Être et avoir été élève en dispositif Ulis : compensation ou aggravation du risque de pauvreté juvénile ?

Hélène Buisson-Fenet, Rachel Gasparini

▶ **To cite this version:**

Hélène Buisson-Fenet, Rachel Gasparini. Être et avoir été élève en dispositif Ulis : compensation ou aggravation du risque de pauvreté juvénile ?. 2026. ⟨hal-05464185v2⟩

HAL Id: hal-05464185

https://hal.science/hal-05464185v2

Preprint submitted on 19 Jan 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL Authorization

Être et avoir été élève en dispositif Ulis : compensation ou aggravation du risque de pauvreté juvénile ?

Mots-clés : élèves en situation de handicap, dispositif Ulis, publics vulnérables, pauvreté juvénile, inclusion scolaire

Résumé :
Regroupant à cette heure 26,7% des collégiens et des lycéens en situation de handicap, les effectifs scolarisés en Ulis (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) du secondaire sont passés de moins de 6 000 élèves à la veille de la loi de 2005 à plus de 57 000 élèves en 2022 (RERS 2023). Nous montrerons d'abord que cette population est issue d'un segment des classes populaires moins défavorisé que celle des Sections d'enseignement adapté (Segpa), mais qu'elle connaît une insertion économique plus fragile et qu'elle est donc plus exposée au risque de pauvreté matérielle. Cependant, tous les établissements scolaires ne mettent pas en œuvre à l'égard de ces élèves une orientation scolaire qui les rendent vulnérables à ce risque. Dans un second temps, nous mettrons ainsi en perspective différents contextes socio-scolaires pour la même catégorie de « troubles des fonctions cognitives » (80% des effectifs Ulis) : certains collèges assignent moins que d'autres ces jeunes à des filières scolaires reléguées, de faible employabilité. Deux enquêtes seront mobilisées : l'analyse de l'enquête nationale Génération 2017 (Cereq) identifiant pour la première fois les sortant.es de 3ème Ulis/Segpa dans leur trajectoire post-formation initiale, ainsi que les résultats qualitatifs de la recherche TrajUlis (Iresp-CNSA, 2020-2024) portant sur l'orientation scolaire post-troisième des élèves accompagnés par une Ulis dans trois académies.

Being and having been a pupil in the Ulis program: compensation or aggravation of the risk of youth poverty?

Key words : disabled students, Ulis (French organization to help disabled students at school), special needs, youth poverty, school inclusionCurrently accounting for 26.7% of middle and high school students with disabilities, the number of pupils enrolled in "Ulis" (a French program for the educational inclusion of disabled students) has risen from less than 6 000 on the eve of the 2005 law on disability rights, to over 57 000 in 2022 (RERS 2023). We will first show that this population comes from a less disadvantaged segment of the popular classes than Segpa (Class for adapted teaching), but also that it has an even more fragile educational future and economic integration. However, not all Ulis students are equally vulnerable. Then, we will put into perspective different sociological and school contexts for the same category of "cognitive function disorder" (80% of Ulis students) : some secondary schools are less likely than others to place these young people in relegated school streams. Two sociological studies are used : an analysis of the French national survey Generation 2017 (Cereq) which, for the first time, follows the path of ULIS and Segpa students after their initial curriculum, and the quantitative and qualitative results of the TrajUlis research project (Iresp-CNSA, 2020-2024) on the educational orientation of Ulis supported students after secondary school in three school regions.

Introduction

L'implantation et la diffusion d'une conception socio-scolaire du handicap, commune à nombre de systèmes éducatifs européens depuis la première moitié des années 2000, se traduit dans les politiques d'éducation françaises par la diversification de l'offre scolaire sous la forme de « dispositifs », c'est-à-dire d'environnements intégrés, étroitement articulés à la classe commune de référence, qui mettent en même temps l'accent sur des modalités spécifiques d'apprentissage de publics à besoins éducatifs particuliers, en-dehors de ce groupe-classe. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) ressortent de ceux-là : cette modalité de scolarisation en école ordinaire connaît un succès croissant depuis sa mise en place dans les années 2010 et représente aujourd'hui plus du tiers des élèves reconnus handicapés âgés de 13 à 15 ans.

La circulaire du 18 juin 2010 définit l'Ulis comme une unité (supposée « ouverte ») par différence avec une classe (supposée « fermée »). Elle précise que l'Ulis fait « partie intégrante » de l'établissement ; les élèves y sont des « élèves à part entière », des apprenants inscrits dans une division ordinaire : autrement dit, ils sont administrativement inscrits dans une classe. À la différence de la scolarisation en Section d'enseignement générale et professionnelle adaptée (Segpa) décidée dans le cadre d'une Commission départementale d'orientation relevant de l'Éducation nationale (donc localement de l'Inspection académique), les élèves accompagnés par un dispositif Ulis sont désignés comme relevant de « l'institution du handicap » (Bodin, 2018) : la commission en charge de proposer une orientation vers une Ulis sur la base d'un volume horaire relève de la Maison départementale des personnes en situation de handicap (MDPH), aujourd'hui sous tutelle du ministère « des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées ».

Or les rares travaux statistiques qui proposent de cerner le profil des élèves notifiés « handicap » par les MDPH montrent qu'ils constituent une population très hétérogène du point de vue des troubles mais aussi « fortement différenciée scolairement et socialement » (Le Laidier, 2015). Quelle que soit la nature du trouble, les parents d'élèves en situation de handicap appartiennent plus souvent à une catégorie sociale défavorisée d'inactifs ou

d'ouvriers que de cadres ou de professions intermédiaires. Dans les cohortes nées en 2001 et 2005, scolarisées à l'école ou au collège, six élèves sur dix diagnostiqués pour des troubles intellectuels ou cognitifs et la moitié des élèves qui ont des troubles du psychisme vivent dans une famille défavorisée[1] contre moins de quatre sur dix dans la population totale des enfants scolarisés en milieu ordinaire (Le Laidier, 2017). Par ailleurs, les enfants en situation de handicap vivent moins souvent que les autres élèves avec leurs deux parents (69% contre 79% en 2005) et ils ont un risque plus important d'être placé sous la tutelle de l'aide sociale à l'enfance (ASE) (3,6% contre 0,3% en 2005) - deux types de situation qui les exposent davantage à la pauvreté (Algava *et alii*, 2021).

Pensé comme compensatoire des difficultés d'apprentissage initiales, le dispositif Ulis affaiblit-il la corrélation entre handicap et risque de pauvreté juvénile, notamment en allongeant la scolarité et en améliorant le niveau de diplomation des élèves qu'il accompagne, dont on sait la protection relative face aux difficultés d'insertion dans l'emploi ?

Cet article vise à répondre de manière nuancée à cette interrogation. D'abord en définissant le risque de pauvreté juvénile dans son acception restrictive, c'est-à-dire en abordant la pauvreté sous l'angle de la vulnérabilité socio-économique mesurée par la faiblesse des premiers revenus salariaux et surtout par la précarité du statut d'emploi (Castel, 2000) plutôt que sous l'angle de l'affaiblissement du lien social et de l'exclusion (Paugam, 2005) : nous montrons ainsi que l'accompagnement par un dispositif Ulis associé à l'appartenance à une famille économiquement défavorisée a aggravé le risque de pauvreté matérielle pour la population juvénile considérée dans l'enquête Génération du Cereq.

[1] La DEPP s'appuie sur la catégorisation socioprofessionnelle, sur l'indicateur de position sociale et sur la situation d'emploi du couple parental pour qualifier la situation socio-économique des élèves. La catégorie « défavorisée » inclut les parents ouvriers, les parents chômeurs ou inactifs n'ayant jamais travaillé, ainsi que les retraités employés et ouvriers.

