

Le paradoxe de la formation professionnalisante pour les élèves à BEP entre acquisition de gestes et postures professionnels et principe de réalité

Mélissa Arneton, MCF psychologie, INSEI/Grhapes

Zineb Rachedi, MCF sociologie, INSEI/Grhapes

Quelles représentations des enseignements professionnels ou professionnalisants adaptés dans des bases administratives et scientifiques en éducation ?

Mélissa Arneton (melissa.arneton@ined.fr)

Cheminement

1. Éducation inclusive, investiguer les représentations des acteurs pour accompagner et documenter les changements
2. Cadre et principes de l'analyse documentaire
3. Résultats de l'analyse
4. Pour ne pas conclure

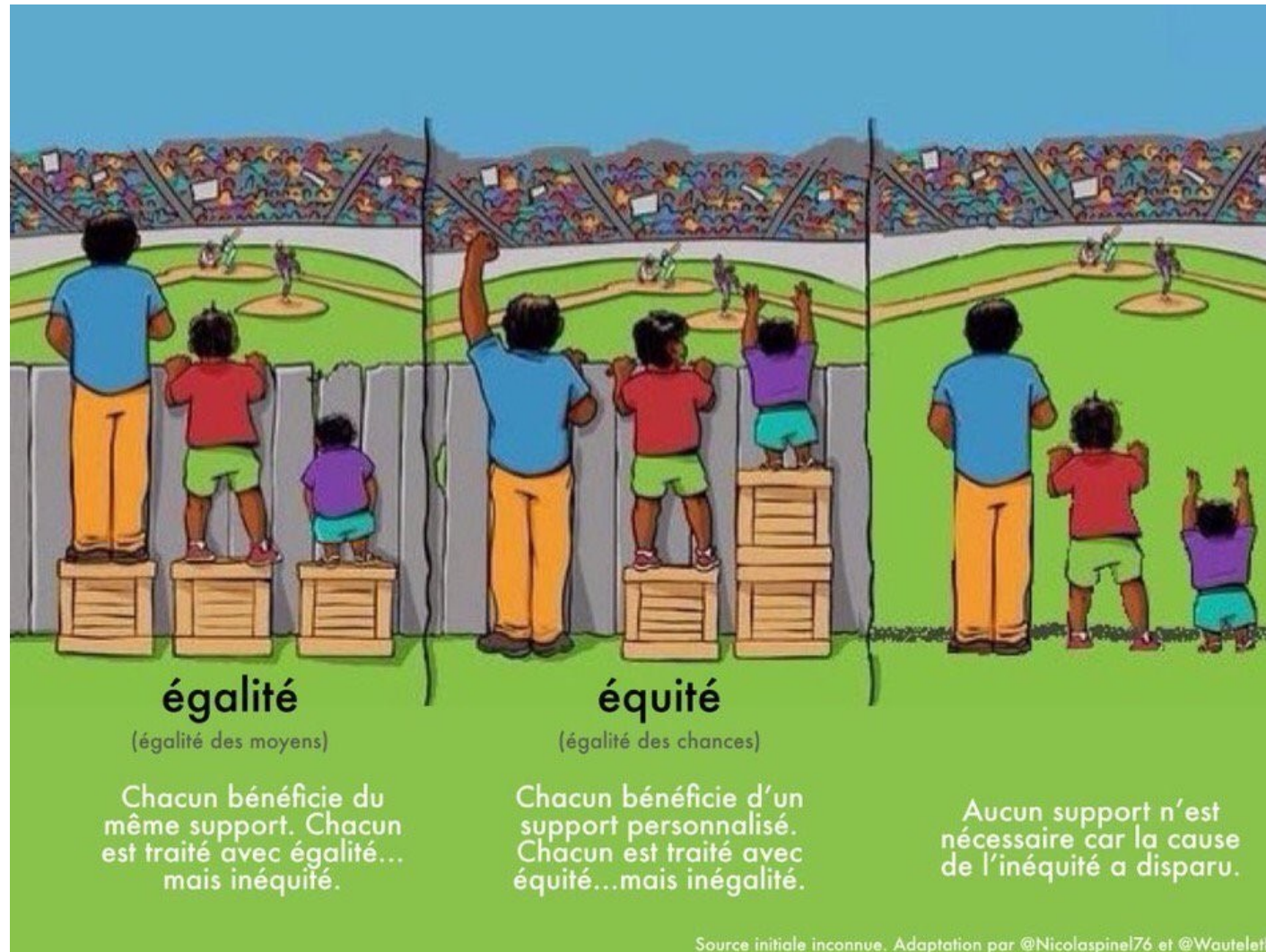
1. Éducation inclusive, investiguer les représentations des acteurs pour accompagner et documenter les changements

