

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

A photograph showing children sitting on a wooden floor, playing with colorful wooden blocks. One child is building a tall tower of red and yellow blocks. Another child is building a structure with blue and red blocks. The scene is brightly lit, and the children are focused on their play.

ULIS

Unité localisée pour l'inclusion scolaire

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

- 3** ULIS : vivre différent avec ses semblables GWENAEL LE GUÉVEL, HÉLÈNE LIMAT

INTRODUCTION

- 4** Des déboires aux premières victoires ÉMILIE HATTENBERGER

1. INCLUSION : DU PRINCIPE AUX QUESTIONS

- 7** Tiens, c'est toi qui as les ULIS ? HÉLÈNE LIMAT
- 10** Inclusion ou « intégration poussée » ? CHRISTINE PHILIP
- 13** Une palette de possibles LAURIE MOUSTROU, MÉLANIE BACHIMONT
- 16** Penser l'inclusion pour tous BETTY BONNAFOUS, MICHAEL LIBESSART
- 18** L'espace pour panser les différences FABIENNE REQUIER
- 20** L'espace classe ULIS : lieu de ségrégation ou outil pour l'inclusion ?
EMMANUELLE PLAZY
- 23** Continuités et ruptures dans le parcours en ULIS pro PATRICE BOURDON
- 26** Le modèle italien d'inclusion scolaire BARBARA JAMIN DE CAPUA

2. PRATIQUES

- 29** Deux élèves d'ULIS en 6^e HENRI MADALENO
- 32** Grâce à lui, on coopère davantage SABINE NICOLET-RUBINI
- 34** Entre frustrations et réussites CLOTHILDE JOUZEAU-KRAEUTLER
- 37** Un atelier théâtre en ULIS JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 39** Les joueurs d'échecs KAREN TOURNAT-COUREAU
- 42** Le déplissement de la pensée MYRIAM MEKOUAR
- 46** Du quantitatif au qualitatif PATRICIA GIRARDET

3. FAIRE ENSEMBLE

- 49** Les piliers transparents de l'inclusion JACQUELINE TRIGUEL
- 52** Le coenseignement avec l'enseignant spécialisé PHILIPPE TREMBLAY
- 55** Une pratique de démarche inclusive STÉPHANIE CATRY
- 57** Accueillir, former, accompagner NATHALIE BAUR, MURIEL FRISCH,
VICTORIA PFEFFER-MEYER
- 59** Le pari d'un partenariat gagnant CAROLINE GUERLET, NOÉMIE MAURY-COURTAIS
- 62** Une action collective pour l'inclusion ÉLODIE SAUNIER, LYDIE BAVEREL
- 65** Une identité professionnelle questionnée ALEXANDRE PLOYÉ
- 68** Formation des coordonnateurs d'ULIS : évolution et enjeux FATIHA TALİ
- 70** Aides négociées : des formations au plus près des besoins GUILLAUME FISCHER
- 72** Coordonnateur d'ULIS : quel métier ? SOPHIE SPATOLA
- 75** Bibliographie - Sitographie GWENAEL LE GUÉVEL, HÉLÈNE LIMAT

Nous remercions Clothilde Jouzeau-Kraeutler pour les photos.



ULIS : vivre différent avec ses semblables

Gwenael Le Guével, Professeur des écoles spécialisé, Segpa du collège Chantenay, Nantes

Hélène Limat, Coordonnatrice ULIS TFC, collège République, Calais

Toutes les personnes qui ont contribué à ce dossier s'accordent sur le fait qu'une école de la République devrait accueillir toutes les différences. Mais afin de ne pas en rester aux bonnes intentions, nous souhaitons que ce numéro s'intéresse principalement à la manière, ou plutôt aux manières de le faire dans le cadre d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Le changement de sigle des unités pédagogiques d'intégration aux ULIS était lourd de sens : il s'agissait de passer d'une logique d'intégration à une éthique inclusive. Mais il ne suffit pas de décréter l'inclusion scolaire pour qu'elle se mette en place. Nous avons donc recueilli des témoignages variés permettant de croiser les regards : élèves, enseignants, coordonnateurs, auxiliaires de vie scolaire, personnels de direction, personnel médical, chercheurs, etc. Ils nous proposent un début de réponse aux questions transversales posées par une mise en place effective d'une école toujours plus inclusive.