Encadré méthodologique n°1

L'enquête Génération est un dispositif d'observation mis en place par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) à la fin des années 1980. Organisée actuellement tous les 4 ans, son objectif principal est d'étudier l'accès à l'emploi et les premières transitions professionnelles des jeunes à l'issue de leur formation initiale. Elle suit une cohorte de jeunes sortis du système éducatif la même année, quel que soit leur niveau ou domaine de formation, et permet de reconstituer les parcours des jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active. Le dispositif couvre l'ensemble des sortants de formation initiale, diplômés ou non. Les enquêtes sont réalisées à intervalles réguliers, actuellement tous les 4 ans. Sur la base d'un large échantillon, elle interroge chaque génération deux fois (trois ans puis six ans après la sortie du système éducatif) et autorise des analyses détaillées par diplôme et par spécialité. Dans ce cadre statistique, en 2020, le Céreq a interrogé un échantillon représentatif des 746 000 jeunes qui ont quitté pour la première fois le système éducatif en 2017 à tous les niveaux de formation. Nous avons travaillé sur la base de données échantillonnées identifiant la catégorie des jeunes « passés par une Ulis/Segpa au collège »[2], au nombre de 747 individus (Auteur).

Nous montrons ensuite que le lien entre handicap et risque de pauvreté juvénile apparaît moins systématique lorsqu'on se penche sur les carrières scolaires individuelles et le rôle des professionnels de l'éducation sur ces carrières. Ces acteurs professionnels participent à configurer un parcours scolaire plus ou moins diplômant pour les élèves accompagnés par une Ulis ; selon qu'ils valorisent ou négligent par ailleurs l'offre locale de stages et d'emplois, qu'ils s'investissent dans la relation entre la formation et l'insertion, ils jouent un rôle indirect mais important dans la réalisation du risque de pauvreté juvénile. C'est du moins ce que donnent à voir dans un second temps les résultats de l'étude TrajUlis basée sur une méthodologie mixte, qui a réuni sur 3 ans des chercheuses en sociologie, en sciences de

[2] Par souci de simplification, nous reprenons au long de cet article les dénominations « jeunes sortants d'Ulis/Segpa » de l'enquête Génération 2017 et « élèves aidés (ou accompagnés) par une Ulis » de l'enquête TrajUlis.

l'éducation et en psychologie sociale, travaillant sur l'orientation après la 3ème d'élèves suivis par une Ulis.

Encadré méthodologique n°2

Financée par l'IRESP-CNSA (2021-2024), l'enquête TrajUlis s'intéresse à l'orientation scolaire post-troisième des élèves scolarisés avec l'appui du dispositif Ulis accompagnés par une Ulis et sur leurs inégalités de trajectoires. TrajUlis s'appuie pour ce faire sur une méthodologie mixte, combinant d'une part l'analyse de données secondaires des trois académies de Nantes, Toulouse et Lyon – relatives à l'orientation des élèves aidés par une Ulis à la fin du collège, et le suivi d'une cohorte d'entre eux (entretiens individuels) sur chacun des quatre établissements par académie sur deux ans, pendant la transition fin de 3ème-post-collège ; d'autre part, une série de focus-groupes pluri-professionnels pour chacun des 12 établissements, doublée d'une série d'entretiens individuels auprès des coordonnateurs et coordinatrices Ulis, et auprès des chefs et cheffes des établissements concernés. Nous nous sommes dès lors attardé à identifier, au niveau d'établissements aux profils socio- scolaires contrastés, des formes de régulations intermédiaires plus ou moins « habilitantes » ou plus ou moins « empêchantes » dans l'accompagnement de leurs élèves vers une nouvelle étape d'autonomie soutenant leurs possibilités d'insertion professionnelle.

Dans cet article, notre analyse se centre plus précisément sur le niveau collège[3] en mettant en perspective les pratiques et représentations des professionnels en charge de l'orientation scolaire d'élèves aidés par une Ulis de cinq établissements - dont on trouvera en annexe les principales caractéristiques socio-scolaires.

Partie 1 - Quand l'accompagnement par une Ulis aggrave le risque de pauvreté matérielle des jeunes de classes populaires

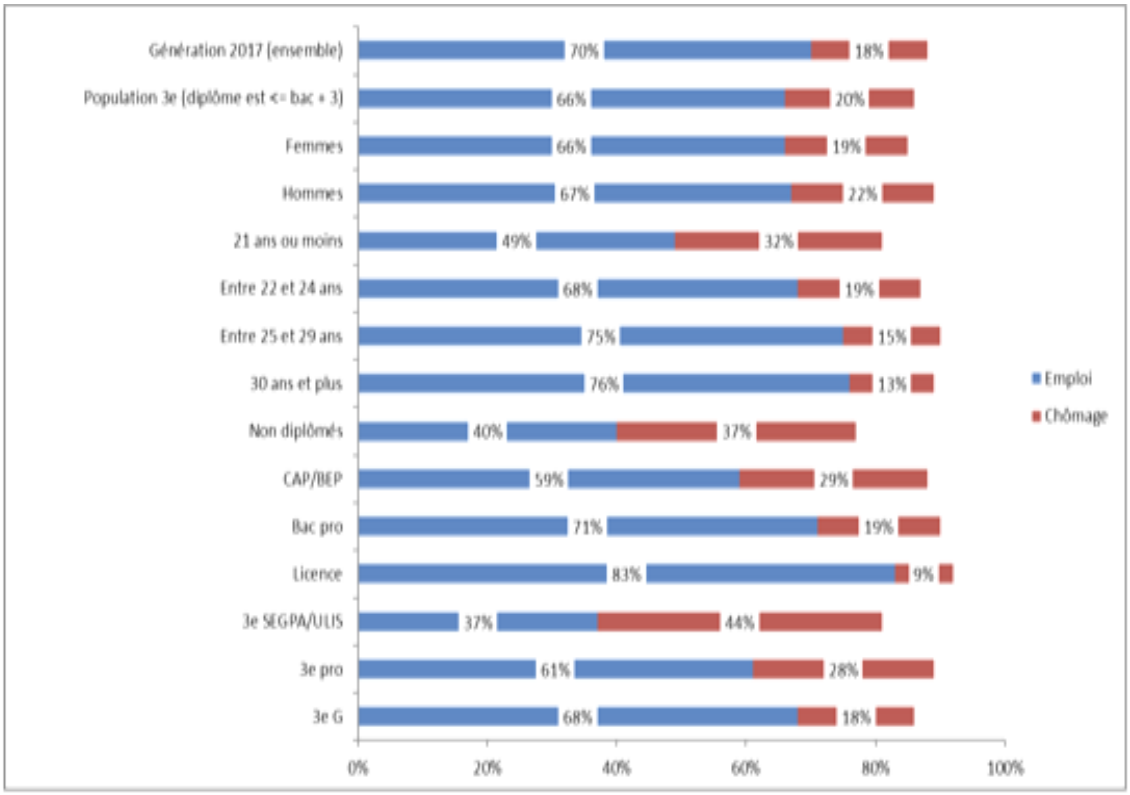
[3] Ce sont en effet des élèves de 3ème dont nous avons recueilli la trajectoire initiale et que nous avons ré-interrogé dans l'année post-collège.

Les données de l'enquête Génération 2017 nous éclairent pour la première fois sur les trajectoires des jeunes ayant fréquenté une classe de 3ème Ulis/Segpa comparées à celles de leurs pairs, sur les types d'emploi auxquels ils accèdent et sur l'impact du type de 3ème fréquenté, au-delà notamment des effets de diplôme. Nous les exploitons pour dessiner dans un premier temps un portrait synthétique de cette population juvénile particulière.

A - Quand le dispositif Ulis pèse sur l'insertion en emploi

Les élèves issus d'une 3ème Segpa ou Ulis connaissent de plus grandes difficultés d'insertion professionnelle et vivent des trajectoires semées d'embûches. Ils sont ainsi plus de deux fois plus nombreuses et nombreux que leurs homologues de 3ème générale à se trouver au chômage (et être affecté par le risque de pauvreté) trois années après leur sortie de formation :

Tableau 1- Situation (emploi, chômage) selon le sexe, l'âge, le diplôme et le type de 3ème fréquentée



Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire (première ligne), ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3 (lignes suivantes).

Lecture : A la date de l'enquête, trois années après la sortie, 70 % de la génération 2017 se trouvent en emploi.

La comparaison des périodes en emploi et au chômage depuis la sortie de formation est également parlante : les sortants de 3ème Ulis/Segpa ont un nombre moyen de mois passés en emploi inférieur de plus d'un an à celui des 3ème générale. Symétriquement, les non-diplômés issus de 3ème Ulis/ Segpa sont en moyenne six mois de plus au chômage que les 3ème générale. Ils mettent aussi en moyenne six mois de plus à décrocher leur premier poste (soit 11,4 mois) que ceux passés par une 3ème professionnelle.