De quelques représentations des enseignements adaptés dans le grand public



<https://youtu.be/pRK3qfJqjR8?feature=shared>

L'enchâssement des représentations des besoins éducatifs des élèves et diversité des acteurs



2. Cadre et principes de l'analyse documentaire

Un corpus multi-sources

Articles scientifiques

Cairn

OpenEdition

Érudit

Documentation en ligne du MEN

Moteur de publications du MEN

<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/>

Revue enseignantes spécialisées

Les Cahiers de Beaumont

La revue du Cerfop

Revue de l'AIS, NRAS, NRESI

Méthodologie

- Ressources en accès libre
- Critères de structuration
 - (titre, résumé, mots-clés) ou texte intégral
 - Enseignements professionnels adaptés
 - EREA, LEA
 - Second degré
 - Éducation
 - Parutions après 2005
- Le corpus
 - Cairn 3 (43), OpenEdition 26 (1191), Érudit 2 (6)
 - MEN : 3 (921)
 - Revues enseignantes : 51
- Recherche menée de décembre 2023 à avril 2024

Pour une introduction à la méthode documentaire voir Arneton et Rachedi (2019), Boch et Rinck (2010)

3. Résultats de l'analyse compréhensive et critique

Quatre fils

Les Erea moins présents que les Segpa dans les réflexions des scientifiques

L'orientation vers les enseignements adaptés

– Évolution des procédures et des profils des élèves

Notre démarche est partie d'une question sociale, portée par le terrain professionnel de la Commission départe-



Fatiha TALI

mentale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA), au sein de l'inspection d'académie de la Haute-Garonne. La question des caractéristiques du public des Segpa a été posée. Pour y répondre, une enquête a été mise en place et ce sont 709 élèves de SEGPA qui ont été interrogés. De cette recherche, il ressort des résultats qui interpellent notre système éducatif et son fonctionnement.

Nous présenterons tout d'abord l'évolution historique des processus d'orientation afin d'éclairer les visées de l'institution scolaire pour ces élèves en difficulté. Nous présenterons ensuite l'étude qui a été faite en 2010 sur 13 collèges du département de la Haute-Garonne pour vérifier si l'évolution des textes de loi a mené au changement des profils d'élè-

Depuis l'école de Jules Ferry les mêmes interrogations se posent sur ce qui caractérise la réussite scolaire des élèves, leurs difficultés, leurs orientations au sein du système éducatif. L'école républicaine n'a pas toujours cherché à scolariser les élèves en difficulté scolaire au même titre que les autres. Les dispositifs d'évaluation participent à la sélection des élèves, dont il résulte que les plus en difficulté scolairement sont orientés vers les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa). Selon les textes législatifs, les élèves orientés vers ces enseignements adaptés relèvent d'abord de « difficultés scolaires graves et durables » mais qu'en est-il en réalité? Le profil des élèves actuellement scolarisés dans les Segpa est-il uniquement caractérisé par la difficulté scolaire ou est-il marqué par d'autres données?

ves. Enfin, les résultats de cette enquête seront discutés pour tenter de saisir les enjeux sous-jacents d'une orientation en Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et essayer de comprendre pourquoi certains profils d'élèves sont particulièrement présents.

L'ORIENTATION EN SEGPA

L'orientation en Segpa est restée jusqu'en 2005 sous le contrôle des Commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES)¹, alors même que les Segpa n'ont pas spécialement vocation à accueillir des jeunes handicapés. Les élèves sont proposés par les équipes éducatives mais les familles sont informées de ce qu'il implique une orientation vers les Enseignements géné-

¹ Les CDES examinaient les dossiers des élèves handicapés pour lesquels une orientation vers les établissements spécialisés était prononcée mais également, les orientations vers les SEGPA pour les élèves en difficulté scolaire.

Études et recherches

Enseigner dans les enseignements adaptés du second degré : étape ou finalité professionnelle?

