

La fonction d'enseignant coordonnateur ULIS dans le second degré : une posture professionnelle de l'entre-deux dans le parcours de l'élève en situation de handicap

Localized units for inclusive education at secondary level: The role of coordinating teachers an "in-between" professional position in the educational journey of students with disabilities

Isabelle Petry-Genay

Volume 13, Number 1, 2024

L'entre-deux comme posture professionnelle en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108895ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1108895ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Petry-Genay, I. (2024). La fonction d'enseignant coordonnateur ULIS dans le second degré : une posture professionnelle de l'entre-deux dans le parcours de l'élève en situation de handicap. *Phronesis*, 13(1), 48–66.
<https://doi.org/10.7202/1108895ar>

Article abstract

In France, ULISs (localized units for inclusive education) offer a specific educational space within which coordinating teachers provide ongoing support to pupils with recognized disabilities. Our qualitative research study focuses on the implementation of educational pathways for the pupils involved. We focus on how coordinating teachers navigate this « in-between » space in their practices and how this in-between stance manifests itself. By outlining a few types of the positions adopted, we show how the practices and relational arrangements interact in a reflexivity that is enriched as experience is gained.

La fonction d'enseignant coordonnateur ULIS dans le second degré : une posture professionnelle de l'entre-deux dans le parcours de l'élève en situation de handicap

Isabelle PETRY-GENAY

Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances éducatives (LASALÉ)
Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse
Isabelle.Petry-Genay@ac-nancy-metz.fr

Mots-clés : école inclusive ; enseignants spécialisés ; dispositif ULIS ; besoins éducatifs particuliers ; posture d'entre-deux ; liminalité

Résumé : en France, l'ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) constitue un espace scolaire spécifique dont l'enseignant coordonnateur accompagne le parcours de l'élève reconnu handicapé. Fondée sur une enquête qualitative, notre recherche portait sur la réalisation du projet d'orientation des élèves affectés en ULIS. Nous nous intéressons ici à la manière dont les enseignants coordonnateurs sont confrontés à la gestion de l'entre-deux dans leurs pratiques et aux modes d'implication dans cette posture. En esquissant quelques types de positionnement, nous montrons comment les modalités des pratiques et les modalités relationnelles se font écho dans une réflexivité nourrie de l'expérience en construction.

Localized units for inclusive education at secondary level: the role of coordinating teachers an « in-between » professional position in the educational journey of students with disabilities

Keywords: inclusive school; special needs teacher; ULIS program; special educational needs; in-between position; liminality

Abstract: in France, ULISs (localized units for inclusive education) offer a specific educational space within which coordinating teachers provide ongoing support to pupils with recognized disabilities. Our qualitative research study focuses on the implementation of educational pathways for the pupils involved. We focus on how coordinating teachers navigate this « in-between » space in their practices and how this in-between stance manifests itself. By outlining a few types of the positions adopted, we show how the practices and relational arrangements interact in a reflexivity that is enriched as experience is gained.

Introduction

Le cadre législatif international promeut le développement de l'école qualifiée « d'inclusive », qui se traduit par des politiques scolaires nationales en faveur de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP) de tous les élèves au sein de l'école ordinaire. Cette évolution sociétale vers la prise en compte de la diversité à l'école comme dans la vie civile s'accompagne de ce que Barrère (2013) qualifie d'une « montée des dispositifs ». Parmi les dispositifs scolaires spécifiques qui ont pour objet d'y contribuer, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) offre un cadre spécifique de scolarisation présentant des modalités de fonctionnement variables. Un enseignant spécialisé a pour mission de coordonner ce dispositif et occupe à ce titre une fonction spécifique de l'entre-deux comme posture professionnelle en éducation. En nous fondant sur les résultats d'une recherche exploratoire portant sur les pratiques d'orientation vers un projet de formation professionnelle pour les élèves scolarisés en ULIS du second degré, nous chercherons à analyser la manière dont les enseignants coordonnateurs de l'ULIS s'approprient cette fonction sur les plans organisationnel et relationnel. Il nous semble, en effet, que ce professionnel de l'enseignement spécialisé français se trouve, à la fois de par l'objet (l'orientation scolaire) et de par la situation de handicap de ces élèves, confronté doublement à cette construction de l'entre-deux au cœur de ses pratiques. En questionnant les modes d'implication de la fonction, nous chercherons à comprendre comment l'expérience en construction et les ajustements en cours nourrissent sa réflexivité et contribuent à un remaniement de l'identité professionnelle de l'enseignant en position d'interface au sein du dispositif. La première partie de cet article sera consacrée à une revue des lectures et concepts théoriques permettant d'éclairer notre objet et de mettre en relations les différents aspects qui nous permettront d'analyser la posture spécifique de l'entre-deux au sein du dispositif ULIS. Nous présenterons ensuite notre méthodologie générale d'enquête, les données exploitées pour cette publication ainsi que la méthode d'analyse employée. L'objet de l'analyse présentée sera de mettre en avant la manière dont le coordonnateur de l'ULIS se situe dans cette posture de l'entre-deux, en prend conscience, se l'approprie ou s'y implique, y met ses propres limites, en dessine les contours avec plus ou moins d'aisance, ceci à travers des types de situation et les postures qu'elles suscitent.

La posture de l'entre-deux au sein du dispositif ULIS, organisation hétérotopique de l'école inclusive

Contextualiser la posture de l'entre-deux au sein du dispositif ULIS nous conduit, au niveau macro, à situer l'école inclusive dans la législation scolaire nationale, adossée au cadre international. Sur un plan organisationnel, nous nous appuyons sur des éléments de théorie du dispositif et mettons en lien ses déclinaisons en milieu scolaire avec les notions conceptuelles de liminalité et d'entre-deux.

Principes fondateurs de l'école inclusive

Sur le plan international

Dès les années 1990, le concept d'inclusion appliqué à l'éducation apparaît dans les textes et les discours publics, scientifiques et politiques (Ebersold, 2009). Suite à la Conférence internationale de l'éducation de novembre 2008, l'UNESCO (2009) publie les *Principes directeurs en faveur de l'éducation inclusive* fondés sur l'idée que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants. La Déclaration d'Incheon (ODD, 2015) propose le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable n° 4 du Programme de développement des Nations Unies à l'Horizon 2030 intitulé « Vers une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », comprenant « 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires, débouchant sur des acquis pertinents » (ODD, 2015, p. 7). Elle entend assurer « l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » (p. 21).

En France, la loi 2005-102 préconise la participation des personnes en situation de handicap aux institutions de droit commun, la scolarisation dans l'établissement scolaire ordinaire de référence (le plus proche du domicile) devenant un droit. La loi d'orientation et de programmation pour l'école de la République du 8 juillet 2013, reconnaît dans son article 2 (art. L 111-1 du code de l'éducation), « que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et préconise l'inclusion scolaire de tous les enfants au sein de l'enseignement ordinaire. Afin d'accéder à la mise en œuvre de compensations liées à une reconnaissance de handicap, la famille de l'élève est invitée à adresser une demande auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cette demande est évaluée par une équipe pluridisciplinaire, qui préconise un plan de compensation dans lequel s'inscrit le projet personnalisé de scolarisation (PPS), validé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

En cherchant à s'extraire des ornières de la filiarisation, le système scolaire français n'a pas opté en pratique pour des changements radicaux. Une typologie de l'Agence européenne caractérisant les politiques éducatives en faveur des personnes ayant des besoins particuliers propose un classement en trois principaux types d'approches (Champollion, 2007) : la *one track approach* (inclusion *quasi* systématique en milieu ordinaire dont l'Italie est l'exemple emblématique), la *multi-track approach* (variété de services collaborant en milieu ordinaire avec l'éducation spéciale), la *two-track approach* (coexistence de deux systèmes distincts par leurs législations et leurs fonctionnements comme la Belgique). Notre système actuel se caractérise plutôt par une *multi-track approach* consistant à favoriser la collaboration entre école ordinaire et services spécialisés dans une optique de flexibilité des parcours et des réponses personnalisées proposées à l'utilisateur. Différents modes et niveaux d'inclusion scolaire peuvent être mis en relation avec les modalités sociales qui les caractérisent. Afin de concevoir l'espace d'action d'un système équitable, l'école française se réfère au concept de dispositif.

Éclairage théorique sur le dispositif scolaire spécialisé

Différents auteurs se sont intéressés à la notion générale de dispositif, nous nous focalisons sur ses applications dans le champ éducatif.