Ces différents écarts persistent même à niveau de diplôme égal - et en particulier pour les non-diplômés et les CAP qui concentrent la grande majorité des élèves issus de 3ème Segpa ou Ulis. L'effet protecteur de la diplomation est donc moindre pour les 3ème Ulis/Segpa. Plus encore : à niveau de diplôme, type de formation, sexe, âge et situation socio-économique des parents équivalents, les sortants de 3ème e générale et 3ème professionnelle ont deux fois plus de chances d'être en emploi que les sortants de 3ème Ulis/Segpa. Les trajectoires durant les trois années qui suivent la sortie de formation confirment des différences selon le type de 3ème suivie :

Tableau 2 - Typologie de trajectoires

Typologie de trajectoire	3e Générale	3e Ulis/Segpa	3e Pro
Accès rapide et durable à l'EDI	25 %	8 %	19 %
Accès différé à l'EDI	15 %	9 %	13 %
Accès rapide et récurrent à l'EDD	21 %	17 %	21 %
Accès tardif à l'activité	7 %	7 %	7 %
Sortie de l'emploi vers le chômage	5 %	2 %	5 %
Sortie du marché du travail	3 %	3 %	4 %
Chômage persistant ou récurrent	12 %	36 %	22 %
Parcours durable hors du marché du travail	5 %	12 %	4 %
Parcours marqué par un retour en formation	8 %	6 %	5 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3
Lecture : 25 % des sortants de la génération 2017 étant passés par une 3ème générale ont connu un accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée

Ainsi, tandis que l'accès rapide et durable à l'emploi à durée indéterminée concerne le quart des 3ème générales mais seulement 8 % des Ulis/Segpa, le chômage persistant et récurrent

concerne trois fois plus ces derniers que leurs homologues issus de 3ème générale – le rapport étant de 4 pour 1 concernant les femmes. Cette différence entre jeunes se maintient même pour la population diplômée de CAP ou BEP : les 3ème Ulis/Segpa ont ainsi deux fois plus de probabilité que les 3ème e générale de même niveau de diplomation de connaître une trajectoire ponctuée de chômage récurrent, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3 - Emploi à durée Indéterminée (EDI) et chômage selon le diplôme

Non diplômé	**3e G**	**3e SEGPA/ULIS**	**3e pro**
Accès rapide et durable à l'EDI	6 %	2 %	6 %
Chômage persistant ou récurrent	29 %	42 %	32 %
CAP/BEP	**3e G**	**3e SEGPA/ULIS**	**3e pro**
Accès rapide et durable à l'EDI	19 %	10 %	14 %
Chômage persistant ou récurrent	18 %	36 %	25 %
Bac pro	**3e G**	**3e SEGPA/ULIS**	**3e pro**
Accès rapide et durable à l'EDI	27 %	17 %	27 %
Chômage persistant ou récurrent	12 %	19 %	14 %

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3
Lecture : 29 % des sortant.es de la génération 2017 étant passés par une 3ème générale et sortis sans diplôme ont une trajectoire de chômage persistant ou récurrent.

Au regard de l'insertion dans l'emploi et de la durée passée sans emploi, la fréquentation d'un dispositif Ulis a donc un effet net négatif puisque le chômage récurrent entraîne souvent une baisse importante de revenus, exposant les personnes à la pauvreté monétaire.

B – Une situation professionnelle plus précaire pour les jeunes en emploi passés par une Ulis

Tous niveaux de diplômes confondus, les anciens élèves de 3ème Ulis/Segpa en emploi trois ans après leur sortie de formation ont des contrats de travail cours et instables : ils sont moins fréquemment en CDI (56 % contre 64 % pour les 3ème générale) et travaillent plus souvent en contrat aidé ou en intérim. A diplôme égal, leur salaire net moyen est systématiquement plus faible que celui des jeunes passés par une 3ème générale ou professionnelle, encore davantage pour les non-diplômés (1086 €). Cette discrimination s'accroît d'ailleurs pour les jeunes femmes, moins payées que leurs homologues masculins à même niveau d'études.

Tableau 4 - Salaire mensuel net moyen des salariés (et écart-type)

Salaire mensuel net	3e Gale		3e Ulis/Segpa		3e Pro	
	Effectif	moy (et)	Effectif	moy (et)	Effectif	moy (et)
Ensemble	9509	1507 (462)	281	1237 (454)	870	1394 (425)
Femmes	4829	1440 (435)	108	1103 (500)	322	1260 (412)
Hommes	4679	1576 (479)	173	1321 (402)	548	1472 (414)
Non diplômés	719	1270 (412)	74	1086 (474)	162	1235 (434)
CAP/BEP	778	1354 (414)	151	1281 (447)	256	1316 (355)
Bac pro	2241	1450 (410)	50	1292 (404)	373	1464 (432)

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal
Lecture : Pour les 108 femmes sortantes de la génération 2017 étant passées par une 3ème Ulis/Segpa et en emploi à la date de l'enquête, le salaire moyen s'élève à 1103 Euros. à bac+3

Enfin, cette différence entre groupes se retrouve aussi dans la PCS de référence à la date de l'enquête : si plus du tiers des anciens élèves de 3ème générale relèvent des professions intermédiaires, ce n'est le cas que de 8 % des Ulis/Segpa, dont la moitié en emploi a un statut d'ouvrier. Ces effets se maintiennent si on tient constantes les autres caractéristiques : les jeunes passés par une 3ème e Ulis/Segpa ont près de deux fois plus de probabilités d'être ouvriers que leurs homologues de 3ème générale – et près de cinq fois moins de probabilité d'être profession intermédiaire.

Tableau 5 - PCS des individus en emploi

PCS à la date de l'enquête	3e Gale	3e Ulis/Segpa	3e Pro
Agriculteur exploitant	1 %	0 %	1 %
Artisan / commerçant / chef d'entreprise	2 %	2 %	3 %
Cadre et profession intellectuelle supérieure	4 %	0 %	1 %
Profession intermédiaire	35 %	8 %	15 %
Employé	38 %	39 %	35 %
Ouvrier	20 %	50 %	44 %
Total	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3
Lecture : 50 % des sortants de la génération 2017 étant passés par une 3ème Ulis/Segpa et en emploi à la date de l'enquête sont ouvriers.

Pour cette population issue d'une 3ème Ulis / Segpa, l'enquête Génération 2017 donne ainsi à voir globalement une destinée sociale de chômeur de longue durée et/ou d'ouvrier pauvre.

C - Du poids du handicap au poids des origines

Le calcul d'une cote sociale[4] pour le couple parental montre en outre que plus de la moitié des jeunes sortants passés par une 3ème Ulis/Segpa ont des parents moins stabilisés dans l'emploi que celles et ceux passés par la 3ème professionnelle. Plus d'un sortant passé par une Ulis/Segpa sur deux provient d'un milieu défavorisé comparé à 47 % des élèves passés par une 3ème professionnelle et 38 % de celles et ceux passés par une 3ème générale, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 6 - Caractéristiques sociales et situation d'emploi des parents

Sont passé·es par une :	3e Générale	3e Ulis/Segpa	3e Pro
Cote sociale "favorisée"	23 %	8 %	12 %
Cote sociale "défavorisée"	38 %	53 %	47 %
Père travaille à la fin des études de l'enfant	73 %	64 %	69 %
Mère travaille à la fin des études de l'enfant	72 %	52 %	66 %

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017
Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3
Lecture : 23 % des sortants de la génération 2017 étant passés par une 3ème générale, ont au moins un parent cadre, 38 % un parent employé ou ouvrier, l'autre parent pouvant être aussi employé ou ouvrier ou pouvant ne pas avoir travaillé ou dont on « ne sait pas » la situation.