▲ Yveline Jaboin
yveline.jaboin@wanadoo.fr

Dans le premier degré, le concours d'accès au métier d'enseignant-e permet d'exercer de l'école maternelle à l'école élémentaire en passant par le secteur de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (ASH). Néanmoins, pour enseigner dans ce dernier secteur professionnel, une formation – complémentaire de la formation initiale – est théoriquement requise et sanctionnée par un diplôme conférant le statut d'enseignant-e spécialisé-e. Ainsi, à l'instar des autres secteurs de l'ASH, l'accès aux enseignements généraux et professionnels adaptés (EGPA¹) du second degré, constitue, pour les professeur-e-s des écoles (et constituait pour les instituteurs-trices), une des rares possibilités de développement professionnel – au même titre que l'accès au statut de maître-esse formateur-trice ou de conseiller-ère pédagogique – engendrant une progression dans la carrière reconnue institutionnellement.

Que recherchent les instituteurs-trices et les professeur-e-s des écoles choisissant d'enseigner dans les enseignements adaptés du second degré? Est-ce les singularités de l'enseignement auprès des enfants « à besoins éducatifs particuliers » et plus spécifiquement auprès des adolescent-e-s « en grande difficulté scolaire et/ou sociale »? Ou bien, enseigner dans les enseignements adaptés du second degré leur apparaît-il comme un des rares processus de développement professionnel s'offrant à eux/elles dans le premier degré? Quelles instances décisives de leur apprentissage professionnel sont inscrites dans leurs itinéraires sociaux, scolaires et professionnels? Les enseignements généraux et professionnels adaptés (EGPA) comprennent les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (ÉREA). Dans l'enseignement public, les ÉREA accueillent, pour 72 d'entre eux sur 80, des élèves de même profil que ceux des SEGPA (MEN-DEPP) (2009). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 2009, p. 128.

Carrefours de l'éducation • 29 • Janvier-juin 2010

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

65 | 2022

Comprendre les parcours inclusifs

Dossier

Les collectifs au travail : entre « ré » invention du quotidien et éthique

Les apories des politiques inclusives. À la recherche des pratiques pédagogiques participatives : jouer pour se libérer des stigmates

The aporias of inclusive policies. In search of participatory pedagogical practices: playing to free oneself from stigma

JUDIT VARI, VANESSA DESVAGES-VASSELIN ET ÉMILIE DUBOIS
<https://doi.org/10.4000/edso.21230>

Résumés

Français English
Nous proposons dans cet article de mettre à l'épreuve la notion d'inclusion scolaire à travers une enquête menée dans un collège-lycée d'enseignement adapté (un ÉREA) qui, parce qu'il n'accueille que des élèves de niveau SEGPA, va à contre-courant du tout inclusif actuel. En effet, dans le cadre de notre enquête, nous comprenons que l'ÉREA s'apparente à un lieu protecteur qui libérerait les enfants de leurs stigmates, de leurs passés de mauvais élèves. Dans l'entre-soi de leurs différences, les élèves témoignent leur sentiment de lâcher prise par rapport à la norme en vigueur de l'élève ordinaire. Nous cherchons à démontrer que cette libération est progressive, qu'elle est la conséquence du travail et de la réflexion d'une équipe pédagogique cohérente, engagée dans des pratiques de soutien aux élèves adaptées et inclusives, qui s'engage régulièrement dans des propositions d'activités ludiques pour développer le sentiment d'appartenance au groupe des élèves.

In this article, we propose to test the notion of school inclusion through an investigation carried out in an adapted secondary school (which name is an ÉREA). Because it welcomes only students with severe academic difficulties, this school is against the current trend of inclusiveness. Indeed, in the context of our research, we understand that the ÉREA seems to be a protective place that would free children from their stigma, from their memories of bad pupils. Within the confines of their differences, the students testify to their feeling of letting go from the prevailing norm of the ordinary student. We seek to demonstrate that this liberation is progressive, that it is the

Une approche globale du contexte d'enseignement

- Investigation des conditions de scolarisation, du vivre-ensemble, des TICE...
- Pas d'analyse didactique de séquences d'enseignement alors que les enseignements professionnels sont à la fois de l'action et de la conceptualisation

Adaptation des TIC dans un contexte pédagogique pour des élèves en situation de multi-handicap