Caractéristiques propres

Dans le champ pédagogique, Barrère (2013) analyse la montée des dispositifs comme la figure d'une nouvelle organisation scolaire « permettant de s'approprier des logiques différentielles dans un cadre qui reste universaliste » (p. 104) et désignant « un ensemble de supports organisationnels disparates, capables de tenir compte des particularités des territoires, des publics et des urgences, des hétérogénéités de lieux, de personnes et de temps » (p. 113). Le dispositif permet d'infléchir la forme scolaire, définie comme une configuration historiquement constituée qui structure la relation d'enseignement entre un maître et des élèves regroupés par classe d'âge et par niveau, qui détermine aussi les formes pédagogiques et disciplinaires (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013). Ainsi, selon Barrère (2013), le dispositif favorise la promotion du travail en équipe et en partenariat avec des professionnels extérieurs à l'école, représente une alternative ponctuelle, permet de combiner différentes temporalités entre pérennité et urgence.

Tremblay (2012) détermine six principaux critères permettant de caractériser l'enseignement spécialisé comme dispositif socio-assistanciel : des choix institutionnels spécifiques impliquant une variation des institutions ordinaires ; des bénéficiaires désignés en fonction de protocoles et de critères ; une mise en œuvre de pratiques spécialisées ; une programmation propre différenciant objectifs, population et ressources ; une localisation espace-temps institutionnalisée ; des ressources propres, organisées et coordonnées, à mettre en œuvre dans une relative autonomie pour atteindre des objectifs. L'ULIS, dispositif dédié à l'inclusion dans le contexte local d'un établissement scolaire, représente un espace-temps organisateur du temps scolaire des élèves qui y sont affectés. Sa fonction spécifique nous a portée à examiner les notions d'espace liminal et d'entre-deux permettant d'en éclairer certains enjeux quant à ses effets sur la socialisation scolaire et les postures professionnelles des acteurs impliqués.

Peeters et Charlier (2019) ont théorisé le dispositif comme un concept de l'entre-deux, figure intermédiaire entre une structure ordonnée et homogène et une fluence généralisée, soulignant son caractère hybride ; l'entre-deux constituant un « espace de médiation irréductible » (p. 21). Selon ces auteurs, les dispositifs, espaces transitionnels du social, peuvent constituer des environnements bienveillants et tolérants à l'erreur dont les frontières sont temporairement suspendues, et permettre une articulation entre deux mondes, accorder la possibilité d'imaginer et d'expérimenter l'extérieur à l'intérieur.

S'inspirant des travaux sur les rites de passage de Van Gennep (1981) qui qualifie de liminaire une phase de seuil, Turner (1990) conceptualise la liminalité comme l'état d'une période de mise en marge telle que la phase intermédiaire de la puberté dans le passage à l'âge adulte. Murphy (1990) applique cette notion à sa propre expérience du handicap, décrite comme une position ambiguë de seuil et d'entre-deux. Calvez (1994) y voit l'attribution d'une autre place sociale, tandis que pour Blanc (2006), cette situation transitoire devient, dans le cadre du handicap, assignation définitive. Weislo (2012) revient sur la notion d'utopie comme lieu non réalisable ou non réalisé (au sens étymologique du terme) : le risque serait « que le lieu du handicap ne soit plus réalisable dans des espaces spécialisés considérés comme ségrégatifs sans pour autant être envisageable au sein d'un milieu ordinaire insuffisamment apte à intégrer » (p. 104). Nous nous appuyons sur la figure de l'hétérotopie en tant que concept opérationnel : cette figure, pensée par Foucault (Vidler, Foucault et Johnston, 2014), désigne des espaces, ou espaces-temps, qui suspendent, neutralisent ou inversent les rapports. Contrairement à l'utopie, ils sont réels et se dessinent dans l'institution comme des sortes de « contre-emplacements » (Nal, 2015). Lieux d'émancipation, qu'il convient de s'approprier, les hétérotopies peuvent devenir des espaces pour exister, « en apportant illusion ou compensation, en initiant du désordre dans le convenu ou en restituant une harmonie dans un ensemble chaotique » (para 7). Ainsi, propose Nal (2015), l'hétérotopie peut-elle devenir, sur le plan scolaire, la figure d'un espace complémentaire de résistance, de médiation et d'invention en créant « l'espace qui n'existe pas à l'intérieur de celui qui est normé » (para 8).

La posture professionnelle de l'entre-deux dans l'espace de l'ULIS

La posture d'entre-deux s'avérant inhérente au contexte du dispositif spécialisé, il convient de s'interroger sur les contours de cet entre-deux au regard des contraintes et des modalités de l'exercice de la fonction enseignante au sein de l'ULIS.

L'école inclusive, espace de transition et d'intermétiers

Des travaux récents proposent de définir l'école inclusive comme un idéal mettant en relation, dans un espace possible d'action, différents métiers du soin, de l'école et de l'assistance familiale. L'idéal de l'école inclusive crée un espace « d'intermétiers » dont l'enseignant spécialisé devient « le passeur » ; l'école inclusive devient « l'objet frontière »¹ reliant différents mondes, « suffisamment plastique pour s'adapter aux besoins locaux et aux multiples contraintes présentes, mais suffisamment robuste pour permettre la construction d'une entité commune traversant les frontières des différents univers » (Thomazet et Mérini, 2015, p. 141-145). Cet espace de travail collectif génère des dilemmes de travail spécifiques, des tensions liées à la nature de l'activité du métier d'origine, ce à différents niveaux : entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé, entre enseignants et travailleurs médico-sociaux par exemple (Allenbach, Frangieh, Mérini et Thomazet, 2021). Benoit (2013) introduit la notion de dispositif scolaire hétéroréférentiel dont l'ULIS, dédiée au handicap, représente le prototype (contrairement à une classe dont le fonctionnement est institutionnellement autoréférentiel : projet de classe, maître unique, programme collectif). L'organisation des dispositifs ULIS dépend des inspections académiques départementales dont les pratiques diffèrent selon les spécificités territoriales.

¹ Concept d'anthropologie proposé par Star Leigh en 1989 (Star Leigh, 2010) décrivant un ensemble dynamique comprenant une architecture à trois dimensions (la flexibilité interprétative, la structure des besoins et des arrangements du processus de travail, enfin la dynamique à l'œuvre entre des utilisations mal structurées des objets et d'autres plus adaptées).

Les circulaires du 18 juin 2010 (n° 2010-088) et du 21 août 2015 (n° 2015-129) préconisent l'inscription des élèves dans une classe de référence correspondant à leur classe d'âge, tout en maintenant la mise en œuvre de l'enseignement adapté dans le cadre d'un regroupement avec le coordonnateur. Cependant l'ambivalence liée à « certaines discordances intratextuelles et intertextuelles » des textes réglementaires peut plonger les acteurs scolaires dans une forme de confusion concernant la mise en œuvre de leurs pratiques (Benoit, 2013, p. 50). Midelet (2019, p. 75) évoque l'ULIS comme un espace de transition, espace partagé au sein duquel les besoins de l'élève constituent un « objet d'intéressement » commun, soulignant la difficulté de faire reconnaître cet espace de transition comme tel et non comme une classe à part entière pour les élèves qui restent alors tributaires de conditions de scolarisation « négociées avec les enseignants ordinaires » (Midelet, 2019, p. 81).

Le principe de commune humanité

Frétigné (2013) considère que les dispositifs innovants incarnent, au sein de l'école inclusive, le principe de commune humanité. Selon lui, l'idée d'inclusion appelle : un postulat - celui de la possible participation liée à une commune humanité - ; une finalité - la participation effective de toutes et tous « quelles que soient leurs caractéristiques, aussi discriminantes soient-elles » - ; une méthode qui consiste « à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun » (p. 173). Afin que chaque élève puisse exploiter ses capacités, l'approche par les capacités (Sen, 1999) soutient que l'égalité d'accès s'évalue dans l'espace des capacités définissant « celui des libertés réelles à partir desquelles les individus peuvent appréhender leur vie » (Ramel et Vienneau, 2016, p. 35). Plaisance (2009) parle de personnes *autrement capables*. Dans la logique de parcours, comportant des espaces intermédiaires et des phases transitoires, la posture de l'entre-deux permet de rejoindre l'autre (l'élève/son parent, le collègue/le partenaire professionnel) dans cette commune humanité afin d'engager l'accompagnement, terme dont l'étymologie latine évoque le partage dans un rapprochement. C'est sur le fondement de cette notion d'accompagnement dans une commune humanité que l'enseignant spécialisé peut contribuer à relier les pôles opposés de l'élève en situation de handicap sur le plan cognitif et de l'enseignant ordinaire, de l'école et du monde médico-social.

