enseignants du Collège. Si ces derniers portent tous, au premier abord, un discours positif sur l'inclusion scolaire, sa concrétisation dans leur classe est souvent moins aisée. Des formes d'articulation s'inventent néanmoins progressivement au cours du temps, « par le bas », à partir du travail ordinaire des professionnels du dispositif. L'IME hors les murs est ainsi un **dispositif en réajustement permanent**, dont l'évolution dépend tant du profil spécifique des élèves accompagnés que des relations entretenues avec les acteurs de la vie scolaire et les enseignants du Collège.

La deuxième partie a montré que **le projet inclusif du dispositif repose sur le travail en commun d'une équipe pluridisciplinaire.** L'équipe de l'IME hors les murs vise à accompagner les jeunes vers une inclusion aux dimensions multiples. Son rôle est de faciliter l'acquisition de compétences scolaires et d'accompagner les jeunes vers le milieu professionnel. L'enjeu est aussi de favoriser l'acquisition de compétences relationnelles et sociales. L'ensemble du travail d'accompagnement est pensé et opéré pour être un levier d'autonomisation pour les jeunes. Les pratiques d'accompagnement qui visent à favoriser cette autonomie s'appuient sur le milieu ordinaire (dans le Collège et en dehors) perçu comme une ressource permettant de maximiser les compétences des jeunes. On peut noter également que la manière dont s'articule l'accompagnement vers l'inclusion s'ajuste au principe d'autonomie qu'il entend mettre en œuvre. Comme le mentionne un membre de l'équipe de direction, il s'agit de « *desserrer les liens* » de protection qui entourent le jeune et, pour l'équipe, de se mettre en retrait. **L'accompagnement tend ainsi à « s'invisibiliser » tout en restant un support pour les jeunes.** Dans une autre perspective, il est intéressant de voir que le processus d'inclusion ne concerne pas que les élèves de l'IME hors les murs. Il touche aussi les professionnels du dispositif qui sont peu à peu acceptés et reconnus au cours d'un processus d'acculturation réciproque. **Cette acceptation progressive de l'IME hors les murs par les professionnels du Collège amène de nouvelles possibilités en termes d'accès à l'inclusion :** les temps en inclusion sont de plus en plus importants et il est possible pour les élèves de suivre de plus en plus de disciplines en inclusion.

La troisième partie de cette monographie a quant à elle montré qu'**au quotidien, l'inclusion est aussi source de tensions pour les élèves**. Dispositif exigeant s'adressant à des adolescents ayant des difficultés jugées importantes, l'IME hors les murs vient réinterroger le rapport à la norme des adolescents comme des professionnels. A l'instar de nombreux dispositifs inclusifs comme les ULIS ou les UEE, l'IME hors les murs est à la fois un levier pour l'inclusion et une limite à l'inclusion puisque les élèves du dispositif, tout en étant collégiens « comme tout le monde » sont aussi des élèves de l'ULIS, souvent appelés « ULIS ». L'ULIS est alors à la fois un cocon protecteur qui agit comme un refuge et qui, en cela, permet l'inclusion, et une étiquette stigmatisante contre laquelle il est difficile de lutter. De ce fait, l'étude de ce dispositif, en prenant en compte son histoire, et en donnant la parole à l'ensemble des acteurs – professionnels, élèves, tutelle, etc. - montre bien les limites de l'inclusion comme paradigme qui s'impose.