L'enquête Génération 2017 confirme en cela les données DEPP et les précise trois ans après la sortie de formation : les parents des jeunes passés par une 3ème Ulis/Segpa ont des emplois moins stables, avec une forte différenciation entre mères et pères. Ayant moins souvent un père en activité que les sortants de 3ème professionnelle (- 4 points) et encore davantage que celles et ceux de 3ème générale (- 8 points), la moitié des jeunes passés par une 3ème Ulis/Segpa a un père ouvrier, alors que ce n'est le cas que d'un peu plus du quart

[4] On construit cette cote sociale par adjonction de la CSP du père et de la mère : voir la ligne « lecture » du tableau 6.

des 3ème générale. A l'inverse, les 3ème professionnelle (+ 3 points) ou 3ème générale (+ 13 points) ont plus souvent un père cadre. L'écart entre ces trois filières d'origine s'accroit encore davantage lorsqu'on considère la situation des mères et confirme indirectement l'importance de la diplomation maternelle sur le parcours scolaire des enfants (Murat, 2009 ; Place et Vincent, 2009). La part des 3ème professionnelle avec une mère active est supérieure de 14 points et celle des 3ème générale supérieure de 20 points à celle des 3ème Ulis/Segpa. Les mères des jeunes ayant suivi une 3ème Ulis/Segpa sont ainsi près de trois fois plus nombreuses que celles des 3ème professionnelle et quatre fois plus nombreuses que celles des 3ème générale à n'avoir jamais travaillé. En activité, elles sont enfin plus souvent ouvrières et moins souvent cadres. En lycée, les élèves accompagnés par une Ulis se distinguent surtout par la catégorie « inactive » du père, qui atteint le double (14 % contre 7 %) de la moyenne des lycéens en formation générale et technologique.

Cette origine sociale défavorisée, dont on sait qu'elle pénalise les jeunes dans leur parcours scolaire, tout particulièrement en France, s'accompagne d'une domiciliation familiale dans des quartiers socialement ségrégés, puisque les élèves passés par une 3ème Ulis/Segpa sont bien plus nombreux à habiter dans un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) à la fin des études que leurs pairs : 19 % des anciens 3ème Ulis/Segpa sont dans cette situation, soit 7 points de plus que les anciens élèves de 3ème professionnelle et 10 points de plus que celles et ceux de 3ème générale. La situation d'habitat trois ans après la sortie de formation varie encore plus fortement : 71 % des élèves passés par une Ulis/Segpa résident toujours chez leurs parents, contre 57 % des anciens 3ème professionnelle et 43 % des anciens 3ème générale.

Tableau 7- Situation d'habitation

Sont passé·es par une :	3e Générale	3e Ulis/Segpa	3e Pro
Résidence dans un QPV à la fin des études	10 %	19 %	12 %
Habite chez les parents à la date de l'enquête	43 %	71 %	57 %

Source : Enquête Céreq 2020 sur la Génération 2017

Champ : jeunes sortis en 2017 du système scolaire, ayant un niveau d'étude inférieur ou égal à bac+3
Lecture : 9,6% % des sortants de la génération 2017 étant passés par une 3ème générale résident dans un QPV à la fin de leurs études.

Cette distinction se maintient même si l'on tient compte de potentiels effets d'âge qui seraient dus à une sortie de formation tendanciellement plus précoce des anciens élèves d'Ulis/Segpa. En comparant les élèves ayant plus de 18 ans au moment de la sortie de formation, on constate ainsi que plus de 67 % des sortants passés par une 3ème Ulis/Segpa résident toujours chez leurs parents à la date de l'enquête – soit 41 points de plus que leurs homologues de 3ème professionnelle.

L'analyse statistique descriptive de l'enquête Génération révèle donc une coïncidence forte entre handicap, défavorisation sociale et précarité juvénile. Toutefois, au fil du temps, la part des non-diplômés baisse et la part des sortants passés par une 3ème Segpa ou Ulis/Segpa et poursuivant en Bac professionnel après la 3ème augmente considérablement – passant de 5,5 % dans Génération 2013 à 19,3 % dans Génération 2017 (Auteur*,* op. cit). Une lecture statistique longitudinale laisse ainsi entrevoir une amélioration de la diplomation, et donc, à plus long terme, un éloignement du risque de pauvreté : ce que laisse aussi à penser l'analyse qualitative des différences de parcours scolaires au prisme des discours des acteurs de l'éducation en établissements.

Partie 2 - Des dispositifs Ulis plus compensatoires que d'autres ?

Le portrait statistique des jeunes sortants de formation passés par une 3ème Ulis/Segpa est donc sombre. Il révèle que la fréquentation d'un dispositif se cumule avec les traits classiques d'une précarité familiale initiale et participe à aggraver le risque de pauvreté juvénile potentielle auquel sont déjà exposés les sortants de 3ème professionnel au regard des sortants de 3ème générale. Pourtant l'observation des élèves orientés vers un dispositif Ulis au seul prisme de la sociologie des inégalités scolaires « *risque d'écraser des différences individuelles de parcours et d'orientation en les coupant d'un contexte dont l'enquête dévoile la puissance des effets, sans parvenir à en épuiser la complexité »* (Périer et Rouillard, 2012, p.16). Si en effet le milieu social d'appartenance et les acquis scolaires

initiaux influent sur les inégalités de performance des collégiens, les pratiques d'évaluation, de redoublement ou encore de négociation de l'orientation permettent de mettre au jour un « effet établissement » que les travaux séminaux d'O. Cousin (1998) décantent en quatre dimensions : le lien de l'établissement à son environnement, considéré plutôt comme une ressource ou plutôt comme une contrainte ; le rôle de l'équipe de direction dans la capacité de mobilisation de la communauté éducative ; la nature de la cohésion sociale au sein de l'établissement ; enfin, la nature des actions mises en œuvre.

Basée sur un recueil de données mixtes issues des trois académies de Nantes, Lyon et Toulouse, l'enquête TrajUlis portant sur l'orientation scolaire post-3ème des élèves accompagnés par une Ulis montre qu'à recrutement socio-scolaire équivalent, avec des élèves en situation de handicap classés dans la même catégorie de « troubles des fonctions cognitives » (Ulis TFC), certains collèges résistent mieux que d'autres à leur environnement socio-économique défavorisé. Il reste que la taille de l'offre de formation professionnelle locale et les ressources à la mobilité participent aussi à la construction d'une orientation scolaire qui expose plus ou moins au risque de pauvreté matérielle.

A - Quand l'établissement fait son effet : des logiques différenciées de fabrication de l'orientation des élèves accompagnés par une Ulis en collège

Les établissements contribuent également à une fabrique de l'orientation qui accompagne différemment les élèves dans leurs parcours scolaires, avec à terme des conséquences sur l'exposition à la pauvreté qu'ils encourent du point de vue de leurs possibilités d'insertion professionnelle. L'analyse de cinq collèges souligne combien les dynamiques internes aux établissements articulent différemment la prise en compte de la capacité de choix de l'élève avec des modalités plus ou moins fortes de guidage de l'orientation vers certaines formations ou certaines structures. Depuis l'externalisation systématique vers des structures médico-sociales (collège Clématite) jusqu'à l'accompagnement vers un Bac professionnel De ce point de vue, différentes logiques d'établissement sont repérables, articulées à des contextes sociaux contrastés : à dominante populaire dans les quartiers urbains

périphériques situés en éducation prioritaire (collèges Hortensia et Glycine) ; à dominante aisée dans les quartiers centraux de grandes agglomérations (collèges privés Jasmin et Chèvrefeuille)

Parrainage sectoriel et mobilisations du capital social

Les deux collèges privés investigués dans l'enquête TrajUlis défendent bien davantage que le collège Clématite la politique d'inclusion, tant dans leur projet d'établissement que dans les discours ou les pratiques d'accompagnement de leurs acteurs professionnels. Ils n'ont pas pour autant abandonné la logique socio-scolaire de sélection qui assure leur réputation d'établissements « exigeants » et qui les conduit à restreindre l'offre de formation qu'ils présentent aux élèves soutenus par une Ulis lors du travail sur l'orientation post-3ème. Dans le même temps, alors que les contextes socio-scolaires des deux collèges privés sont similaires, la recherche de stage, essentielle dans la fabrique de l'orientation, s'y décline différemment.

Le collège Jasmin illustre une facette de l'enseignement catholique héritier de la concentration notabiliaire des centres-villes au XIXe siècle et de la hausse des prix immobiliers qui s'y pratiquent dans la période récente – deux phénomènes qui ont accentué sur le long terme un entre-soi très favorisé (Poucet, 2012). Le collège Chèvrefeuille s'ancre quant à lui davantage dans une tradition de l'enseignement catholique rural de l'Ouest breton, où les congrégations locales ont longtemps monopolisé l'éducation scolaire, et accueille aujourd'hui une population plus mixte dans une académie nantaise où plus d'un élève sur deux est scolarisé dans l'enseignement privé (DEPP, 2024).