Le vécu de l'entre-deux : questionnement

Le questionnement porte sur l'entre-deux comme expérience vécue des enseignants coordonnateurs et la posture qu'ils adoptent au sein de cet espace. La préparation au projet d'orientation ouvre à la complexité du fait de ses multiples aspects (choix contraint, accès à l'autonomie, socialisation professionnelle, carrefour entre milieu ordinaire et secteur médico-social). Dans l'appropriation de leurs fonctions, quelles difficultés rencontrent ces enseignants coordonnateurs à en définir les contours, à en établir les limites et à en gérer la complexité ? Cette situation exige des coordonnateurs une position d'interface à l'échange entre l'élève, sa famille, l'équipe pédagogique et les différents partenaires. La socialisation professionnelle des enseignants, fondée sur un habitus inscrit dans la forme scolaire, est également façonnée par leur contexte d'exercice (Dubar, 2022). Elle est confrontée ici à un processus de négociation, de partage des expertises et de reconnaissance des complémentarités en vue d'une co-construction du projet de formation de l'élève (Allenbach, et *al.*, 2016). En ce sens, l'analyse du vécu de l'entre-deux comme posture professionnelle au sein du dispositif ULIS nous permettra aussi d'identifier quelques pistes de réflexion sur le remaniement des identités professionnelles des coordonnateurs (inconfort, résistances, flexibilité) liées à cette posture.

Méthodologie

Notre enquête portait sur la mise en œuvre du projet d'orientation des élèves présentant des Troubles des Fonctions Cognitives (TFC) scolarisés en ULIS du second degré (collège/lycée professionnel). Les élèves scolarisés en ULIS TFC se voient contraints dès la fin du collège à une injonction à l'orientation soit vers des filières de scolarisation courtes en lycée professionnel, souvent dans la poursuite de l'accompagnement par l'ULIS, soit vers une orientation médico-sociale (Petry-Genay et Blaya, 2020). Cette recherche exploratoire se fondait sur une démarche qualitative et empirique (Van Der Maren, 2010) en sociologie compréhensive (Beaud et Weber, 2003) s'apparentant également à l'ethnométhodologie (Coulon, 2014 ; Garfinkel, 2007).

Recueil de données

À partir des premiers résultats issus d'entretiens préparatoires, de recueils de documents et d'observations au sein de quatre dispositifs (deux en collège et deux en lycée professionnel) nous avons réalisé 64 entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 2010 ; Van Campenhoudt et Quivy, 2011) dans deux départements (DA et DB) auprès de :

- 7 enseignants coordonnateurs d'ULIS collège issus du premier degré codés de la façon suivante : DA-C1, DA-C2, DA-C3, DA-C4, DB-C1, DB-C2, DB-C3.
- 3 enseignantes coordonnatrices d'ULIS en lycée professionnel (LP) dont 2 sont des enseignantes du premier degré (DA-LP1, DB-LP1) et 1 du second degré en LP (DA-LP2),
- 27 élèves de collège, 9 élèves de LP.
- 2 AVS-co (auxiliaire de vie scolaire collective) d'ULIS collège, 1 documentaliste, 3 enseignants généralistes de collège, 1 chef de travaux en LP, 1 professeur principal en LP, 1 enseignante de matière professionnelle en LP-EREA.

Nous analysons dans cet article des extraits d'entretiens réalisés auprès des enseignants coordonnateurs de l'ULIS parfois croisés avec des propos d'élèves ou d'autres professionnels interviewés. Les enseignants coordonnateurs de l'ULIS sont des enseignants ayant validé une certification de spécialisation (ou en cours de formation). Leur temps est partagé entre 18h d'enseignement adapté en petit groupe devant élèves et 3 heures de coordination. Un dispositif ULIS accueille 12 élèves qui y sont affectés, tout en étant inscrits dans leur classe de référence, correspondant généralement à leur classe d'âge (ou à N + 1 de leur classe d'âge).

Analyse des données

Les entretiens réalisés ont été retranscrits littéralement et intégralement avant d'être soumis à une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007) en découpant les verbatim par unités de sens et en regroupant les items par catégories, afin d'en faire émerger la logique interne (Mucchielli, 2006). Nous nous sommes d'abord centrée sur les entretiens recueillis dans deux dispositifs du département A, où nous avons collecté des observations de manière approfondie pendant une période de 18 mois. À partir de ces premiers résultats, nous avons élargi l'analyse à l'ensemble des autres verbatim de l'échantillon sur la base des catégories construites. À la marge des thématiques centrales de notre recherche portant sur les parcours scolaires et les processus d'orientation des élèves en ULIS (Petry-Genay, 2017), nous avons pu repérer en filigrane d'autres aspects au fil des discours des professionnels. Lors de l'évocation de leurs pratiques et de leur configuration de travail en dispositif, les enseignants coordonnateurs expriment des ressentis et des questionnements au sujet de leur expérience en construction. Leurs pratiques se veulent réflexives et ouvertes aux échanges, ce qui donne à voir de nouvelles problématiques en émergence que nous analysons au prisme de l'entre-deux par les verbatim sélectionnés.

L'entre-deux comme posture professionnelle dans le cadre de l'ULIS : effets et limites

Nous nous attacherons dans un premier temps à circonscrire la configuration professionnelle des enseignants coordonnateurs afin de définir des types de situation d'entre-deux auxquelles ils sont confrontés. Ceci nous permettra ensuite d'analyser la manière dont les acteurs s'emparent de leur rôle dans cet espace de médiation.

La fonction d'interface à l'intersection de multiples entre-deux

Une fonction d'interface

Selon la circulaire 2015-129 qui régit l'ULIS, l'enseignant coordonnateur organise son activité autour de trois axes qui définissent ses missions :

- L'enseignement aux élèves (10-12 par dispositif) lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS ;
- La coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs ;
- Le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Afin de mettre en œuvre ces missions, les enseignants coordonnateurs remplissent une fonction d'interface consistant à assurer la circulation de l'information et à favoriser la collaboration entre les différentes parties associées au projet de scolarisation de chaque élève. Nous nous référons au modèle théorique de Bronfenbrenner (1979), issu de la psychologie du développement, qui « soutient que le développement d'une personne doit être entendu dans un système environnemental complexe. (...) Chaque système étant conçu comme une unité communicante avec un système plus vaste et organisé qu'elle » selon Cappe et Boujut (2016, p. 392) qui l'ont appliqué à l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique. Encadrée par un exosystème organisateur des pratiques, une configuration de microsystèmes se superpose pour constituer le mésosystème au cœur duquel l'enjeu professionnel du coordonnateur est d'assurer une continuité et une compatibilité des actions entreprises autour du projet scolaire de l'élève.

Interface du dispositif ULIS réglementé par la circulaire 2015-12, encadré par 1 enseignant coordonnateur et accueillant 10-12 élèves affectés

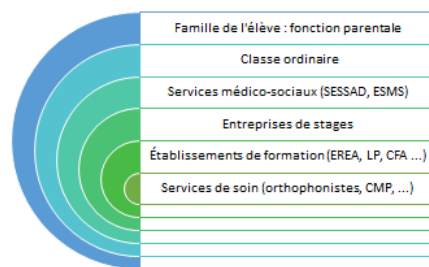


Figure 1 : interface de l'ULIS : un mésosystème composé de multiples microsystèmes centrés sur le projet de l'élève

La modélisation des échanges et des interfaces dans la gestion des besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap oppose l'approche égocentrée plaçant la personne au centre à l'approche polycentrée plaçant le devenir (projet) de la personne au centre d'un système d'interdépendance entre les différents acteurs impliqués (Ebersold et Detraux, 2013). Cette perspective permet de s'extraire d'une conception égocentrée inscrivant l'institution scolaire et les différents professionnels dans une logique concurrentielle fondée sur l'analyse de la déficience pour engager les coordonnateurs des ULIS dans un système plus équitable de coopération favorisant une matrice capacitaire (Ebersold, 2020).

À l'entre-deux d'un kaléidoscope de situations superposées, pour quelles fonctions ?

L'entre-deux en éducation est défini par Thouroude (2022) comme un « espace irréductible dans notre rapport à l'altérité » (p. 21), espace déterminant un ensemble d'attitudes qui constituent une posture éducative assumée et conscientisée. Le mésosystème de l'ULIS est constitué d'une multitude de microsystèmes de relations entre les acteurs du dispositif (enseignant coordonnateur/ élèves) et les familles, les classes de référence, l'environnement de soin (services médico-sociaux, CMP, orthophoniste, etc.), les entreprises de stage pour ne citer que les principaux. C'est dans l'espace de médiation irréductible (Peeters et Charlier, 1999) entre ces dyades que se déploie cette fonction d'entre-deux, d'intermétiers occupée par le coordonnateur de l'ULIS. Excepté quelques configurations particulières comme celle de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) qui réunit annuellement tous les acteurs impliqués dans la scolarisation de l'élève, la plupart des actions de coordination sont à l'interface des situations d'entre-deux listées précédemment.

C'est en ce sens que nous pouvons parler d'une superposition d'entre-deux constituant une configuration d'interface spécifique à la fonction d'enseignant coordonnateur ULIS. Ces situations superposées peuvent être synthétisées au regard de trois fonctions de médiation :

- Lien avec l'accès aux apprentissages scolaires ;
- Lien avec l'intégration-inclusion dans la société ordinaire (les processus de socialisation) ;
- Lien avec l'accès aux environnements/services de droit commun (processus d'autonomisation).