Quels peuvent être les effets de l'inclusion et de l'alternance entre les différents lieux et intervenants éducatifs ? Comment penser l'alternance entre les temps d'inclusion et les temps d'entre-soi ? Avec en toile de fond ce questionnement : si les principes de parcours différenciés et de besoins particuliers étaient mis en œuvre, nous n'aurions peut-être plus besoin d'utiliser le terme volontariste d'« inclusion », parfois vécu comme injonctif, ce qui doit nous interroger. La première partie s'attache à répondre à ces questions.

Nous nous intéressons ensuite à la nature des parcours et de l'accompagnement. Que se passe-t-il dans les situations d'apprentissage ? Par le théâtre, par le jeu d'échecs, par les mathématiques, par des interventions complémentaires, des collègues expliquent com-

ment ils essaient de faire progresser tout le monde et la manière dont ils ont été amenés à faire évoluer leurs pratiques.

Enfin, dans une troisième partie, les auteurs examinent le mode d'intervention des différents acteurs. Comment faire tous ensemble, avec la multiplicité des intervenants, leurs spécificités ? Comment trouver une complémentarité et ne pas disperser les forces ?

Une déception pour nous à la clôture : le manque de contributions concernant l'évaluation du travail des élèves nous semble révélateur. Dès lors que l'on s'interroge sur la différenciation au cœur des pratiques inclusives, l'évaluation des élèves d'ULIS est source de nombreux questionnements. Nous nous sommes alors demandé si cette question délicate ne venait pas bousculer un système encore très normatif. Deux exemples révélateurs parmi d'autres : des collègues nous disent parfois que l'élève ne sera pas noté parce que le travail a été adapté. Mais alors, que va penser l'élève de la valeur de son travail ? Ou, à l'inverse, quand un élève reçoit une note élevée par rapport au niveau attendu, ce sont parfois des parents qui se questionnent sur les résultats de leur enfant : « *Mais s'il a de si bons résultats, pourquoi est-il en ULIS ?* » Travailler sur cet angle mort pourrait être un levier pour expliciter nos objectifs et les moyens d'y parvenir.

Les ULIS apparaissent à la fois comme des leviers ou des freins. Tout ne peut pas reposer sur le dispositif. Ces questions sont abordées avec lucidité, sans éviter les plus délicates que le défi de l'inclusion scolaire nous pose. L'objectif étant que chacun ressorte de la lecture de ce numéro avec des pistes et des outils pour vivre différent au sein de ses semblables. En attendant que l'expression « *école inclusive* » devienne un pléonasme. ■

Introduction

Des déboires aux premières victoires

Émilie Hattenberger, professeure des écoles à Muret

Contributions d'Alexandra Heuze, coordinatrice, Yoann Le Bihan, AESH-co et Nathalie Bossard, Isabelle Dechambe, Pauline Ladier, Aurélie Peres, enseignantes

En guise d'introduction, le récit de la mise en place d'une ULIS pose les questions qui seront au centre des différentes parties du dossier.

Notre expérience commence par des rumeurs : l'ouverture d'une ULIS se ferait dans notre école. « *Mais non, on n'a même pas de salle de classe disponible!* » Pourtant, l'annonce officielle ne se fait pas attendre et se poursuit de péripéties en péripéties. Une classe de l'école devrait aller s'installer dans un autre bâtiment au-dessus du centre de loisirs associé à l'école (CLAE) : « *On tire au sort celui qui part?* » Un compromis est finalement trouvé et accepté. Le dispositif ULIS s'installera en salle informatique. « *Ouf!* »