Les deux principaux mettent en avant l'importance des valeurs de leur projet d'établissement, en phase avec les objectifs de l'inclusion : « *Ne laisser personne au bord du chemin* » (Jasmin), « *accompagner chaque enfant* » (Chèvrefeuille). L'individualisation des parcours, *« l'acceptation des différences »,* le « *respect de chacun* » ponctuent leurs entretiens. Cependant, lors de son implantation, le dispositif Ulis à Jasmin a rencontré des résistances de la part des enseignants comme de certaines familles ; il est encore considéré

comme une classe à part, ce qui illustre le mode de fonctionnement en « niveaux » qui a prévalu dans ce collège élitiste pendant de nombreuses années.

Les deux chefs d'établissement ont aussi en commun d'afficher « l'orientation active » comme un projet de développement à la fois scolaire et professionnel qui tient compte des envies des élèves en fonction de leurs capacités. Pour ce faire, leurs collèges mettent en place un suivi individualisé entre familles, coordonnateurs et professeurs principaux. Cependant les informations communiquées concernent exclusivement l'offre disponible dans leur réseau d'établissements privés, ce qui limite les choix de formation pour les élèves. Si la canalisation des élèves du dispositif Ulis vers les établissements médico-sociaux n'est évoquée dans aucun des deux collèges, le principal de Chèvrefeuille insiste sur l'orientation en CAP, un niveau de formation selon lui plus approprié à leurs capacités : « *c'est ça qui est possible pour eux, voilà ».*

A Jasmin, l'appartenance au groupe Avenir, qui rassemble les élèves accompagnés par l'Ulis et ceux que l'on repère en difficulté dès la 5ème pour étayer la construction de leur projet d'orientation, semble induire une « menace du stéréotype » (Steele et Aronson, 1995) en faisant chuter les performances individuelles des élèves concernés. Dans cet établissement élitiste, l'inclusion est un « enjeu complexe » selon la coordonnatrice : dans leur propre classe de référence, les élèves du dispositif se sentent minorisés, car ils ne travaillent pas les mêmes contenus que les autres, et stigmatisés par certains de leurs camarades dont les familles craignent une baisse d'exigence – un effet que reconnaissent et regrettent les enseignants et qu'ils attribuent à l'injonction qui leur est faite d'adapter leurs pratiques à des élèves jugés « peu capables » (Lansade, 2019). Quoique promotrice de l'idéal inclusif, la direction du collège rappelle que l'inscription dans le dispositif Ulis signifie systématiquement une orientation en lycée professionnel.

La politique d'inclusion semble au premier abord plus assumée à Chèvrefeuille, puisque l'ancienne « classe de soutien » à effectifs allégés qui regroupait les élèves à besoins éducatifs particuliers a été remplacée progressivement par un véritable dispositif avec une

enseignante référente et l'implication importante des professeurs principaux. Le principal du collège qui s'est porté candidat à l'ouverture de ce dispositif, suite à la sollicitation du diocèse mais sans concertation avec l'équipe éducative, regrette de ne pas avoir la main en amont sur l'affectation dans le dispositif des élèves issus des écoles de la circonscription et dénonce une « *inclusion à tout prix* » en classe de référence. Pour éviter l'inscription d'élèves « *trop en décalage* », il se réserve la possibilité d'une sélection préalable à l'entrée, qui canalisera ce public vers un ou deux CAP de l'enseignement professionnel de proximité.

Les deux collèges privés accueillant des enfants provenant de familles aisées affichent donc une politique d'inclusion particulièrement affirmée au regard des établissements de l'enquête TrajUlis – un affichage qui ne se traduit pas totalement dans les faits puisqu'une forme de différenciation s'observe, par renforcement pédagogique dans un environnement compétitif au collège Jasmin et par ciblage au collège Chèvrefeuille, selon un principe de sélection des élèves les plus à même de réussir certains CAP. Les dynamiques d'orientation présentes dans les deux établissements sont limitantes du point de vue de l'offre curriculaire présentée aux élèves et du choix des établissements qui proposent la formation afférente après la 3ème, dans la mesure où les collégiens sont dirigés vers des établissements de proximité, avec l'idée que les interconnaissances professionnelles au sein du même réseau scolaire catholique faciliteront les débouchés vers des qualifications plus accessibles et porteuses d'une promesse sérieuse d'employabilité à court terme.

La recherche de stages, qui vise à inscrire les élèves dans une trajectoire d'insertion dans l'emploi pérenne et doit les protéger des situations d'assistance socio-économique, illustre toutefois certaines différences entre les deux établissements scolaires dans l'actualisation d'un même capital social des familles. Au collège Chèvrefeuille, cette recherche est contrainte par la faiblesse de l'offre dans un bassin d'emploi rural et la faiblesse des réseaux relationnels des familles ; elle repose donc essentiellement sur le réseau professionnel de la coordonnatrice, qui a compilé une série de contacts auprès d'artisans, d'éleveurs, de services de proximité et d'aide à domicile et de collectifs alimentaires en circuit court. Au collège Jasmin, ces réseaux reposent sur le capital social des familles : Amélie a réalisé un

premier stage chez un fleuriste et une bijouterie de luxe grâce à des amis de ses parents, et un second chez sa grand-mère qui *« vend des livres très anciens qui coûtent hyper cher ».* La coordonnatrice de Chèvrefeuille décrit un suivi étroit des élèves en collaboration avec les familles, quitte à accompagner physiquement les collégiens dans leurs recherches : *« Un dimanche matin, je l'ai accompagnée, on est allé… il y avait un petit forum dans un centre équestre. Ça me semble important de faire des choses comme ça aussi.* »

Dépasser et (se) dépasser : conceptions sociales et conceptions psychologiques de l'orientation inclusive

Les deux collèges publics analysés dans cette partie sont localisés en REP+. Le collège Hortensia est situé dans l'une des communes les plus pauvres de France, en quartier prioritaire des politiques de la ville (IPS de 78,1), tandis que le collège Glycine est implanté dans une zone d'aménagement concerté, isolé en périphérie urbaine (IPS de 71,1). Les professionnels de ces deux collèges suivent une pratique inclusive dans la mesure où ils travaillent de la même manière pour tous les élèves (accompagnés ou non par le dispositif Ulis), sur le registre des apprentissages comme sur celui de l'orientation. Les coordonnateurs Ulis sont attentifs à la consolidation des acquis cognitifs de leurs élèves avec un soutien pédagogique et didactique afin d'augmenter leurs chances d'obtention d'un diplôme. Ils effectuent également un travail d'appariement entre les souhaits de métier des élèves et les risques projetés à les laisser poursuivre leur cursus en ce sens. Les deux établissements défendent cependant des pratiques sensiblement différentes sur l'orientation et l'évaluation – deux questions qui sont liées puisque le niveau scolaire estimé ouvre plus ou moins l'accès aux filières demandées.