Ces fonctions peuvent se traduire en rôles dans lesquels les coordonnateurs s'investissent dans des postures personnalisées. Il ne s'agit plus ici de rentrer dans des procédures mais d'habiter la fonction, de s'y impliquer avec les répercussions que cet investissement produit sur l'identité professionnelle (Mazureau, 2014). Afin de clarifier ces processus, nous nous attachons, dans le prochain point, à étayer le propos par différentes situations repérées dans les pratiques évoquées lors des entretiens avec les enseignants coordonnateurs interviewés.

Expérience vécue de l'entre-deux par l'enseignant coordonnateur : identification de situations caractéristiques

La première étape de notre recueil de données s'est concentrée principalement sur quatre dispositifs, deux en collèges et deux en lycées professionnels au sein desquels nous avons effectué des temps d'observations répétés et variés, réalisé divers entretiens et tissé des liens privilégiés avec les coordonnateurs (Kaufmann, 2011). Ce matériau nous a fourni la possibilité d'identifier des situations d'entre-deux auxquelles les enseignants coordonnateurs ont été confrontés dans le cadre de leurs pratiques, et la manière dont ils s'y sont positionnés. Elles sont exposées ci-dessous selon les trois catégories évoquées.

Situations en lien avec les apprentissages scolaires

Les situations d'entre-deux en lien avec les apprentissages peuvent concerner le rapport de l'élève aux contenus/ curriculum et à la forme scolaire, son rapport à son expérience scolaire en classe ordinaire (souvent médiatisé par l'accompagnant ou AESH), ou encore les interactions avec les enseignants de la classe ordinaire. Notre première situation concerne l'organisation de l'espace « classe » de l'ULIS, matérialisé par une salle dédiée qui devient un environnement multitâche (Massé, 2015), au sein duquel la coordonnatrice DA-C1 a aménagé des espaces différenciés, des ressources et des supports permettant de favoriser la mise en œuvre des adaptations (affichages mobiles et fixes, boîtes de fiches outils, matériels spécifiques, coin pour s'isoler, coin jeux de sociétés). Cette forme scolaire d'entre-deux, matérialisé au sein de l'espace classe, symbolise la situation pédagogique liminale de l'ULIS : un espace hétérotopique (Nal, 2015) au sein duquel, l'élève se voit proposer une organisation spatio-temporelle proposant une forme d'*universal design* pédagogique du collège. Cet aménagement est celui de chaque coordonnateur et peut parfois ressembler fortement à la classe ordinaire ou au contraire, comme dans notre collège 1, traduire l'investissement constant et renouvelé de la coordonnatrice dans cette démarche en faveur de l'accessibilité. Cette enseignante se situe dans un rôle de « passeur » (Thomazet et Mérini, 2015) en charge de médiatiser l'accès aux savoirs pour l'élève dans la variété des situations rencontrées. La boîte à fiches personnalisée de l'élève sert également d'outil de médiatisation entre le dispositif et la classe ordinaire.

En lien avec les apprentissages, les coordonnateurs organisent les temps d'inclusion en classe ordinaire (à savoir les cours au sein desquels les élèves relevant de l'ULIS participent à l'enseignement de leur classe d'âge) en fonction d'un programme propre à chaque élève. Ce rôle s'accompagne souvent d'une dimension de négociation avec leurs collègues des classes de référence. Ainsi, la coordonnatrice DA-C2, après avoir employé la négociation la première année, opte ensuite pour une méthode plus directive. Lors de notre premier entretien, ses élèves sont, pour la plupart, inclus selon ce que nous appelons « le forfait EPS-arts-plastiques-musique », qui caractérisait le système intégratif en UPI². Après avoir constaté à quel point ces élèves, inscrits administrativement, étaient inexistantes dans leur classe de référence, et oubliés lors de sorties scolaires, cette coordonnatrice décide de passer outre l'avis des collègues enseignants et d'inclure ses élèves

² UPI : Unité pédagogique d'intégration, qui fonctionne sur le modèle de la classe spécialisée et précède l'ULIS entre 1995 et 2010.

dans un maximum de disciplines, hormis le plus souvent les mathématiques et l'anglais. Dans certains collèges, établir une collaboration avec la SEGPA permet de bénéficier de temps d'inclusion en ateliers de préprofessionnalisation, temps d'inclusion qui favorisent l'accès aux apprentissages concrets et la confrontation à des modalités de professionnalisation.

Dans le cadre de l'évaluation, les coordonnateurs de l'ULIS optent parfois pour la suppression de la notation pour ces élèves qui sont alors évalués en termes de compétences. Les coordonnateurs sont également souvent sollicités pour adapter les évaluations en amont à la demande de leurs collègues. Le coordonnateur DA-C3 préparait dans un premier temps les évaluations adaptées, passées dans le cadre de la classe ; progressivement, certains enseignants se sont mis à adapter eux-mêmes leurs évaluations. Il assume une fonction de personne-ressource, préconisé par la circulaire réglementant l'ULIS (2010, 2015). Les travaux de Dupré (2019) montrent l'importance du travail d'articulation entre le système didactique principal (la classe ordinaire) et le système didactique auxiliaire (en dispositif). Les modalités de cette articulation peuvent favoriser une optimisation du travail en dispositif ainsi qu'un accès à des objets de savoir qui n'auraient peut-être pas été abordés sans le lien entre les deux systèmes.

En lycée professionnel, la coordonnatrice DA-LP1 intervient en réseau dans plusieurs lycées en tant que professionnelle externe à l'établissement (sauf dans son lycée « tête de réseau ») et doit évaluer, au préalable de chaque séance, le besoin prioritaire de l'élève. Entre compétences générales et professionnelles, elle doit saisir rapidement dans quel domaine l'élève a le plus besoin de son accompagnement au moment où elle arrive. Ses contacts avec les collègues de l'établissement sont donc primordiaux pour recevoir les informations adéquates et se montrer réactive. Périodiquement, les échanges entre coordonnateurs permettent de mutualiser des outils pédagogiques, de partager leur expérience spécifique afin d'optimiser leurs interventions. L'orientation prise dans l'organisation pédagogique dépend du profil du coordonnateur. L'enseignant du premier degré centre ses pratiques sur l'acquisition des compétences scolaires nécessaires à la passation de la certification. Il collabore à la formation professionnelle plutôt par des conseils aux enseignants sur la prise en compte du handicap et les adaptations que par des interventions directes. Dans un établissement, l'intervention de la coordonnatrice se passe en deux temps : des temps d'échange et d'aide individuels puis un temps d'observation des élèves dans le cadre d'une séance de travaux pratiques en cuisine de collectivité, en situation concrète de formation professionnelle. Nous avons assisté à l'une de ces séances. L'implication de la coordonnatrice, qui nécessite des compétences adaptatives pour s'intégrer dans l'atelier de l'établissement d'intervention, lui permet d'établir du lien avec les apprentissages cognitifs.

Situations en lien avec l'inclusion et les processus de socialisation

Une partie importante du travail assuré par les coordonnateurs concerne la socialisation scolaire/ civile de leurs élèves. Cependant, les actions déployées peuvent varier énormément en fonction des choix et des aptitudes des coordonnateurs.

Le premier rôle du coordonnateur est de favoriser la socialisation interne à l'établissement scolaire. Ceci peut passer par une manière de rendre visibles et de valoriser les élèves de l'ULIS en les impliquant dans des projets d'établissements. Ce type d'action repose sur une capacité à s'intégrer soi-même en tant qu'enseignant spécialisé, à se montrer *corporate* (Champeval, 2013). Ceci implique d'avoir su repérer des collègues auprès de qui trouver des appuis. Ainsi, la coordonnatrice DA-C1 a pu établir avec la documentaliste de l'établissement, sensibilisée à la question du handicap, une collaboration autour de projets transversaux, qui a perduré après le changement de coordonnatrice. Le CDI est devenu, pour un des élèves, ce lieu de l'entre-deux, au sein duquel il trouve un endroit calme, accueilli par une professionnelle compréhensive, un lieu de récupération de soi. Ce dont témoigne la documentaliste qui rapporte que les élèves d'ULIS viennent souvent au CDI pendant les heures d'étude, peuvent s'asseoir et lire, mais plusieurs y sont assez peu autonomes. Pour eux, la gestion d'un temps non dirigé reste compliquée :

« C'est à dire, ça va être ¼ d'heure : Madame, on peut écouter de la musique avec laquelle on travaille actuellement ? et puis au bout d'un quart d'heure : est-ce qu'on peut voir autre chose ? donc qui ont du mal à rester une heure sur une tâche. Alors que j'ai 3 ou 4 élèves d'ULIS qui sont capables de prendre un livre, de s'asseoir ou de faire un dessin, et de, de rester l'heure, appliqués sur une tâche. Voilà, ce qui n'est pas le cas de Clovis et de Christophe, qu'il faut sans arrêt, il faut varier le contenu, pendant une heure, je leur propose des fois 4 exercices différents (...). Et quand j'ai des élèves

d'ULIS, je peux difficilement faire autre chose moi sur mon ordinateur, je peux difficilement faire du catalogue parce que je suis sans arrêt sollicitée » (Documentaliste, DA-C1).