AMÉLIE ROCHE, VÉRONIQUE LESPINET-NAJIB, VALÉRIE DEMANES,
ISABELLE FERMINGIER ET JEAN-MARC ANDRÉ
<https://doi.org/10.4000/terminal.673>

Résumés

Français English

Ce travail présente une méthode de conception systémique fondée sur le design universel et la conception centrée utilisateurs (CCU), permettant de proposer des outils et services qui répondent aux besoins et attentes des populations dites fragiles. Cette méthode a été testée dans un contexte pédagogique auprès d'enfants en situation de multihandicap. L'objectif est de fournir un outil d'aide pour l'apprentissage de la lecture. Selon la démarche proposée et afin d'offrir une solution adaptée, nous avons mis en place des phases successives et itératives lors desquelles nous mettons en relation les profils utilisateurs (en termes de capacités cognitives, sensorielles et motrices, de besoins et de points forts des enfants) ; les situations d'actions caractéristiques (exercices issus de la méthode d'acquisition de la lecture mise en place par l'enseignante) et le contexte. Nous avons ainsi conçu un outil numérique permettant aux enfants de réaliser des exercices de lecture avec plus d'autonomie. Différents prototypes ont été testés selon la démarche de CCU. Les résultats sont concluants : l'expérience utilisateurs des élèves et l'acceptabilité de l'outil sont très satisfaisantes. Celui-ci répond aux besoins et attentes des élèves ainsi qu'à ceux de l'enseignant. Ces premiers travaux montrent que notre méthode de conception systémique semble être pertinente.

This work presents a systemic design method, based on universal design and user-centred conception (UCC), aiming to provide tools and services that truly answers to needs and expectations of "fragile" populations, as people with disabilities. This method has been tested in an educational context with pupils with multiple disabilities. The objective here is to provide a tool for helping children in learning to read. According to the proposed approach, we have performed successive and iterative phases during which we have crossed the following information in order to provide a suitable solution : 1) pupils profiles (in terms of cognitive, sensory and physical abilities ; needs and strengths of pupils) ; 2) characteristic situations of uses

2 Évolution des effectifs d'élèves, d'étudiants et d'apprentis, en milliers

	1980	1990	2000	2010	2015	2020	2021	2022	Évol. 2021/ 2022 (%)
Préélémentaire	2 456,5	2 644,2	2 540,3	2 532,8	2 552,0	2 375,0	2 337,4	2 314,9	-1,0
Élémentaire	4 810,0	4 218,0	3 953,0	4 071,4	4 175,7	4 138,0	4 090,0	4 052,5	-0,9
ULIS	129,8	91,2	58,7	44,3	48,7	52,9	54,1	55,4	2,4
Premier degré Public et Privé sous contrat	7 396,3	6 953,4	6 552,0	6 648,6	6 776,4	6 565,8	6 481,5	6 422,8	-0,9
Premier degré privé hors contrat (1)				15,6	28,8	51,0	57,1	58,5	2,5
Formations en collège	3 376,9	3 368,1	3 400,0	3 213,5	3 308,9	3 414,4	3 407,5	3 411,4	0,1
<i>dont enseignement adapté du second degré (Segpa) (2)</i>	114,9	114,6	110,2	95,6	88,8	87,1	87,0	85,8	-1,4
Formations professionnelles en lycée (3)	807,9	750,0	694,5	690,9	656,9	638,3	626,7	621,6	-0,8
Formations générales et technologiques en lycée	1 124,4	1 607,6	1 493,9	1 417,6	1 543,2	1 604,4	1 620,6	1 620,8	0,0
Second degré Public et Privé sous contrat	5 309,2	5 725,8	5 588,4	5 322,1	5 509,0	5 657,0	5 654,8	5 653,8	0,0
Second degré privé hors contrat (1)			26,0	31,1	27,5	28,8	31,4	24,1	-23,3
Second degré agriculture (4)	117,1	116,2	151,3	149,9	144,5	133,2	135,2	135,6	0,3
Établissements spécialisés de la santé (4)	96,2	88,2	81,4	71,5	71,4	67,0	68,4	65,6	-4,0
Apprentis de l'enseignement secondaire (5)	244,1	225,6	324,9	322,1	266,5	306,3	354,4	377,3	6,5
Total élèves et apprentis des premier et second degrés	13 162,8	13 109,2	12 723,9	12 560,9	12 824,0	12 809,2	12 782,9	12 737,8	-0,4

► **Champ : France métropolitaine + DROM (Mayotte à partir de 2011), Public + Privé.**

RERS 2023, DEPP, SIES

1. Le privé sous contrat et hors contrat ne sont distingués qu'à partir de 2010 pour le premier degré et de 2000 pour le second degré. Par ailleurs, à partir de 2022, seuls les élèves de moins de 16 ans sont comptabilisés.