UN DISPOSITIF MAL DÉFINI

La suite s'enchaîne, réunion préparatoire avec une conseillère pédagogique et rencontre avec l'enseignante coordinatrice sur la mise en place de l'ULIS. Un sentiment de confusion et d'inquiétude règne parmi les enseignants : sur leur rôle, les aménagements, les élèves (plusieurs relèvent d'institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) mais sont orientés en ULIS, et dans toutes les classes il y a déjà plusieurs élèves ayant des projets personnalisés de scolarisation, des besoins éducatifs particuliers). Il nous est déjà difficile de prévoir les aménagements, les différenciations nécessaires pour chacun au jour le jour. Peut-on vraiment ajouter de nouvelles adaptations ?

Une formation a lieu : les élèves devront être inclus au maximum, les adaptations ne seraient que celles

déjà prévues pour nos élèves ordinaires. De plus, les enfants de l'ULIS ne seront pas présents toute la journée sur l'école, beaucoup ayant des soins à l'extérieur.

Ce qui nous rassure tous, c'est que l'AESH-co (accompagnant des élèves en situation de handicap, fonction collective) nommé est un AESH déjà sur l'école depuis quatre ans qui connaît trois élèves orien-

Pour certains élèves, l'inclusion devient un enfer.

tés sur le dispositif. Pour lui, la nouvelle est positive : « *J'étais tout d'abord content et motivé de relever ce nouveau défi, même si je n'avais aucune formation particulière.* »

Arrive la rentrée. Les problèmes s'accroissent : il y a bien une salle libre désormais mais pas de matériel, pas de budget alloué, pas d'animateur du centre de loisirs pour amener les élèves à la cantine. Pour la mairie c'est bien un dispositif, pas une classe. Nous attribuons une partie du budget pour que la coordinatrice puisse avoir du matériel adapté, nous lui en prêtons. Au bout de quelques jours, un animateur du CLAE vient s'occuper des élèves de l'ULIS.

Les inclusions commencent dès la rentrée, la coordinatrice et l'AESH-co viennent dans les classes observer les élèves. Les élèves sont inclus dans leur classe

de référence avec des enfants de leur âge. Certains ont des comportements d'élèves avec un énorme écart par rapport à leur classe d'âge (« *mais comment l'inclure en découverte du monde avec les CE2? Il a un niveau moyenne section! Les adaptations prévues pour les élèves les plus en difficulté sont bien loin de convenir!* »). En outre, les élèves n'ont presque pas de prise en charge extérieure. Quasiment tous sont présents à temps complet sur l'école.

Une des difficultés majeures rencontrées est le peu d'informations dont nous disposons sur les élèves : leurs troubles, leurs habiletés, leurs réussites. Nous devons tout appréhender directement en classe, avec nos autres élèves.

Rapidement, pour certains élèves, l'inclusion devient un enfer, par exemple pour Éric, élève ayant des troubles du comportement. Il avait été scolarisé en ITEP, mais après un problème grave, les parents l'ont sorti de l'établissement. Il est alors inclus dans une classe de vingt-neuf CM1-CM2, sans AESH, à temps quasiment complet. Il n'arrive pas à accepter le groupe et réciproquement. Mais même en petit effectif, dans le dispositif ULIS, les problèmes sont identiques. Il refuse de travailler, jette ses fiches, les déchire. Il n'a qu'une envie : jouer aux jeux de société, aux cartes. Il demande à tous en parlant très fort « *tu veux jouer?* », alors que les autres essaient de travailler. Le moment le plus difficile, c'est la récréation. Les autres élèves se plaignent tous les jours d'insultes, de bagarres, etc.

Et il n'est pas le seul ! Il y a Daniel qui, lors des séances d'éducation physique et sportive, passe l'heure à tourner autour d'un arbre. Il ne veut pas être assis avec les autres ni se ranger avec eux. John, très impulsif, qui peut sauter sur n'importe qui pour l'enlacer ou le taper. Il hurle souvent « *je suis en criiiise!* », se tape la tête contre la table, contre le mur. Même avec l'aide de l'AESH-co, John est en grande souffrance lors des inclusions, tout comme le reste de la classe et l'enseignante. Samuel, inclus en CM1-CM2, insulte et menace les autres élèves pendant la classe, ce qui finit en bagarre lors des récréations.