En lycée professionnel, une coordonnatrice s'est impliquée dans un atelier théâtre transversal qui favorise sa propre intégration dans l'établissement ainsi que le processus d'inclusion de ses élèves, tout en travaillant parallèlement la confiance en soi et l'acquisition de compétences sociales :

« Moi je trouve que les projets pédagogiques sont fédérateurs, et qu'il vaut mieux les regrouper autour d'un projet, puisque là on remplit plusieurs missions : à la fois le fait qu'ils puissent travailler ensemble... Et à la fois le fait qu'on soit dans de l'inclusion scolaire puisque dans les projets, la première année quand j'ai fait un projet, uniquement pour mes élèves ULIS, toutes sections confondues, et cette année quand on a ouvert le théâtre, ça a été ouvert au reste de l'école, donc là on est dans un projet plus qui rentre dans de l'inclusion scolaire ». (Coordonnatrice DA-LP2).

S'appuyant sur la dynamique de groupe, elle se fait connaître dans le lycée par le biais d'activités et de sorties organisées en collaboration avec d'autres enseignants. L'activité théâtre a fourni l'occasion à un jeune d'apprendre à respecter un engagement citoyen pris à l'égard du groupe afin de se responsabiliser et de se dépasser :

« Ben, ben que pour le projet théâtre, je le prends, je, sur mes épaules, parce que je me suis fait violence pour venir euh dans le groupe théâtre, (...) Oui puis comme j'ai vu le directeur, qui m'a dit qu'il m'aidait pour ma pièce... Il m'a dit de pas baisser les bras » (Louis, élève DA-LP2).

Ce court extrait montre comment l'espace hétérotopique de l'ULIS (Nal, 2015) permet le travail sur l'estime de soi et ses effets sur l'engagement dans la tâche. Dans ce contexte, le théâtre favorise un étayage collaboratif fondé sur l'activation de la participation à la vie du groupe et sur la prise en compte des besoins émotionnels des élèves qui leur permet de progresser (Mäkinen et Mäkinen, 2011). Cette fonction socialisatrice se manifeste aussi par un rôle de traduction et d'explicitation des difficultés spécifiques et du profil de l'élève. Sur ce point, la coordonnatrice DA-C1 explique agir à deux niveaux : l'apprentissage des codes sociaux au niveau des élèves, mais également la traduction de comportements mal adaptés auprès de ses collègues. Citons un exemple représentatif de cette situation liminale d'intermédiateurs (Allenbach et *al.*) :

« À la cantine quand on mange avec mes collègues, ... ils me disent : oh la la, j'ai eu trois bonjour de Gaël aujourd'hui (...) alors moi quand je le vois, je dis : 'ben non Gaël, tu l'as déjà vu ce matin. Tu redis pas bonjour'. Mais les profs, ils ont pas tellement, c'est rare en plus dans un collège, des gamins qui disent bonjour, donc, il y en a même un qui m'a dit : 'je crois que j'ai un de tes gamins qui se fout de ma gueule, il me dit bonjour tout le temps, avec un grand sourire à chaque fois que je le croise'... Alors j'ai dit : 'non, c'est pas du tout, il se fout pas du tout de ta gueule'(...) Oui il y a des décalages, il y a des choses qu'il faut arriver à leur expliquer » (Coordonnatrice DA-C1).

La fonction socialisatrice s'étend à l'extérieur de l'environnement scolaire, parfois symboliquement. Les jeunes adolescents scolarisés dans le cadre de l'ULIS traversent une période de leur existence, marquée par les changements et l'instabilité identitaire, au cours de laquelle le rattachement à un groupe d'appartenance stable s'avère essentiel à leur bien-être et au sentiment de valorisation (Desombre, 2011). Certains ont fait les frais d'incohérences de parcours et ne sont pas en capacité de se projeter dans un ailleurs à venir :

« Ils ne voulaient pas quitter le collège, ils ne voulaient pas voir d'autres adultes que leurs parents ou que moi, ou les autres profs qu'ils avaient de temps en temps parce que les inclusions étaient pas très nombreuses » (Coordonnatrice DA-C1).

Soulignant qu'il n'y avait de leur part aucune envie d'aller vers les autres, l'enseignante précise : « *Voilà, il y avait le problème de se présenter à quelqu'un d'inconnu, de devoir faire quelque chose chez quelqu'un d'inconnu, donc même on y allait progressivement* ». L'ULIS constitue, pour les plus vulnérables, une sorte d'environnement protecteur liminal qui leur donne la force d'aller progressivement se confronter aux échanges hors dispositif :

« Je vois au collège, ben Gaël et Françoise, ils sont, ben c'est spécifique aux deux-là, mais ils ont une telle peur de l'inconnu, dès que j'ai une nouvelle personne dans la classe, dès qu'il y a un changement d'emploi du temps, dès qu'on reçoit quelqu'un, ... dès que, dès qu'on rencontre un nouveau prof

c'est, au début c'est voilà, ils, c'est le silence absolu, et puis petit à petit, ils le reconnaissent et alors là, c'est grand bonjour dans le couloir » (Coordonnatrice DA-C1).

L'enseignante coordonnatrice représente ici le passeur (Thomazet et Mérini, 2015) à l'interface entre l'élève et l'environnement extérieur au dispositif, espace qui s'élargit progressivement au fur et à mesure que l'élève gagne en compétences sociales.

Dans le cadre du lycée professionnel, l'accompagnement sur les lieux de formation en entreprise se concrétise également par ce rôle de passeur et par la fonction d'ambassadeur de l'inclusion (Benoit, 2013) quand le comportement du jeune interroge le tuteur. Dans la situation d'Aloys, jeune homme présentant des troubles autistiques envahissants, la médiation sociale s'avère indispensable pour évaluer de manière adéquate son investissement dans la tâche :

« Quand je discute avec le tuteur c'est un autre regard aussi. Ben tu vois on apporte un étayage, (...) Par exemple, Aloys, (...) il y a son tuteur qui me dit : « oh ben il regardait les filles », etc. « je l'ai un peu titillé ». En fait, la coordonnatrice comprend qu'Aloys a reçu la consigne de ramasser les cruches :

« Donc il passait avec son chariot, il ramassait les cruches. En fait il y avait trois nanas qui attendaient, qui terminaient leur repas, qui étaient là, qui discutaient, ben Aloys il était là, en fait il attendait la cruche quoi. Donc j'ai reparlé de ça avec le tuteur (...). Oui, tu vois je suis sûre qu'Aloys, il regardait pas la fille mais qu'Aloys il attendait sa cruche quoi. Puisqu'on lui avait donné la mission (...) mais il attendait, enfin je suis sûre qu'il ne s'est pas posté là pour regarder les filles, je suis sûre qu'il attendait que les filles, elles s'en aillent pour pouvoir prendre la cruche et passer à la cruche d'après quoi ! » (Coordonnatrice ULIS, DA-LP1).

Ce rôle d'interprète social de la situation permet d'éviter des malentendus sources d'échec. Il favorise l'inclusion en milieu ordinaire et permet également aux acteurs de la société ordinaire de gagner en compréhension des situations de handicap. L'ULIS en LP fonctionne en réseau itinérant dans le DA. Elle constitue ici l'espace hétérotopique qui permet pour Aloys une scolarisation à l'EREA. Son professeur principal témoigne de l'évolution du processus inclusif :

« en fait ce qui s'est passé, donc au début de l'année, ses camarades pouvaient être méchants, parce que euh, ils ne comprenaient pas forcément la différence. Donc après, ben forcément, ils se sont faits, j'les ai repris à chaque fois, pour la moindre réflexion, ils étaient repris, mais que ce soit envers Aloys ou envers d'autres camarades » ; elle évoque l'adaptation mutuelle positive : « et puis après, petit à petit, ils ont commencé à observer et à comprendre, un petit peu, ben les difficultés que pouvait rencontrer cet élève, et aujourd'hui, ils sont toujours là pour l'aider -et est-ce que ça a été parlé la question du handicap dans la classe ? - un moment donné, oui ça a été évoqué, et puis comme il y a la présence d'Alexia, donc ils ont, ils ont aussi compris... euh pourquoi Alexia était présente. Du moins que... si Alexia était présente, c'est qu'Aloys devait avoir des difficultés » (Enseignante matière professionnelle, DA-EREA).