2. L'enseignement adapté inclut les effectifs des Segpa en lycée et en [EREA](#).

3. À partir de la rentrée 1995, les formations professionnelles en lycée incluent les formations complémentaires et les préparations diverses de niveaux 3 et 4.

4. Sans doubles comptes avec le ministère chargé de l'éducation nationale. Pour les établissements relevant du ministère chargé de la santé, il s'agit des élèves pris en charge dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux, sans double compte avec l'éducation nationale depuis 2008 (voir 1.6).

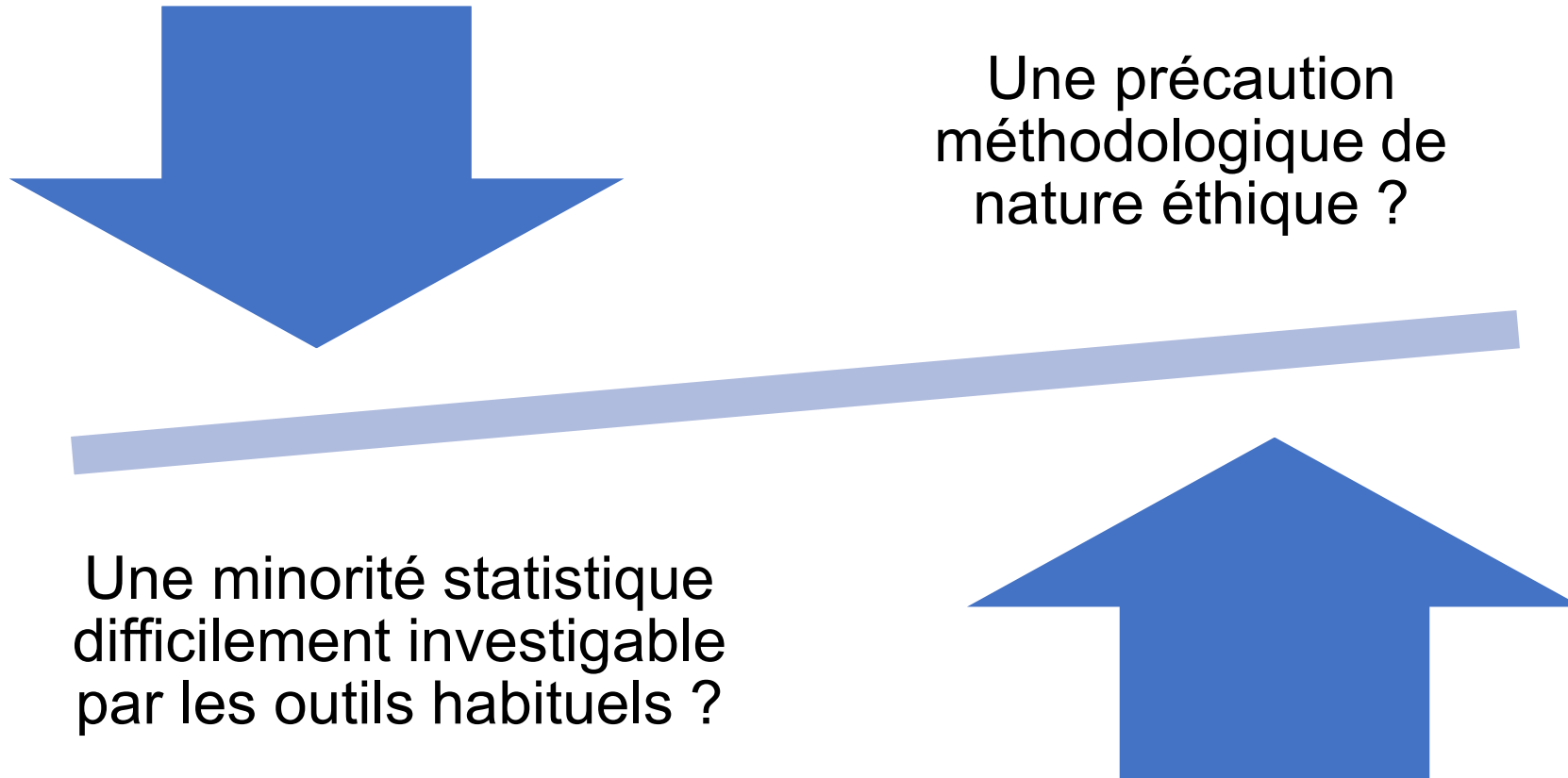
5. Données provisoires pour l'année 2022-2023. Jusqu'en 2018, cette ligne inclut les préapprentis.