Au collège Hortensia, l'évaluation est plutôt positive pour encourager des élèves qui sont par ailleurs invités régulièrement dans l'année à exprimer leurs souhaits d'orientation. Le travail consiste selon la coordonnatrice à rationaliser le champ des possibles, c'est-à-dire à faire prendre conscience d'un principe de réalité qui n'est pas exposé dès l'expression des premières aspirations. Preuve en est, deux élèves ont maintenu leurs souhaits d'accéder à

des métiers requérant des formations longues exigeantes (pilote de l'air et enseignante de primaire), même s'ils ont adapté en 3ème leurs objectifs (passer le concours de police, travailler dans une école primaire sans passer de concours) en envisageant en priorité un bac professionnel les autorisant à travailler dans le secteur qu'ils souhaitent. La coordonnatrice affirme qu'elle tente d'éviter d'enfermer les élèves dans des formations restreintes :

> « *Heureusement qu'on essaie de monter des projets en fonction de leurs envies… parce que sinon on créerait des filières Ulis. Ils seraient tous en ménage et en pressing et il n'y en aurait pas qui pourraient aller en menuiserie ou en carrosserie ou en mécanique*. »

Elle insiste sur l'importance de proposer aux élèves des aménagements adaptés à leur rythme, tout en les habituant à être traités comme les autres : elle tient à ce qu'ils renforcent leur autonomie avec l'objectif de les aider à se responsabiliser au-delà de leur seule scolarité. Elle les engage à repérer « *en quoi leurs difficultés sont handicapantes dans les études* » afin qu'ils puissent prendre « *appui sur les outils qui les rendent autonomes et qu'on puisse discuter franchement de ce qui est possible ou pas* ». Elle considère que les obstacles rencontrés sont les mêmes pour tous les élèves : prendre conscience de ses limites, sortir des schémas de métiers familiaux, ne pas craindre les mobilités spatiales, prendre en charge les démarches administratives comme l'inscription à un examen pour passer un diplôme ou la recherche de stages. Elle insiste sur la nécessité d'un retrait des aides à long terme en recourant au lexique psychologique du dés-étayage : « *Y'a un passage, au moment du dispositif, ils vont être très accompagnés puis au fur et à mesure qu'on va se rapprocher de la 3ème, de moins en moins. »*

Au collège Glycine, la mise en place de l'évaluation par compétences en parallèle des notes a été une priorité du chef d'établissement dès son arrivée. Le coordonnateur s'appuie sur ce type d'évaluation pour faire prendre conscience aux collégiens des contours de leurs capacités et se déclare très attaché à ne pas « *donner de faux espoirs aux élèves* ». Il se

méfie des notes bienveillantes qui laissent croire à la possibilité de suivre une filière générale et souligne le fait que dans son établissement, le contrôle continu n'est pas surestimé au regard des notes obtenues au brevet professionnel. L'orientation des élèves en dispositif Ulis doit prendre en compte leurs envies, mais leurs aspirations doivent être confrontées le plus rapidement possible au « *principe de réalité* » afin de les guider vers l'insertion professionnelle :

> *« Je veux pas leur vendre du rêve… Il faut leur dire qu'ils seront pas pilotes d'avion, ils seront pas infirmières (…) et qu'on va essayer de construire un projet qui correspond pour l'instant à ce qu'ils sont, où ils vont pouvoir s'épanouir, mais pas quelque chose que moi je leur impose. »*

Son discours, à l'instar de celui du principal, insiste sur la vulnérabilité que le handicap, cumulé avec de modestes conditions de vie familiale, fait peser sur ces élèves. Il soutient que les pratiques d'orientation doivent s'adosser au souci d'élargir les possibles sociaux et géographiques d'une population d'élèves de milieux populaires peu dotés en capitaux familiaux scolairement rentables. A la différence de sa collègue du collège Hortensia, le coordonnateur Ulis de Glycine situe son rôle « *entre l'éducateur et l'assistante sociale* » en aidant ses élèves à trouver des stages hors du « *quartier* », en insistant pour qu'ils poursuivent en bac professionnel et fréquentent des établissements éloignés pour s'ouvrir à d'autres mondes sociaux et accéder à de nouvelles ressources. Le chef d'établissement a mis en place un projet qu'il estime inclusif sur l'éloquence et la posture, afin de permettre à tous les élèves de consolider des compétences psycho-sociales qui devraient les aider à se conformer aux normes relationnelles du travail en entreprise et à se reconnaître suffisamment capables et compétents pour tenter l'orientation en Seconde professionnelle.

Les logiques d'orientation des deux collèges Hortensia et Glycine reposent sur une conception générale selon laquelle l'inclusion concerne potentiellement davantage d'élèves que ceux du seul dispositif Ulis, dans un contexte où les familles sont faiblement dotées en ressources sociales et scolaires pour aider leurs enfants avec efficacité. Les dynamiques

adoptées dans ces établissements reposent sur l'accompagnement au renforcement de l'autonomie des élèves selon deux conceptions (plutôt psychologique au collège Hortensia, plutôt sociale au collège Glycine), qui visent à renforcer l'adéquation entre les métiers envisagés par les élèves et les difficultés projetées quant à leur insertion professionnelle. Ainsi au collège Glycine, les élèves apprécient l'aide apportée le coordonnateur pour trouver des stages comme en témoigne Assma : *« Il m'a aidée à trouver mon stage et je l'en remercie parce que sans lui, j'aurais jamais trouvé. »* Au collège Hortensia, les élèves sont incités à chercher davantage par eux-mêmes et apprécient la valorisation stimulante de la coordonnatrice, à laquelle *« on peut dire plus de choses »* qu'aux enseignants (Nafissa) et qu'on peut solliciter *« parce qu'on la connaît depuis la 6ème »* (Jamal).

Si dès le collège, les acteurs éducatifs en charge des élèves du dispositif Ulis sont conscients que les situations de handicap se caractérisent souvent par un cumul de limitations dans les apprentissages et de difficultés sociales, tous les établissements enquêtés ne gardent pas contact avec ces élèves après la 3ème, et tous ne s'activent pas de manière similaire pour les préserver d'un risque anticipé de précarité juvénile. Les coordonnateurs et coordonnatrices se distinguent par différentes modalités de prise en charge : mettre l'accent sur la nécessité d'équiper les élèves des compétences nécessaires à la validation d'un bac professionnel ; privilégier l'autonomie sociale suffisante à une certification ; activer le capital social des familles ; mobiliser la protection allocataire assurée par une réorientation vers le secteur d'emploi protégé.

Réorienter pour protéger de la pauvreté ?

Le collège public Clématite, situé dans une zone ruro-industrielle contrainte géographiquement par un estuaire, oriente fortement les élèves du dispositif Ulis vers des structures du secteur médico-social du type Institut Médico Professionnel (IMPro), devenu Section d'initiation et de première formation professionnelle ((SIPFP) sans qu'ils puissent bénéficier d'un travail d'accompagnement à l'orientation comme les autres élèves du collège.

D’une manière générale, le dispositif Ulis n’est pas intégré à l’établissement et l’équipe enseignante n’était pas favorable à son ouverture.

Selon le principal, l’Ulis étant « *un cas particulier* », il n’est pas possible de faire participer les élèves de ce dispositif au projet collectif d’orientation : portant un regard globalement critique sur la politique inclusive, à laquelle il dit adhérer tout en déplorant le manque de moyens concrets (le nombre de dispositifs Ulis en lycée professionnel est selon lui insuffisant ainsi que les transports pour y accéder), il développe une conception intégrative où les élèves trop éloignés des attendus normatifs doivent être rapidement pris en charge par le secteur spécialisé afin de les protéger : « *On a des élèves qui sont en souffrance en Ulis, qui sont en souffrance en inclusion, pour lesquels l’inclusion n’est pas forcément quelque chose d’adapté.* »

Par ailleurs, il est convaincu que les débouchés pour les élèves du dispositif Ulis sont très limités *(« quelques CAP manuels mais qui ne nécessitent pas le recours à des machines »)* et que les SIPFP permettent de compenser qualitativement l’insuffisance de l’accueil des élèves en situation de handicap dans la scolarité ordinaire.

La plupart des enseignants du collège Clématite partagent ces conceptions, notamment le coordonnateur Ulis, qui estime que la plupart des élèves notifiés Ulis ne sont pas en mesure de bénéficier d’une inclusion en classe ordinaire. Celui-ci décrit son rôle comme relevant principalement d’un travail de persuasion auprès des élèves et de leurs familles pour une orientation vers le médico-social, sur la base d’une acceptation des réalités du handicap. Cette orientation est présentée comme l’opportunité d’un débouché professionnel plus « *réaliste* », susceptible de protéger les élèves du dispositif Ulis du décrochage : « *C’est mieux d’aller en SIPFP pour la plupart d’entre eux, on va travailler sur leur autonomie, ce qui va pas être le cas forcément dans les lycées professionnels »*. Le coordonnateur accompagne les familles pour les aider à surmonter leur « *désir de normalité* » car les parents ne « *s’attendent pas à ce qu’on redemande une orientation en milieu fermé* ».