Ces situations sont générales, dans toutes les classes les inclusions sont vécues comme une expérience douloureuse : souffrance de l'élève qui ne supporte pas le groupe ou en décalage complet avec les autres enfants de la classe, du groupe classe, de l'AESH-co qui ne peut pas tous les accompagner, de l'enseignant qui ne sait plus comment aider l'élève à se sentir bien dans la classe ou que lui proposer comme adaptation pour que l'inclusion lui soit bénéfique ! Que faire par exemple pour Antoine que l'IME (institut médicoéducatif) a refusé, qui ne parle pas et ne fait que des écholalies ?

La première période s'achève tant bien que mal, mais surtout mal. Certains élèves ne sont presque plus inclus, la collectivité étant trop lourde à supporter

pour eux. Deuxième période. Toute l'équipe est exténuée. La coordinatrice est à bout. Des conflits, des violences continues. Des élèves qui jusque-là étaient au travail se désintéressent, donnent l'impression d'avoir régressé depuis leur orientation. Dans cette situation, la cohésion de l'équipe est le seul ressort permettant de maintenir le bon fonctionnement de l'école et de garder le moral ! Mais comment soutenir notre collègue d'ULIS, alors que les inclusions de certains élèves sont interrompues et que la journée entière dans le dispositif est aussi ingérable ?

Au bout de trois mois de fonctionnement, nous avons l'impression d'être dans une impasse, surtout la coordinatrice, qui témoigne : « *Mes nerfs ont lâché. Aller à l'école la boule au ventre, avoir peur que quelque chose se passe dans la classe, je ne pouvais plus.* » Elle est alors en arrêt maladie.

C'est ainsi que pendant de longues semaines, l'inclusion se fait à temps complet pour les élèves dans leur classe de référence. L'AESH-co fait ce qu'il peut pour parer au plus pressé et limiter les tensions pour les élèves. Les enseignants se soutiennent et s'entraident pour chercher les adaptations possibles, les activités pertinentes pour permettre aux élèves de progresser malgré la situation.

Comment faire avec des élèves ayant des profils si différents ?

Une formation pour l'ensemble de l'équipe enseignante avait été programmée pour cette période. Elle est maintenue malgré le congé maladie de la coordinatrice, car rien ne garantit qu'elle pourrait être organisée à un autre moment de l'année, faute de remplaçants disponibles. Lors de cette formation, des points sont clarifiés. Il aurait fallu faire moins d'inclusion en début d'année, uniquement sur les rituels, pour laisser aux élèves le temps d'être rassurés, tout en créant du lien avec le groupe classe et l'enseignant. Une question est soulevée : le problème de l'attribution des AESH.

Les élèves ont des notifications d'AESH, mais comme ils sont en ULIS, ils ne devraient plus en avoir. Sauf que le rectorat n'est pas forcément au courant de l'orientation décidée par la Maison départementale des personnes handicapées. C'est à la directrice de gérer tout cela, de recevoir tous les AESH et de revoir les emplois du temps. La tâche est trop lourde, d'autres enseignants aident à la gestion.

La situation commence à s'améliorer. Lors de la formation, l'inspectrice nous rejoint et nous annonce qu'elle cherche un remplaçant pour la coordinatrice. Il s'agit d'un enseignant non formé, mais qui a déjà travaillé en ITEP et en ULIS. Il rejoint rapidement l'équipe. Tout semble s'alléger ! Moins de tensions, de stress pour nous tous ! Les élèves restent sur le dispositif ULIS le temps que l'enseignant parvienne à les

connaître. Cependant, la situation n'est pas pérenne. La coordinatrice est arrêtée jusqu'aux vacances de Noël, mais que va-t-il se passer ensuite pour le reste de l'année? L'inspectrice propose alors à la coordinatrice une délégation, et l'enseignant remplaçant reste sur le poste pour cette année. Pour nous tous c'est inespéré! La coordinatrice peut reprendre son travail dans une autre école, dans une classe ordinaire.