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire ; **Segpa** : section d'enseignement général et professionnel adapté ; **CFA** : centre de formation d'apprentis.

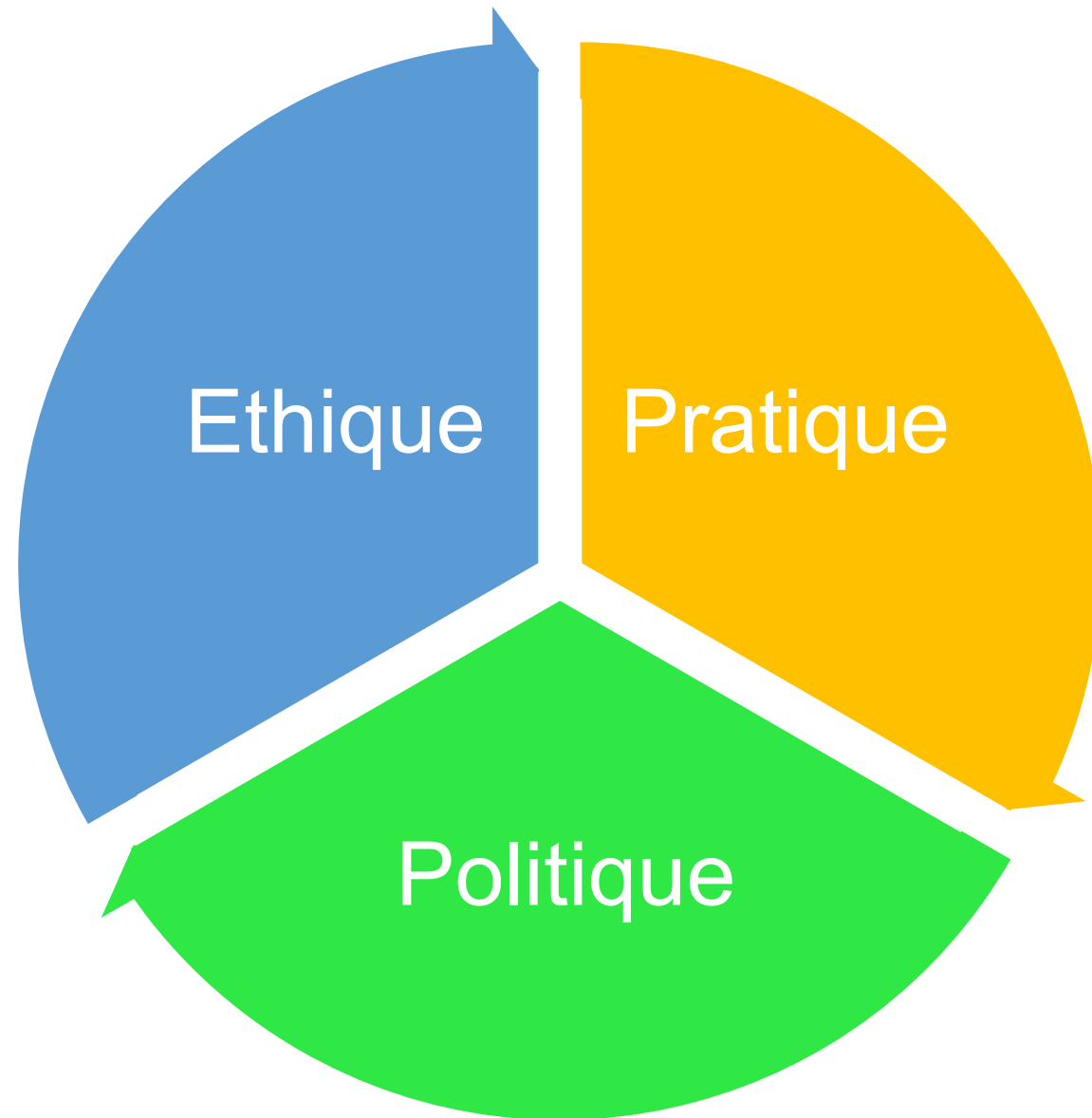
Des représentations tronquées et limitantes