Situations en lien avec l'accès à l'environnement et à l'autonomie

La question de l'autonomie des élèves se pose à l'égard de différents points : gestion des affaires personnelles et du cartable, habillage adéquat, prise des repas à la cantine, déplacements. L'apprentissage de l'utilisation de l'argent et de l'autonomie dans les transports ou à l'extérieur de l'établissement est plutôt pratiqué par la famille ou le SESSAD, lorsque l'élève en bénéficie. Cependant, il peut aussi se réaliser en lien avec l'enseignant coordonnateur, dans une articulation collaborative où chacun se positionne dans son rôle. Ce mode de fonctionnement implique la mise en œuvre d'alliances éducatives (autour d'une culture partagée, d'ajustements et d'un partage du territoire professionnel), dont l'ESS peut représenter un espace stratégique en vue de « l'élaboration et la poursuite d'un objectif commun et explicite » (Angelucci, Blaya et Tièche Christinat, 2019, p. 11). Citons cet exemple d'un élève dont nous avons plus particulièrement observé le parcours :

« Enfin le but c'est qu'il vienne en vélo ; l'année dernière c'était trop juste, on espère qu'il viendra cette année en vélo, les parents bossent, l'éduc bosse, je bosse... Alors après, on bosse pas de la même façon. Moi je ne peux pas aller chez lui.

Chercheuse : Non, mais vous le travaillez chacun de votre côté en fait ?

Coordonnatrice : Oui. Après c'est surtout l'éduc, comme elle voit les parents, et on se voit toutes les semaines ici ; c'est elle qui va dire : oh ben je sais pas, là il était inquiet, parce qu'il ne sait pas où est-ce qu'il va mettre son vélo au collège. Ben là, c'est quand même mon boulot... Donc eh ben voilà, je prends 5 mn : ben tiens, Gaël regarde, Julie elle vient en vélo, c'est ici qu'elle le met, c'est gardé, il y a un surveillant qui fait ça » (Coordonnatrice ULIS DA-C1).

Par ailleurs, l'enseignante renforce ce travail sur l'autonomie pratique lors des temps de regroupement, par différents exercices, comme la lecture de tableaux à double entrée en utilisant des horaires de train, des problèmes de mathématiques sur des achats concrets, des jeux pédagogiques. Le travail sur un plan du métro à la suite d'un cours de géographie sur Paris s'éloignait trop de leur univers de référence : elle souligne la nécessité d'ancrer ces apprentissages dans des situations évocatrices afin de renforcer les contextes capacitants. En constatant que globalement les élèves du dispositif présentent un retard dans le processus de socialisation et d'acquisition de l'autonomie pratique, nous postulons que l'ULIS, comme contre-emplacemement, peut apporter une forme de compensation innovante dans cet espace d'émancipation (Nal, 2015). Les troubles cognitifs ont aussi pour conséquence des obstacles à l'autonomie par rapport auxquels une vigilance dans des environnements non familiers à l'élève s'impose :

« Alors nous le gamin, enfin, c'est mardi, piscine, c'est, le prof dit genre : allez-vous asseoir et prendre un cerceau, le gamin il a plongé... Et il a pas compris, il a pas compris pourquoi il se faisait gronder quoi, il a dit ben, et le prof m'en a parlé donc j'ai repris avec le gamin après, j'ai dit : - Mais, comment t'expliques que quand il fallait faire ça, tu as fait ça ? - Ben j'ai cru que c'est ce qu'il fallait faire.

- Mais qu'est-ce qu'il aurait dit si c'était vraiment ça qu'il fallait faire ? - Ben il aurait dit qu'il fallait plonger.

- Ben est-ce qu'il l'a dit ? - ben non » (Coordonnatrice DA-C1).

Ce fait illustre la nécessité pour l'enseignant spécialisé d'être sans cesse en anticipation, en interprétation et en gestion de comportements et d'actes qui, *a priori*, relèvent plutôt du domaine de l'éducation générale ou de l'apprentissage des habiletés sociales en éducation spécialisée que de la pédagogie scolaire à proprement parler.

Au lycée professionnel, évoquons l'apprentissage des codes sociaux en entreprise, en particulier dans le cas d'élèves avec autisme. Gabriel, très autonome sur le plan pratique, présente une apparence négligée, comme le laisse entendre la coordonnatrice qui positionne ce point dans les savoir-être en entreprise :

Coordonnatrice : « Mais sinon les savoir-faire, les savoir-être, ben avec Gabriel, c'est peut-être se présenter, c'est tout bête mais c'est essayer d'avoir une apparence corporelle un peu plus, ça marche pas trop, j'avoue hein... Mais avoir une apparence un peu plus

Chercheuse : Extérieure ?

Co : Oui voilà, sur la propreté, sur l'hygiène, c'est important hein... et Gabriel, j'lui dis hein, parce que Gabriel, c'est « oueh oueh, j'm'en fous machin ». Ben non on s'en fout pas. Quand tu vas chercher un travail, pour voir des clients,

Ch : Respecter un peu des codes sociaux peut-être ?

Co : Oui, là-dessus, oui, oui » (Coordonnatrice DA-LP1).

À travers l'analyse de ces situations d'entre-deux caractérisant la fonction d'enseignant coordonnateur en ULIS, nous voyons que le dispositif permet un espace d'action aux contours un peu flous, une forme de fluence extensible à des fonctions connexes (Peeters & Charlier, 1999). À la suite d'un stage qui s'est mal passé pour un élève, l'analyse de la situation met en évidence la complexité de ce partage de territoire d'action, le rôle de chacun n'étant pas toujours clairement défini dans cet espace d'intermétiers hétéroréférentiel et transitionnel (Allenbach et al, 2021 ; Benoit, 2013 ; Midelet, 2019). Entre l'implication de la famille et le travail de la coordonnatrice débutante, interfère le rôle de l'éducatrice dans les interstices de la situation. Celle-ci a déconseillé dans un premier temps à la coordonnatrice de joindre directement l'entreprise, lieu professionnel du père de l'élève et reprend la main sur la situation lorsque la mère l'informe du problème du stage, qui se réalise conventionnellement avec l'établissement scolaire.

Finalement la coordonnatrice apprend en fin de ce stage de découverte, qu'en raison d'un malentendu avec l'entreprise qui n'a pas pu bénéficier des informations nécessaires, l'accueil de l'élève n'a pas été adéquat :

« Donc voilà, le compte-rendu du stage euh, enfin bilan du stage néant quoi, rien. Rien, il a pas parlé, il n'a rien compris, il a eu froid, il a fait du camion, oui, alors je veux pas dire rien parce que quand il est revenu, on a beaucoup travaillé à l'oral, il a travaillé avec l'AVSco parce qu'il avait un petit rapport de stage à remplir sur ce qu'il avait fait, sur ce qui lui avait plu, sur les choses qu'il avait apprises » (Coordonnatrice DA-C1).

Au cœur des interactions entre les différents microsystèmes, le mésosystème du dispositif ULIS, de par sa flexibilité, laisse s'installer des zones intermédiaires où le rôle de chacun se partage dans une forme de négociation des arrangements du quotidien, « les petites fabrications qui rendent le monde vivable » (Payet, 2016, p. 6).

Variations de la posture professionnelle de l'entre-deux

Nous avons pu observer que les enseignants coordonnateurs évoqués ont pris conscience de cette posture de l'entre-deux en situation d'expérience en construction. Confrontés à des situations concrètes, parfois inattendues, ils ont dû opter pour une attitude, un comportement, des ajustements. Cette posture de l'action n'empêche pas le retour réflexif sur les situations *via* les échanges, les entretiens. Ainsi, à travers de nombreux échanges, nous avons pu constater des tâtonnements et des retours sur expérience sur lesquels nous revenons dans cette dernière section, qui nous permet également de repérer des types de posture en fonction des personnalités et des contextes.

Porter son dispositif au sein de l'établissement scolaire

Plusieurs des exemples cités précédemment concernent la coordonnatrice DA-C1, exerçant en collège de REP, dans une équipe familiarisée avec la difficulté scolaire. Jeune professionnelle, arrivée sur le poste lors de l'ouverture de l'ULIS, elle a directement été confrontée à une levée de boucliers de ses collègues, au sein d'un collège caractérisé par un public difficile sur le plan social et comportemental et déjà pourvu d'une SEGPA :

« En fait, bon l'année dernière c'était l'ouverture, donc il y avait l'inspectrice qui était venue pour présenter le dispositif, j'étais là depuis deux jours, je comprenais pas ce qui m'arrivait, ben bref. (...), et apparemment ben voilà, c'était : on va accueillir des handicapés, et ça va être encore pire que la SEGPA » (Coordonnatrice DA-C1).

En écho à ceux d'une enseignante du même établissement :

« Alors moi j'ai eu une très grande peur, j'ai eu une très grande peur (...) euh on nous a dit donc que voilà on a une classe d'ULIS qui arrive. Et là je me suis dit : attendez, donc ça veut dire quoi tout ça ? on nous a dit : bon il n'y a personne sur le poste donc c'est quelqu'un qui va arriver. (...) et là moi je dis : 'mais attendez, alors on se sait pas qui débarque pour les encadrer, on ne sait pas si c'est une personne qui est formée, (...) Ça fait peur quoi (...) Et heureusement que c'est quelqu'un comme Adeline, parce qu'elle a tout de suite compris qu'on n'était pas rassuré du tout, (...) et elle a vraiment été super efficace en arrivant : 'bon allez pas de panique, on est dans un système d'inclusion, ne vous mettez pas la pression, s'il y a des soucis, on retire les élèves, c'est très libre, on va s'organiser, on va discuter ensemble, on va mettre des choses en place' et ça s'est mis en place, tout a coulé quoi » (professeur d'anglais, DA-C1).