Les inclusions reprennent peu à peu. Les emplois du temps sont revus, y compris celui de l'AESH-co. Les élèves ayant des troubles du comportement important, Éric notamment, ont une AESH lorsqu'ils sont en inclusion. John va désormais à mi-temps à l'ITEP. Antoine a été accepté en IME.

QUELLES CONDITIONS POUR UNE INCLUSION RÉUSSIE?

Un fonctionnement aurait pu être mis en place dès le début de l'année, mais pour cela il aurait fallu une vraie formation pour la coordinatrice et pas seulement deux jours pour les nouveaux enseignants en ULIS. Elle s'interroge encore : « *Et si j'avais eu le certificat d'aptitude pédagogique aux pratiques de l'éducation inclusive, est-ce que ça se serait passé de la même façon? Je ne sais pas. Ce que je sais, c'est que je n'ai plus envie de demander un poste en ULIS, alors que l'accompagnement d'élèves en situation de handicap me tentait vraiment.* »

Pour l'AESH-co, « *aujourd'hui ça va mieux, l'école a trouvé un certain rythme, malgré de réels problèmes d'orientation ou de lenteur administrative* ». La situation s'est apaisée. L'enseignante coordinatrice va mieux.

Nous nous posons tous les mêmes questions : comment rendre ce dispositif bénéfique pour tous? Com-

ment faire avec des élèves ayant des profils si différents? Les conditions de travail restent problématiques aussi bien en classe ULIS que lors des inclusions. Comment ne pas mettre les élèves en souffrance parce que la collectivité n'est pas gérable, parce qu'ils se rendent compte de l'écart qui existe avec des enfants du même âge qu'eux?

Notre situation est la conséquence d'une accumulation de circonstances défavorables : une ouverture avec une coordinatrice et un AESH-co sans formation, l'inexpérience de l'équipe enseignante et la grande hétérogénéité

« Ce que je sais, c'est que je n'ai plus envie de demander un poste en ULIS. »

des élèves. Pourtant, la circulaire sur les ULIS stipule que « *la constitution du groupe d'élèves d'une ULIS ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique* ». En pratique, ce n'est pas vraiment ce que nous avons pu expérimenter!

L'année prochaine, un nouvel enseignant coordinateur de l'ULIS sera nommé. Espérons qu'il sera formé et expérimenté! En tout cas, il est certain que nous avons une idée bien plus précise de l'accueil à faire à ces élèves, des conditions à mettre en œuvre pour que l'inclusion soit réussie. N'apprenons-nous pas de nos erreurs? ■



1. Inclusion: du principe aux questions

Tiens, c'est toi qui as les ULIS ?

Hélène Limat, coordonnatrice ULIS TFC, collège République, Calais

« *Les ULIS* ». Sous une petite phrase anodine en apparence, derrière un simple déterminant, peut se dessiner le spectre d'une certaine stigmatisation. Appréhension de l'enseignante qui se situe au cœur d'une mission inclusive ? Le ressenti des élèves est peut-être tout autre.

Je me suis souvent demandé ce que je faisais en ULIS. Je n'aimais pas être associé à un ULIS. Les copains d'ULIS étaient sympas, vous m'avez beaucoup aidé mais franchement, des fois, ça me rappelait juste que j'avais un problème. » Jason, 16 ans, actuellement en bac pro (propos recueillis à la fin de la 3^e)

Quand j'ai pris le poste de coordonnatrice d'ULIS à la rentrée 2015, l'accueil des collègues fut chaleureux. J'étais la nouvelle collègue qui allait s'occuper « des » ULIS. Cette dénomination m'a vite interpellée, au-delà du « t'occupes » qui peut être questionnant sur mon rôle d'enseignante, ce fut bien le déterminant qui attira mon attention. Pourquoi « les » ULIS ? Je prenais le poste d'enseignante au sein d'un dispositif ancien, ouvert dix ans auparavant, et qui accueillait treize élèves, tous si différents qu'il m'était difficile de les regrouper sous un nom générique. L'expérience allait me prouver en effet que j'avais bien devant moi treize élèves, treize parcours à construire.