La logique ségrégative de cet établissement est contraire aux orientations inclusives que l'institution scolaire affiche fermement depuis 2013 ; le coordonnateur Ulis soutient cependant qu'elle fait fonction de protection contre le risque de pauvreté juvénile, en assurant une rémunération minimale mais permanente de l'activité productive. Structures non-diplômantes mais en charge l'emploi en milieu protégé et facilitant donc l'accès à l'emploi aidé, les sections d'initiation et de première formation professionnelle (SIPFP) s'imposent comme des lieux de « formation adaptée ». Dans un bassin scolaire où les lycées professionnels sont dépourvus de dispositif Ulis, les SIPFP apparaissent pallier le risque de pauvreté monétaire, à défaut d'assurer une pleine participation sociale à leurs jeunes usagers.

B - Quels déterminants extra-collège d'un risque plus élevé de pauvreté matérielle pour les élèves en dispositif Ulis ?

Les travaux sur les jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation (NEET) constatent de fortes disparités territoriales de scolarisation et de décrochage scolaire, qui ne se réduisent pas aux différences de compositions sociales des populations et qui nécessitent de s'intéresser à trois autres ensembles de facteurs couvrant la part du territoire dans ces inégalités (Bell et Bernard, 2016), soit : le marché du travail local, qui produit des opportunités à prolonger les études ou au contraire des incitations à rechercher au plus tôt un premier emploi, y compris dans le secteur protégé ; les politiques éducatives locales mises en œuvre ; enfin l'offre locale de formation, qui se traduit à la fois par le nombre et la diversité des niveaux, voies et spécialités proposés aux élèves, et par des « effets établissements » qui favorisent ou contrarient la diplomation, voire les ruptures scolaires. Le volet qualitatif de TrajUlis confirme le poids de l'offre de formation scolaire, celui de l'offre de stages ainsi que la contrainte de mobilité – trois facteurs qui concernent plus généralement les difficultés que rencontrent les publics juvéniles des lycées professionnels. Or les élèves accompagnés par une Ulis cumulent aussi de moindres performances scolaires, renforçant le risque de discontinuité du parcours de formation.

Les effets de l'offre locale de formation

En postulant que les carrières scolaires des élèves sont partiellement dépendantes de l'offre scolaire de leur environnement, et que cette dépendance s'accroît encore avec les contraintes de mobilité géographique auxquelles les élèves en situation de handicap sont particulièrement sensibles, l'enquête TrajUlis identifie des offres plus ou moins larges en fonction du nombre de lycées professionnels dans les territoires de référence. Ainsi les collégiens d'Hortensia, Glycine et Jasmin sont scolarisés dans la métropole de Lyon, qui comptabilise 104 lycées dont 30 lycées professionnels publics - ils bénéficient donc d'une offre de formation forte et diversifiée. Ce n'est pas le cas des élèves du lycée professionnel Saule, domiciliés dans la communauté de communes Saône-Beaujolais, qui compte seulement trois lycées, ni des élèves du lycée professionnel Erable (académie de Toulouse), situé en zone rurale de moyenne montagne. De son côté, le collège Chèvrefeuille bénéficie d'une offre de formation conséquente dans la métropole de Nantes (40 lycées dont 9 lycées professionnels), alors que les possibilités sont plus faibles dans la communauté de communes de Saint-Nazaire où est situé le collège Clématite (6 lycées publics dont 4 lycées professionnels).

Les coordonnateurs Ulis et les chefs d'établissement soulignent combien les propositions de formation professionnelle initiale d'une zone de scolarisation en secteur rural peuvent être limitées par rapport au secteur urbain, mais aussi en fonction du bassin d'emploi. Comme la probabilité de se voir refuser un vœu de spécialité est mécaniquement plus élevée pour les élèves des zones à offre de formation faible, la domiciliation n'est pas sans impact sur le risque d'orientation subie, car le « choix » d'orientation peut être davantage déterminé par une proximité géographique que par l'intérêt porté aux contenus curriculaires. Cette restriction des circulations géographiques est d'autant plus importante que les élèves résident dans une zone REP+ et que leur situation de handicap complexifie leur mobilité lorsque les transports leur sont nécessaires :

> *« L'année prochaine, il faut qu'il prenne le tram pour arriver à son lycée tous les matins, il faut qu'il parte à 7h15, c'est toute une organisation qui peut être vectrice de décrochage. »* [coordonnateur collège Glycine]

Un dispositif d'accompagnement inégal

Une autre contrainte concerne la répartition inégale des dispositifs Ulis dans les lycées professionnels de la zone qui, bien que mieux dotés que les lycées généraux, ne proposent pas tous cet accompagnement – ou s'ils en bénéficient, qui ne peuvent pas accueillir toutes les demandes, faute de places. Alors que les possibilités de continuité entre Ulis collège et Ulis lycée constituent un paramètre déterminant du processus d'orientation des élèves en situation de handicap (Petry-Genay et Blaya, 2020), le principe de non-discrimination implique que les vœux d'orientation ne soient pas conditionnés par la présence du dispositif dans le lycée demandé.

Pourtant, selon plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices, l'absence d'un soutien spécifique pour ces élèves hypothèque leur réussite au lycée. Par ailleurs, la seule considération des performances scolaires au collège ne suffit pas à assurer l'égalité des chances d'affectation. D'une part, la plupart des élèves ou ex-élèves Ulis de notre base de données ne passent pas les épreuves (écrites) du diplôme national du brevet (DNB), mais sont évalués dans le cadre du certificat de formation générale (CFG), qui empêche de facto l'accès en seconde générale ; d'autre part, leur orientation en lycée professionnel les concentre dans un nombre restreint de diplômes et de spécialités. Les statistiques ministérielles montrent que les lycéens professionnels accompagnés par un dispositif Ulis préparent cinq fois plus souvent le CAP, classé au plus petit niveau dans la nomenclature des diplômes professionnels (Depp, 2024) : ce niveau 3 concerne plus des deux tiers des élèves de la base de données TrajUlis, contre un tiers en bac professionnel de niveau 4. En outre, les spécialités préparées par ces lycéens et lycéennes relèvent en majorité de spécialités dépréciées et faiblement sélectives : dans l'enquête, elles correspondent au

secteur de la production (70% des élèves contre 59% au niveau national), en particulier au CAP Production et service en restauration (plus d'un élève sur 2 est en PSR).

Alors même qu'ils bénéficient d'un « bonus médical » de 500 points lors de l'expression de leurs vœux sur la plateforme Affelnet, les collégiens et collégiennes accompagnés par une Ulis accèdent ainsi majoritairement aux formations délaissées, bénéficiant d'un faible taux de pression. L'affectation peut conduire ces jeunes lycéens et lycéennes à des désillusions lorsqu'ils réalisent qu'ils occupent les formations les plus dévalorisées d'un système éducatif sélectif et hiérarchisé, ou que le diplôme préparé ne correspond pas à la réalité du métier qu'ils avaient imaginée :

> « *Le CAP ATMFC[5], normalement, ils font que du travail à la personne âgée et il y a quand même pas mal de profs principaux et de personnes de l'orientation qui ont dit : « Mais avec ça, vous allez travailler aussi avec les gamins, avec les crèches… Niet, il y a pas ça. (…) On les a un peu leurrés, c'est vrai, on les a leurrés.* » [coordonnateur, lycée Erable]

Le volet qualitatif de TrajUlis portant sur l'orientation scolaire donne donc à voir à la fois combien l'offre de formation professionnelle initiale structure encore les trajectoires et combien les établissements scolaires sont, tout particulièrement pour les élèves en situation de handicap, un cadre de renforcement du rapport à une existence sociale et professionnelle "ordinaire" ou *a contrario* l'occasion d'un désencastrement qui peut paver la voie vers la pauvreté juvénile. La dimension éducative du travail d'orientation scolaire et de préparation à l'insertion repose sur la construction d'un accompagnement qui tente de concilier deux séries de postures opposées – l'étayage et l'assignation, le réchauffement des espoirs d'une vie juvénile "comme les autres" et le refroidissement des ambitions "inadéquates" (Alexander, Bozick et Entwisle, 2009 ; Clark, 1980).