Par sa contribution à des projets transversaux et à des actions collaboratives, en choisissant de parler la différence et de faire exister l'ULIS au sein de l'établissement, la coordonnatrice, dans une posture de commune humanité (Frégné, 2013), a fortement contribué à l'ancrage d'une matrice capacitaire (Ebersold, 2020) en faveur des élèves de l'ULIS au sein du collège. En lycée professionnel, la coordonnatrice DA-LP1 opte pour un jeu de cache-cache entre visibilité et invisibilité. Dans un établissement où elle considère que la différence liée au handicap peut être stigmatisante, elle concilie actions de médiations auprès des élèves et discrétion des interventions.

Son investissement en tant que personne-ressource de son établissement de résidence (bureau) donne l'impression que le coordonnateur doit se visibiliser par des actions spécifiques au sein de son établissement afin de pouvoir exister en tant que professionnel positionné sur un poste dont elle perçoit le caractère liminal au sens d'une place inconfortable et mal définie, difficile à expliciter :

« Parce que des fois, je suis un peu, pas mal à l'aise mais je sais que les élèves, quand je passe hein, il y en a plein, ils savent où je vais, mais ils savent pas du tout ce que je fais là. Qui je suis, si je suis une prof ou pas, enfin, je passe en vie scolaire, ben ils me connaissent pas, ... ils savent pas du tout à quoi je peux servir » (Coordonnatrice DA-LP1).

Le bureau du coordonnateur n'est pas nécessairement bien identifié afin de ne pas stigmatiser les élèves qui s'y rendent. Dans les établissements rattachés au dispositif, le coordonnateur peut être perçu comme un spécialiste en intervention, les élèves scolarisés en lycée professionnel préférant éviter la stigmatisation. En témoignage, Gabriel, un élève présentant un parcours atypique qu'il qualifie de « suite improbable » :

« Puisque ici euh, ici, comment dire ? je vais, je vais, d'ailleurs j'essaye de venir toujours un peu comme ça parce que, enfin en cachette, parce que j'aime pas, ça me fait (hésite), c'est pas que ça me fait une mauvaise image, mais...

- Tu te sens stigmatisé d'être scolarisé en Ulis ?

- Ah non, non, c'est pas ça, c'est comment dire ? J'ai pas envie qu'après j'ai des répercussions,

- T'as pas envie qu'on te considère comme un élève handicapé ?

- Pas handicapé, mais débile. C'est, c'est plutôt, c'est plutôt dans le sens-là que je les vois l'ULIS » (Gabriel, élève DA-LP1).

La posture sillonne entre discrimination positive et normalisation (Ravaud et Stiker, 2000), dans l'entre-deux d'une place sociale en constante renégociation.

La posture de l'entre-deux : investissements à géométrie variable dans l'intermétiers

Les niveaux et formes d'investissement de cette fonction d'ambassadeur de l'inclusion varient et se négocient en contexte (Benoit, 2013 ; Midelet, 2019). Un coordonnateur constate les effets de l'évolution organisationnelle du dispositif :

« Je pense le fait aussi d'accueillir dans les classes ordinaires des fois des, enfin des élèves un peu de plus en plus avec des troubles dys ces dernières années, mais il y a aussi, aussi une prise de conscience comme quoi on pouvait pas faire la même chose avec tous les élèves... (...) Le fait de passer sur le, le système ULIS, on s'est, on a travaillé avec un, avant quand c'était des intégrations UPI, on travaillait un peu par affinités, on allait proposer une intégration avec un collègue avec qui on s'entendait, au niveau, quand on est, quand on a basculé sur l'ULIS, on travaille quasiment avec euh 75 % des profs du collège. » (Coordonnateur DA-C3).

Le coordonnateur DA-C4 évoque des « inclusions faibles », à savoir EPS-arts plastiques, pour les élèves « déficients cognitifs » et des « inclusions fortes maths-français-histoire-géo » pour des élèves qui étaient, selon lui, auparavant plutôt en intégration individuelle. Cependant, il explique avoir mis en place une réunion d'équipe restreinte (direction, enseignant référent, coordonnateur) en fin d'année scolaire afin de définir les inclusions prévues pour la rentrée et les inscrire dans l'emploi du temps des élèves. Ce procédé met fin à la négociation de type « prends-moi mon élève » ; les inclusions sont prévues, selon lui, en « visant haut », et sont arrêtées en cas de difficulté importante.

Une coordonnatrice évoque des élèves difficiles à inclure, selon elle, dans les apprentissages scolaires ordinaires du collège qui selon elle « pourrait tenir au niveau concentration un quart d'heure, dix minutes, pas plus, comme en maternelle ». (Coordonnatrice, DA-C2). S'inspirant de son expérience en IME, la coordonnatrice précise que « chacun doit garder son métier », et qu'elle ne souhaite pas qu'un éducateur intervienne dans sa classe, situation de dilemme propre à un espace d'intermétiers. Néanmoins, concernant le travail sur l'autonomie, elle a mis en place un atelier cuisine en collaboration avec la cuisine du collège, projet qui a dû être négocié au niveau de l'établissement :

« Alors on n'est pas franchement en plein milieu de la cuisine parce que, l'intendante, elle était pas du tout d'accord, hein, je pense que c'est, au niveau hygiène. Alors, il s'arrange pour nous rapprocher le maximum de choses au niveau du réfectoire, donc il installe des petits postes, des petits ateliers, voilà...

Ch : Ça c'est un peu, comment dire, un arrangement interne au collège ?

Co : Tout à fait, voilà. » (Coordonnatrice DA-C2).

Ce projet allie manipulation concrète, travail d'autonomie dans les transports et mise en relation des apprentissages scolaires avec leur application pour les courses et les préparatifs. Il suscite une forme de solidarité interprofessionnelle entre des services peu habitués à collaborer comme la cantine et l'enseignante. Chaque coordonnateur varie dans sa posture, en négociation avec lui-même (sur les limites et l'extension à la marge de la fonction) et avec l'environnement selon les opportunités et les soutiens qui favorisent un environnement capacitant (Pavageau, Nascimento et Falzon, 2007) pour l'acquisition de compétences, de savoir-faire et de savoir-être utiles à l'inclusion sociale et à la formation des élèves.

L'investissement concerne souvent l'accompagnement aux stages d'observation préparant à l'orientation. Que ce soit en puisant dans un carnet d'adresses, en favorisant l'apprentissage des transports, en accompagnant les démarches, les coordonnateurs exercent leur fonction dans un cadre flexible et peinent parfois à en délimiter les frontières (Peeters et Charlier, 1999), comme la coordonnatrice DA-C2 qui dit s'être « *fait bouffer* » en prenant « *toutes les casquettes* » dans un premier temps, mais qui apprécie la richesse du travail en équipe pluridisciplinaire. Les coordonnateurs s'investissent à leur niveau dans l'apprentissage des transports. L'un considère que c'est une fonction parentale ou de SESSAD, son travail peut consister à apprendre à lire un plan ou une carte mais s'arrête au niveau de la classe. Ce sont plutôt des coordonnatrices qui s'investissent pratiquement, par pragmatisme ou sur le mode un peu maternant protecteur (Benoit, 2013) :

« je me dis que de toute façon, à partir du moment où je vois qu'un de mes élèves a du mal à faire quelque chose, il faut que je l'aide à le faire. (...) Si je sens que les choses sont prises en main par la famille, moi je, je me retire, voilà complètement. Si par contre, la famille me fait part de difficultés pour faire ce genre de choses, moi je suis tout à fait prête à le faire (...). Quand Pascaline a fait son stage cette année à la maison de retraite, il fallait qu'elle vienne en bus, donc de chez elle jusque XX., et qu'ensuite elle se déplace à pied, de l'endroit où elle était déposée par le bus jusqu'à la maison de retraite, je l'ai fait avec elle » (Coordonnatrice, DB-C3).

Pour un autre élève dont la famille s'investit, elle organise un arrêt temporaire du taxi afin de tester une période de transport en bus scolaire, en accord avec le conseil départemental et la famille. Elle investit ainsi la fonction hétérotopique de l'ULIS, en important, à échelle micro, temporairement une situation extérieure à l'intérieur du dispositif pour en tester la faisabilité en contexte sécurisé (Nal, 2015).