Alors abus de langage ? Cette dénomination est vite apparue comme une habitude chez des collègues qui, par ailleurs, montraient une réelle volonté d'adaptation pédagogique et beaucoup de bienveillance. Et pourtant, elle reflétait aussi des pratiques : les élèves du dispositif, lorsqu'ils étaient dans une même classe, étaient systématiquement regroupés pour des travaux collectifs. Par facilité ou croyant bien faire, mes collègues met-

taient « les ULIS » ensemble avec leur accompagnant d'élève en situation de handicap, gommant ainsi leurs différences de compétences et de besoins. Ils étaient dans le groupe des faibles sans évaluation diagnostique. « Si les ULIS sont des dispositifs totalement conçus pour répondre au mieux aux besoins de chacun, et donc favoriser le succès scolaire de tous, on peut aussi les envisager comme risquant d'isoler les élèves, et donc

Treize élèves, tous si différents qu'il m'était difficile de les regrouper sous un nom générique.

s'attendre, au vu de ce qui précède et plus encore du fait que le handicap mental est le plus stigmatisé des handicaps, à ce que ces élèves soient victimes de moqueries ou de racket de la part d'autres élèves^[1]. »

Cela a questionné la place du dispositif au sein de l'établissement et m'a renvoyée à une problématique récurrente au sein des établissements qui possèdent un dispositif particulier, la stigmatisation sous-jacente.

[1] Mariane Sentenac, Dibia Pacoricona et Emmanuelle Godeau, « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive », *Agora débats/jeunesses*, hors-série n° 4, Presses de Sciences-Po, 2016.

QUEL REGARD DE LA PART DES AUTRES ÉLÈVES ?

Anne, scolarisée en 5^e, a vécu cela cette année : « *Sur Facebook, je me suis fait traiter, le premier truc qui leur est venu c'est "t'es qu'une ULIS, espèce d'handicapée!". Ça m'a blessée, mais moins que quand ils traitent ma mère. Moi, je suis contente d'être en ULIS.* » L'expérience est marginale mais pas anodine. Le qualificatif « *ULIS* » apparaît quelquefois comme une insulte, notamment sur les réseaux sociaux, mais c'est assez rare. Mes élèves se sentent plutôt bien au collège et très peu depuis quatre ans m'ont dit avoir été la cible d'injures ou de harcèlement au seul motif qu'ils soient rattachés au dispositif. Par ailleurs, les élèves des classes ordinaires les appellent aussi « *les ULIS* », sans qu'il y ait forcément de mépris derrière ce déterminant. J'ai interrogé de nombreux élèves au sujet de cette dénomination et la réponse de l'un d'eux résume assez bien l'esprit du collège où l'inclusion se passe bien : « *Madame, on dit bien les 3^{es}2, alors on dit les ULIS, c'est pareil.* » François, 11 ans, 6^e et en ULIS, me dit : « *Les autres, ils ne m'embêtent pas que je sois un ULIS. Ils comprennent et me disent des fois que j'ai de la chance car je vais pas en maths. J'aime bien mes deux classes : en ULIS ça va moins vite, mais j'aime bien mes copains de 6^e1.* »

Cependant cela me gêne, car le dispositif n'est justement pas une classe. Je ne l'envisage pas ainsi et dans la conception même de l'école inclusive, il ne se pense pas ainsi. Et cette dénomination fréquente, même si elle semble anodine, peut rendre latent le spectre de la stigmatisation.