Conclusion

[5] Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif

Alors que le passage en unité locale d'inclusion scolaire concerne aujourd'hui plus du tiers des jeunes en situation de handicap scolarisés dans l'enseignement secondaire ordinaire, une analyse statistique descriptive révèle que ce dispositif n'a pas suffi jusqu'ici à sécuriser l'insertion professionnelle d'une population juvénile encore largement canalisée vers les contrats aidés, et qui définit sans doute aujourd'hui le noyau dur des décrocheurs (Bernard, 2019). Parallèlement, la lecture longitudinale des enquêtes Génération confère quelques raisons d'espérer que, bien qu'associant le handicap de certains élèves avec la précarité socio-économique de leur famille, les dispositifs Ulis ne seront pas toujours un facteur aussi déterminant du risque de pauvreté juvénile à l'avenir : dans un régime d'éducation et de formation « à la française » où le diplôme demeure le plus fort prédicteur de l'emploi (Verdier, 2001), la diplomation des élèves sortant d'Ulis croît – la part de celles et ceux passé·es par une 3ème Ulis/Segpa poursuivant en Bac professionnel a considérablement augmenté, passant de 1 % pour Génération 2010 à plus de 19 % pour Génération 2017 (Auteur, 2025).

Il reste que tous les établissements n'arriment pas leur politique inclusive sur « le meilleur diplôme possible ». La volonté d'accompagner vers l'insertion implique notamment des dispositions politiques et/ou morales des directions d'établissement et des équipes enseignantes, qui définissent une propension prononcée à la solidarité avec les familles économiquement défavorisées, plus souvent inscrites dans l'espace des classes populaires (Zunigo, 2008). Du côté des coordonnateurs et coordonnatrices Ulis, le travail de préparation à cette insertion ne se réduit certes pas à l'assignation résignée à une position d'assisté, mais prône l'utilisation optimale des ressources institutionnelles et des possibilités des jeunes.

L'évaluation du risque de pauvreté (en particulier matérielle) pour cette population scolaire nécessite des études plus précises sur ses conditions de réalisation - notamment sur le rôle de l'orientation scolaire dans cette dynamique, que l'on pourrait par exemple mieux mesurer sur la base de données de panel.

Si la perspective des élèves n'a pu être développée dans cet article, l'enquête TrajUlis donne à voir pour un même établissement que le poids des déterminants socio-scolaires sur leurs trajectoires est certes lourd, mais qu'un seul des dix ex-collégiens et collégiennes réinterrogés a décroché avant la diplomation en CAP, et que des perturbations légères des conditions matérielles de scolarisation (rythme des apprentissages, charge de l'emploi du temps, promiscuité et caractère plus ou moins bruyant des espaces collectifs) peuvent être à l'origine de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles. On s'aperçoit enfin que les mêmes facteurs (devoir quitter l'environnement immédiat pour accéder à une offre plus adaptée à ses vœux) peuvent produire des effets contraires, du sentiment de vulnérabilité d'un élève qui s'inquiète de ne plus trouver ses repères au sentiment d'émancipation d'une élève qui peut « *enfin respirer* ». Prolonger l'étude des parcours à moyen et long terme de ces jeunes, dans la perspective longitudinale qu'empruntent par exemple les travaux de C. Bouchet (2022) permettrait ainsi de porter l'attention sur les processus d'individualisation et de rendre compte de l'inclusion scolaire comme « expérience de vie » et source de redéfinitions identitaires.

BIBLIOGRAPHIE

Alexander, K., Bozick, R., Entwisle, D., 2008, Warming up, cooling out, or holding steady ? Persistence and change. Educational expectations after high school, *Sociology of Education*, n°81(4), p. 371-396.

Algava, E., Bloch, K., Robert-Bobée, I. (2021). Les familles en 2020 : 25% de familles monoparentales, 21% de familles nombreuses. *INSEE Focus* n°249. https://www.insee.fr/fr/statistiques/5422681.

Auteur, 2021, Handicap et emploi : les cahots du « tournant inclusif », *Formation-Emploi*, n° 154(2), 7-17. https://doi.org/10.4000/formationemploi.9209.

Auteur, 2024, Que sont devenus les élèves issus des dispositifs ULIS et SEGPA ? Un éclairage sur deux volets de la « difficulté scolaire » à travers Génération 2017, *in* Couppier T., Épiphane D., Joseph O. & Personnaz E. (dir.), *Exploitations de l'enquête 2020 auprès de la Génération 2017. Tome 3, Parcours et expériences en formation initiale : quel(s) impact(s) sur l'insertion ? 3)*, n°26, Céreq, p.7-22.

Bernard P.Y., 2019, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.

Bodin R., 2018, *L'institution du handicap,* Paris, La Dispute.

Bouchet C., 2022, *Handicap et destinées sociales. Une enquête par méthodes mixtes*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction d'A.Revillard et P.Coulangeon, Institut d'études politiques de Paris.

Castel, R., 2000, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat,* Paris, Folio-Gallimard.

Clark, B.R., 1980, The “cooling-out” function in higher education, *The American Journal of Sociology,* n°65 (6), p.569-576.

Cousin, O., 1998, Sélection et socialisation dans les collèges : la part de l’établissement, *Recherches sociologiques*, n°3, p.67-89.

DEPP, 2024, *Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche*, Paris.

Lansade, G., 2019, De la difficulté à être reconnus « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés comme handicapés mentaux en quête d’autonomie, *Alter. European Journal of Disability Research* n°13 (1), p.29-42.

Le Laidier, S., 2015, À l’école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement, *Note d’information 04*, Paris, MENESR-DEPP.

Le Laidier, S., 2017, Les enfants en situation de handicap, *Éducation & formations* n° 95, p.33-57.

Murat, F., 2009, Le retard scolaire en fonction du milieu parental ; l’influence des compétences des parents, *Economie et statistique*, p. 103-124.

Observatoire des inégalités, 2019, *Rapport sur les inégalités en France.*

Paugam, S., 2005*, Les formes élémentaires de la pauvreté,* Paris, PUF.

Périer, P., Rouillard, R., 2012, L’orientation en fin de 3ème dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle, *L’orientation scolaire et professionnelle*, n°41/3, p.1-21.

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, *Les Cahiers d’Education & Devenir*. https://hal.science/hal-03299922v1/file/article%20E%26D%20PETRY-GENAY%3A%20BLAYA-Hal.pdf

Place D., Vincent B., 2009, L’influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et des compétences, *Economie et Statistiques*, n°424-425, p.125-147.

Poucet, B., 2012, *L'enseignement privé en France,* Paris, PUF.

Steele, C. M., Aronson, J.,1995, Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology,* n°69(5), p.797–811. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797

Verdier, E., 2001, La France a-t-elle changé de régime d’éducation et de formation ? *Formation Emploi*, n°76, p.11-34.

Zunigo, X., 2008, L'apprentissage des possibles professionnels Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes) *Sociétés contemporaines*, n° 70(2), p.115-131.

ANNEXE : profils socio-scolaires des collèges enquêtés dans TrajUlis

Collèges publics

Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Clématite 1976	Collège Hortensia 1975	Collège Glycine 1965
Milieu dans lequel il se situe	REP Zone géographique ruro-industrielle très enclavée IPS = 87,3	Urbain REP+ QPV Une des communes les plus pauvres de France IPS = 78,1	Urbain REP+ Banlieue de grande ville Isolé, dans une ZAC. Difficultés de transports. IPS = 71,7
Académie	Nantes	Lyon	Lyon
Nombre d'élèves	317 élèves	502 élèves	679 élèves
Taux de réussite au DNB	93% au brevet (VA +1%)	77% (VA - 6%)	91% (VA +12%)
Ancienneté du dispositif Ulis / du coordonnateur Ulis interrogé	3 ans / 3 ans	Au moins 6 ans	11 ans/11 ans
Filières particulières proposées hors ULIS		UPE2A-NSA	

Collèges privés

Nom, type et année de création de l'établissement	Collège Jasmin 1916	Collège Chèvrefeuille Env 1827/1829
Milieu dans lequel il se situe	Centre d'une ville Fait partie d'une cité scolaire IPS 149,1	Zone rurale IPS 123,2
Académie	Lyon	Nantes
Nombre d'élèves	669 élèves	745 élèves
Taux de réussite au DNB	100% (VA +1%)	93% au brevet (VA - 4%)
Ancienneté du dispositif Ulis / du coordonnateur Ulis interrogé	8 ans / 4 ans	Environ 10 ans / 9 ans

Filières particulières proposées hors ULIS		