- Centration sur l'insertion sociale
 - Absence de questionnement sur l'emploi (orientation, accès à, ...)
 - Or y compris en emploi en tant que participation sociale se prépare (Julien-Gauthier et al., 2012)
- Pas de travaux dans une perspective intersectionnelle
 - Genre * Filière
 - Environnement socio-culturel des familles * Trajectoire scolaire
 - ...

Des biais inconscients pour ne pas discriminer ?



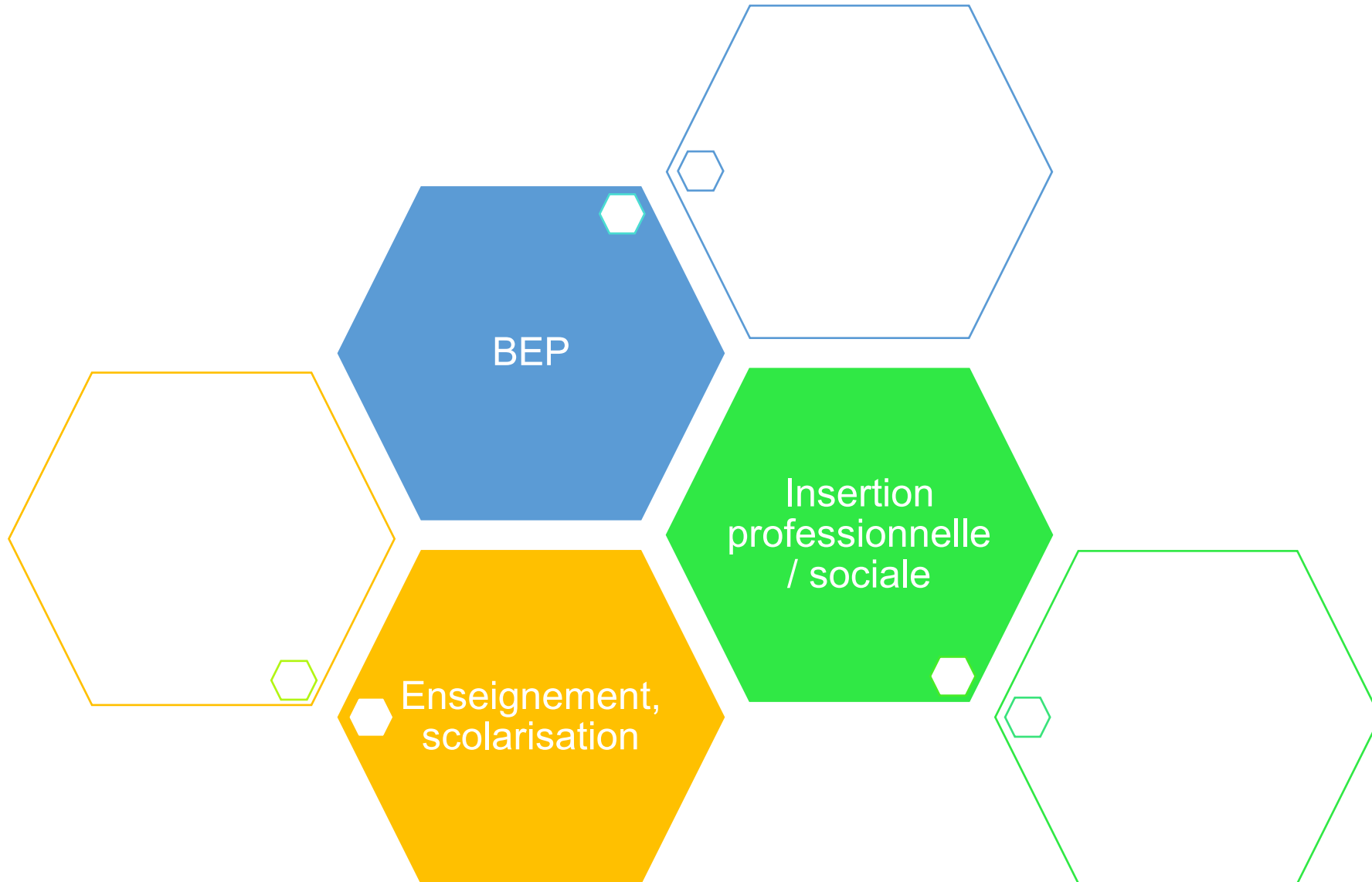
Synthèse



4. Pour ne pas conclure

Les Erea sont-ils des LP comme les autres ?