LA SALLE 20, UN REFUGE AMBIVALENT

Une salle de cours est attribuée à l'ULIS. J'ai la chance qu'elle soit très grande, ce qui a permis d'aménager différents espaces propices à la différenciation et à la mise en place d'ateliers selon les besoins et les temps d'apprentissage. La salle 20 apparaît souvent pour les élèves en situation de handicap comme un lieu agréable et sûr, un refuge parfois. « *Je m'y sens bien, confie Antoine, en 4^e. C'est ma bulle d'oxygène et ici, je sais que je peux être plus au calme. Et puis ça va moins vite et je peux être vraiment moi.* » Mais ça reste la salle des ULIS. Elle apparaît comme un refuge ambivalent : il sécurise mais il stigmatise. Comme le souligne Erving Goffman, il devient « *le symbole du stigmaté*^[2] ».

Marc, 15 ans, en 3^e, traduit bien cette ambivalence : « *J'aime bien faire des projets et sortir et je trouve qu'il y a plutôt une bonne ambiance en ULIS. Je respire quand je suis dans la classe car j'ai le droit de bouger, de me lever pour apprendre mes leçons. Je vais à mon*

rythme et je souffle. Mais des fois ça me gêne de dire que je vais en ULIS. Je sais que ça m'aide, mais je préfère aller en perm' avec les autres, pour être comme les autres. » Je veux penser le dispositif ULIS comme un levier de l'inclusion scolaire, mais cela peut aussi renforcer le sentiment d'appartenance, car je travaille beaucoup en projet avec les treize élèves du dispositif : sorties culturelles, ateliers théâtre et projets artistiques sont le fil rouge de notre année scolaire pour travailler des compétences sociales spécifiques et renforcer le sentiment de compétence qui fait défaut à beaucoup des élèves en situation de handicap. Là aussi, c'est à double tranchant : faire dans la cour une performance de percussion et d'acrobatie force l'admiration de tous les acteurs du collège, les élèves sont valorisés aux yeux de leurs pairs, mais cela reste le projet « *des ULIS* ».

Mes élèves ne disent pas souffrir d'une étiquette. Elsa, 16 ans, actuellement en CAP assistant technique en milieu familial et collectif, raconte : « *Moi, j'ai*

Une problématique récurrente au sein des établissements qui possèdent un dispositif particulier, la stigmatisation sous-jacente.

adoré mes années collège en ULIS. Je me sentais à l'aise, beaucoup plus qu'en classe. Jamais je n'ai ressenti de différence, sauf cette année au lycée, où on est vraiment mis de côté. L'ULIS, ça m'a aidée à prendre confiance ; on parle plus facilement, on apprend à faire des cartes mentales et on s'en servait pour les autres aussi, en SVT (sciences de la vie et de la Terre) par exemple. Au lycée, j'en fais encore. Et les maths, j'y serais jamais arrivée sans l'ULIS. »

Majoritairement, ils ne revendiquent pas de sentiment d'appartenance ULIS, mais ne le rejettent pas non plus. Ils aiment faire des projets ensemble et me disent souvent que c'est grâce à l'ULIS qu'on fait ça. Elsa poursuit ainsi : « *Pour moi c'était clair, j'étais aussi bien une élève de 3^e2 que d'ULIS, mais c'était chouette d'avoir les deux. C'est vrai qu'on nous appelait "les ULIS", mais ça ne m'a jamais dérangée, car oui, j'étais aussi en ULIS et puis j'étais vachement fière de ce qu'on montrait aux autres.* » Le travail en salle 20 est différent, plus adapté au rythme des élèves et fondamentalement individualisé. Simon, 16 ans, actuellement en propédeutique ULIS LP (lycée professionnel), exprime ce qu'il a ressenti : « *Je me suis senti plutôt bien au collège et je ne me suis pas fait embêter parce que j'étais en ULIS. Ça m'a aidé à faire mon positif, mon meilleur pour les autres cours. Je ne me suis pas fait de copains en dehors de l'ULIS, mais ça ne m'embête pas. J'ai préféré Mathenpoche et faire des maths différemment.* »

De plus, il y a une réelle solidarité au sein du groupe,

² Erving Goffman, *Stigmaté : les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, coll. Le Sens commun, 1975.