De manière plus transversale à ces résultats, l'enquête que nous avons réalisée nous invite finalement à interroger les liens entre inclusion et désinstitutionnalisation. Les pouvoirs publics, au niveau national comme à l'international, véhiculent l'idée que l'inclusion scolaire s'opposerait à l'institution, et que l'école ordinaire devrait prendre le relai du modèle institutionnel en place depuis les années 1970. Mais désinstitutionnalisation et inclusion scolaire vont-elles forcément de pair ? En d'autres termes, suffirait-il de décréter l'inclusion et de fermer tous les établissements spécialisés pour que l'inclusion scolaire advienne ? L'école dite ordinaire apparaît, aujourd'hui, démunie pour décliner seule l'objectif d'inclusion scolaire des élèves handicapés. Cela conduit l'équipe de l'IME hors les murs, à l'instar du professionnel dont les propos sont placés en incise de cette conclusion, à ne pas mettre en opposition « inclusion scolaire » et « institution médico-sociale ». Prenant acte des difficultés concrètes rencontrées tant par les élèves qui s'inscrivent dans cette démarche d'inclusion que par les acteurs de l'environnement scolaire ordinaire, le dispositif revendique au contraire un travail « *éminemment institutionnel* », qui repose sur un projet, une équipe, qui constitueraient une condition nécessaire à la mise en œuvre d'une démarche qui ne se bercerait pas de mots et s'approcherait d'une inclusion effective. Ni « *tout institution classique* » ni « *tout ambulatoire* », ce dispositif essaie de s'adapter à la spécificité des profils de chaque élève accompagné. Il ne se pense pas comme un « modèle » à généraliser, mais comme l'une des réponses possibles pour certains élèves handicapés, au sein d'une offre diversifiée. Les professionnels mettent en avant la nécessité d'être créatif, souple, pour proposer des réponses diverses et individualisées. S'il se veut plus « *ouvert* », ce travail institutionnel échappe-t-il pour autant totalement aux critiques portées contre les institutions ? Nos analyses montrent que la réponse à cette question ne va pas de soi, dans la mesure où les élèves du dispositif, s'ils sont satisfaits à maints égards de vivre une scolarité plus « *ordinaire* » que celle qu'ils vivraient en institution spécialisée, font tout de même l'expérience de formes de contrainte elles-aussi éminemment institutionnelles. Quoi qu'il en soit, **cette recherche montre que la dynamique inclusive gagne à être étudiée comme un processus évolutif, non dénué de tensions et d'ambivalences, dont les effets ne sont jamais donnés d'avance.**

Références

- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *Nouvelle revue (La) - Education et société inclusive*, n°82, 9-25.
- Becker, H. S. (1983). Mondes de l'art et types sociaux. *Sociologie Du Travail*, 25(4), 404-417.
- Bertillot, H. (2017). Intégrer les services pour rationaliser l'action publique. Les nouveaux professionnels de la coordination dans le secteur de l'autonomie. *Terrains & Travaux*, 1(30), 5-30.
- Bertillot H., Rapegno N. (2018). *Transformer l'offre médico-sociale ? Habitats « inclusifs » et établissements « hors les murs » : l'émergence d'accompagnements alternatifs pour les personnes âgées et les personnes handicapées*. Rapport de l'enquête exploratoire, EHESP-CNSA.
- Buisson-Fenet H., Rey O. (2018). *Inclure le handicap, recomposer l'école ?*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Entretiens Ferdinand Buisson ».
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- DEPP. (2018) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. (https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers_-handicap_2018.pdf)
- Ebersold S. (2009). « Autour du mot « Inclusion » », *Recherche et formation*, n°61, 71-83.
- Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. accessibilité, réussite scolaire et parcours Individuels. Rapport de recherche*. Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Foreman P. (2001). *Integration and inclusion in action*, Victoria, Nelson.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris: Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*, Paris : Les éditions de Minuit.
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité localisée pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée, *Recherches en éducation*, 95-104.
- Lansade, G. (2016). *La vision des inclus : ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*. EHESS.
- Lévi-Strauss, C. (1960). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie Sociale*, 3(11), 113-125.
- Padioleau, J.-G. (1982). *L'Etat au concret*, Paris, PUF. Paris: Puf.
- Rubi, S. (2015). *Des seuils sous les frontières : l'entrée en classe de 6e*, Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- Star, S.-. L., Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, 'Translations', and Boundary objects : amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

Thomazet, S., Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 2(70–71), 137–148.

Trompette, P., Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie Des Connaissances*, 3(1), 5–27.

Ville, I. (2018). « Les Défis de l'école Inclusive : ethnographie d'un dispositif complexe ». In *Inclure le handicap, recomposer l'école*. Lion: ENS éditions.