De nombreux points aveugles



Références

- Arneton, M. et Numa-Bocage, L. (2023). Les besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement professionnel en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 92. <https://doi.org/10.4000/ries.13771>
- Arneton, M. et Rachedi, Z. (2019). Handicap et diversité, des notions insuffisamment reliées ?, *Education Comparée*, 22, 17-33.
- Boch, F. et Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14. <https://doi.org/10.4000/lidil.3004>
- Desprez, J.-M., Abraham, B. (2018). *Bilan des Segpa. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Rapport 2018-076*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/IGEN-Rapport-2018-076-Bilan-sections-enseignement-general-professionnel-adapte-SEGPA_1002147.pdf
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Julien-Gauthier, F., Héroux, J., et Jourdan-Ionescu, C. (2012). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(1), 91-99. <https://doi.org/10.7202/1086773arCopiedAn error has occurred>
- Puyalet, J. et Guyot, J. (2008). Élèves en difficulté : un collège prend le relais: Un bilan de trois ans de coopération entre l'INS HEA et un collège « pas comme les autres ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 223-240. <https://doi.org/10.3917/nras.044.0223>
- Séminaire du Grhapes. (2023-2025). Cycle *Formations et enseignements professionnels dans une société inclusive* <https://www.inshea.fr/fr/content/seminaire-du-grhapes-2023-2024-formations-et-enseignements-professionnels-dans-une-societe>
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Pion.
- Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation emploi*, 109, 85-97. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2804>

Annexe : références issues de la recension documentaire

Exemples de documents portant sur un ou des EREA

Delaubier, J.-C. (2016). Quelle place pour les SEGPA et les EREA dans une école réellement inclusive ? *Revue du Cerfop*, 31, 9.

Giron, C. (2006). Facteurs de stress scolaire et manières d'y faire face chez des élèves d'EREA. *Revue du Cerfop*, 21, 33,

Jaboin, Y. (2010). Enseigner dans les enseignements adaptés du second degré : étape ou finalité professionnelle ? *Carrefours de l'éducation*, 29, 145-160. <https://doi.org/10.3917/cdle.029.0145>

Roche, A., Lespinet-Najib, V., Demanes, V., Fermingier I. et André, J.-M. (2015). Adaptation des TIC dans un contexte pédagogique pour des élèves en situation de multi-handicap, *Terminal* [En ligne], 116. <https://doi.org/10.4000/terminal.673>

Vari, J., Desvages-Vasselín, V. et Dubois, É. (2022). Les apories des politiques inclusives. À la recherche des pratiques pédagogiques participatives : jouer pour se libérer des stigmates », *Éducation et socialisation* [En ligne], 65. <https://doi.org/10.4000/edso.21230>

Exemples de documents citant les EREA

Bayet, B. (2021). Récits de jeunes en situation de handicap : nature des dynamiques interactionnelles et enjeux pour la chercheuse ou le chercheur. *Recherches qualitatives*, 40(2), 101–122. <https://doi.org/10.7202/1084069a>

DEPP Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance] (2023). *Repères et références statistiques -2023*. Ministère de l'éducation nationale.

Gout-Kravtchenko, C. (2022). Directeur de Segpa : une fonction en transformation. Quelles postures et leviers pour un établissement inclusif ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93, 121-135.

Puyalet, J. et Guyot, J. (2008). Élèves en difficulté : un collège prend le relais: Un bilan de trois ans de coopération entre l'INS HEA et un collège « pas comme les autres ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 223-240. <https://doi.org/10.3917/nras.044.0223>

Tali, F. (2012). L'orientation vers les enseignements adaptés – Évolution des procédures et des profils des élèves. *Diversité*, 169, 184-191. <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3613>