Sur le même plan, Doris, coordonnatrice du collège 4, est confrontée au problème du trajet afin de permettre aux élèves d'accéder aux ateliers préprofessionnels de l'IMPRO avec qui elle a établi une collaboration. Elle réussit à contourner la barrière administrative et à impliquer des partenariats pour mettre en place une organisation (ce qui n'a pas été possible dans un collège du département A et qui prive les élèves de la possibilité d'accès à des ateliers) :

« Alors c'est, pour se déplacer, c'était aussi compliqué, parce que... ben, c'est pas tout près non plus, il y a bien vingt minutes de marche à pieds, alors moi ce que j'ai proposé, comme j'ai expliqué aux familles que c'était la seule solution, donc les parents ont signé une décharge pour les élèves demi-pensionnaires, comme quoi ils peuvent quitter le collège et puis se déplacer jusqu'à l'IMPRO, ils coupent par le parc du Sch. Et puis ensuite, ils longent la route, et puis ils arrivent à l'IMPRO. Voilà. (...) Ensuite soit ils prennent le bus collectif de l'IME, qui fait un ramassage et qui dépose les élèves le soir, donc ils peuvent prendre ce bus-là,

Ch : Alors il y a des accords administratifs ?

Co : Voilà. Soit, ils prennent le bus de ville, et ils préfèrent même prendre le bus de ville, parce que c'est plus rapide, il n'y a pas les arrêts donc ils s'arrêtent à la gare routière. On a fait un gros travail sur les bus, dès l'année de 6^{ème} » (Coordonnatrice DB-C4).

Le détail du propos met en lumière l'ingéniosité de l'enseignante à trouver des solutions pour repousser les limites, tout en laissant apparaître les arbitrages intérieurs qu'elle doit effectuer pour décider des frontières qu'elle donne à sa propre action. Au-delà de la dimension professionnelle, apparaissent également des implications émotionnelles qui nous renvoient à la notion de commune humanité (Frétigné, 2013). Le besoin du jeune vient faire écho à cette part de vulnérabilité commune qui caractérise l'humain, et suscite, selon l'itinéraire personnel de chacun, un positionnement différent. Dans la posture de l'entre-deux, la fonction consiste pour les uns à conserver des tâches spécifiquement scolaires avec leurs élèves et à restreindre la coordination à des échanges ou à la sollicitation de partenaires extérieurs ; pour d'autres, elle prend des formes moins clairement définies par avance, se caractérisant par une flexibilité réfléchie et assumée.

Conclusion

Le développement des dispositifs spécialisés, dont l'ULIS, a modifié l'organisation scolaire qui adopte une forme plus flexible, aux frontières moins clairement définies, ouvrant à des espaces hétérotopiques de création et d'expérimentation au service de la réussite de tous les élèves. Les enseignants coordonnateurs en ULIS du second degré occupent une fonction à la croisée des différents aspects du parcours de scolarisation des élèves reconnus institutionnellement en situation de handicap et affectés au dispositif. Les diverses situations professionnelles auxquelles ils peuvent être exposés font écho à la situation de liminalité que vivent ces élèves (Murphy, 1990). Le coordonnateur de l'ULIS est en quelque sorte identifié et associé à la tension créée par leur présence au sein de l'établissement scolaire, il expérimente le paradoxe de l'inclusion en tant que professionnel. Cette situation révèle les enjeux de l'école inclusive, préconisée par la réglementation en vigueur et les directives internationales, visant à promouvoir l'éducation de tous en milieu dit ordinaire en y associant la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

En référence à la notion d'intermétiers explorée par différents travaux actuels, la fonction de coordonnateur confronte la posture enseignante traditionnelle à un cadre de travail élargi, aux contours moins définis, conduisant les enseignants coordonnateurs de l'ULIS à expérimenter de nouvelles modalités de travail. À l'interface des microsystèmes constitués par l'organisation de l'ULIS, l'enseignant coordonnateur s'implique, tantôt facilement, tantôt par tâtonnements, s'ajustant et occupant tour à tour un rôle d'ambassadeur diplomate, de médiateur, de protecteur ou d'interprète. De manière réflexive, il construit sa propre expérience dans cette posture de l'entre-deux qu'il habite ou assume avec plus ou moins d'aisance, selon son habitus professionnel d'origine et sa capacité à s'y mouvoir. Que ce soit entre classe ordinaire et dispositif spécialisé, entre établissement scolaire, familles et services médico-sociaux, entre monde scolaire et milieu de l'entreprise, de la formation professionnelle, au sein de multiples interstices caractérisant la situation d'entre-deux, le coordonnateur de l'ULIS déploie son action et module sa posture en assumant l'accompagnement spécifique que requiert le public accueilli au sein du dispositif ULIS. Ainsi, peut-on conclure que, quels que soient les contours qui lui sont dessinés par les uns et par les autres, la fonction d'enseignant coordonnateur de l'ULIS en second degré n'en reste pas moins une posture spécifique de l'entre-deux, à l'interface d'un mésosystème dont l'objectif principal est de favoriser, par la mise en œuvre d'un environnement capacitant, l'accès à l'autonomie, à la socialisation et à l'acquisition de savoirs pour les élèves affectés au dispositif.

Bibliographie

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F., Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, R. Vienneau (Dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). De Boeck Supérieur.

Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C., Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusive*, 92, 87-104.

Angelucci, V., Blaya, C., Tièche Christinat, C. (2019). Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire : continuité et alliances éducatives. EME éditions.

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Beaud, S., Weber, F. (2003, 3^e éd.). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : Des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 49-63.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Armand Colin.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 61-88.
- Cappe, É., Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 28(4), 391-401.
- Champeval, B. (2013). Être une enseignante de l'école inclusive dans le second degré : quelle(s) posture(s) ? Quelles formes de collaboration ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 219-227.
- Champollion, P. (2007). Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 215-224.
- Coulon, A. (2014). Les concepts clés de l'ethnométhodologie. Dans A. Coulon, *L'ethnométhodologie* (p. 24-44). Presses Universitaires de France.
- Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, 17, 391-403.
- Dubar, C. (2022). Des « professions » à la socialisation professionnelle. Dans C. Dubar, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (p. 123-141). Armand Colin.
- Dupré, F. (2019). Pratiques inclusives en mathématiques : une étude de cas en ULIS collège. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusive*, 86, 153-170.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, (2020). Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, 33, 1-22.
- Ebersold, S., Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115.
- Frétygné, C. (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 165-173.
- Garfinkel, H. (1967/2007). *Recherches en ethnométhodologie* (M. Barthélémy et L. Quéré, Trad.). Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (2011, 3^e éd.). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Mäkinen, M., Mäkinen, E. (2011). Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 57-74.

Massé, L. (2015, 3^e éd.). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (p. 421-451). Presses de l'université du Québec.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30.

Midelet, J. (2019). Les dispositifs ULIS : enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusive*, 85, 71-86.

Mucchielli, R. (2006, 9^e éd.). L'analyse de contenu : des documents et des communications. ESF.

Murphy, R. (1990). Vivre à corps perdu. Plon.

Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation : lieux collectifs et espaces personnels. *Recherches et éducations*, 14, 147-161.

ODD 4. (2015). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon : vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>

Pavageau, P., Nascimento, A., Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 9(2).
<https://doi.org/10.4000/pistes.2960>

Payet, J.-P. (2016). L'enquête sociologique et les acteurs faibles. *SociologieS*. En ligne :
<http://sociologies.revues.org/3629>

Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La revue*, 25, 15-23.

Petry Genay, I. (2017). Les processus d'orientation des élèves en situation de handicap cognitif dans le second degré : le dispositif ULIS dans ses dimensions socialisante et capacitante. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université Côte d'Azur, Nice.

Petry Genay, I., Blaya, C. (2020). Effets contextuels et organisationnels du dispositif ULIS sur le parcours de formation des jeunes en situation de handicap cognitif. *Cahiers Education & devenir*, {hal-03299922}

Plaisance, E. (2009). Autrement capables. Autrement éditions.

Ramel S., Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Dir). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-37). De Boeck Supérieur.

Ravaud, J.-F. & Stiker, H.J. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1^{ère} partie : Les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap : revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 107-111). De Boeck Supérieur.

Star Leigh, S. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 8-35.

Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford university press.

Thomazet, S., Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.

Thouroude, L. (2022). Prévenir les handicaps et les violences : la posture de l'entre-deux en éducation (p. 21-84). *Champ social*.

Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. De Boeck.

Turner V. 1990 [1969]. Le phénomène rituel. Structure et contre-structure. Presses universitaires de France.

UNESCO (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2011, 4^e éd.). Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod.

Van Der Maren, J.-M. (2010, 2^e éd.). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 69-84). De Boeck Université.

Van Gennep A., (1981 [1909]). Les rites de passage. Étude systématique des rites. Picard.

Vidler, A., Foucault, M., Johnston, P. (2014). Heterotopias. *AA Files*, 69, 18-22.

Weislo, E. (2012). Le handicap a sa place : de l'autorisation d'absence aux bancs de l'école. Presses universitaires de Grenoble.