1. Inclusion : du principe aux questions

des amitiés se tissent, mais beaucoup ont leur copain de classe. Pourtant, certains d'entre eux disent avoir du mal à accepter d'être en ULIS quand ils prennent conscience que le handicap est associé au sigle. Jason exprime cela : « *Les autres ne m'ont jamais mis la honte par rapport à ça, c'est moi tout seul. Je veux juste que ma dyslexie s'en aille. Maintenant, j'ai le brevet avec mention, et ça m'a sûrement aidé de réviser en ULIS.* »

LES LIGNES BOUGENT

Pourtant, depuis quatre ans, les choses bougent. À force d'utiliser systématiquement l'expression « *les élèves* », je m'aperçois que mes collègues et la direction utilisent davantage cette locution. Et ce glissement se ressent dans les pratiques. L'évaluation par compétences plus systématisée a permis aussi que les élèves ne soient plus regroupés ensemble, mais davantage mis en binôme avec leurs pairs selon leurs acquis

et leurs besoins. De plus, les portes sont toujours ouvertes et lors des travaux de groupe, les élèves ordinaires viennent travailler leur exposé ou projet avec leurs camarades d'ULIS dans la classe. Certains collègues viennent aussi y travailler, assistent à mes cours ou envoient leurs élèves y travailler sur les ordinateurs. Le lieu devient une salle plus ouverte, lieu d'inclusion.

Aussi, la dénomination reflète-t-elle le chemin qu'il reste à parcourir pour que l'inclusion ne soit plus vécue ou travaillée seulement à travers les apprentissages, mais aussi par le prisme de l'image de l'élève, de sa place au sein du collège et du nom qu'on lui donne. L'enjeu est alors de dépasser le risque de stigmatisation à travers un nom générique, pour faire des élèves du dispositif avant tout des collégiens, particuliers certes, mais uniques. ■

Inclusion ou « intégration poussée » ?

Christine Philip, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, membre associé du GRHAPES (EA 7287), INS HEA

La loi de refondation de l'école de 2013 parle « d'inclusion scolaire ». Les dispositifs ULIS se développent afin de faciliter ce passage de l'intégration à l'inclusion. Mais où en sommes-nous vraiment ?

Un communiqué de presse paru récemment au titre très évocateur, « Ensemble pour l'école inclusive^[1] », présente un plan d'action à la fois à court terme pour un an, et à plus long terme pour la fin du quinquennat (2022). Contrairement à l'expression utilisée dans la loi sur la refondation de l'école de 2013 qui parle d'« inclusion scolaire » en se focalisant sur les enfants en difficulté ou en situation de handicap, là, il s'agit bien d'une « école inclusive » qui vise le système scolaire lui-même. Alors la question se pose : sommes-nous vraiment engagés en France dans le processus inclusif et avons-nous définitivement abandonné l'intégration ? En effet, si, dans l'intégration, c'est la personne en difficulté ou en situation de handicap qui doit faire l'effort de s'adapter au système qui l'accueille, avec toutes les aides qu'on lui propose, dans l'inclusion c'est la démarche inverse, c'est le milieu d'accueil lui-même qui doit s'adapter à la personne et se montrer apte à répondre à ses besoins particuliers. Est-ce en multipliant les dispositifs (comme les ULIS) en milieu ordinaire, à la marge de notre système, que nous allons avancer dans le processus inclusif ?

APPROCHE MÉDICALE DU HANDICAP

Avant d'examiner avec attention le fonctionnement des ULIS, attardons-nous sur cette circulaire interministérielle sortie début août^[2] qui concerne la nouvelle stratégie Autisme et la mise en place des unités d'enseignement élémentaire pour l'autisme (UEEA). On y trouve ce passage qui, selon nous, va tout à fait à l'encontre du processus inclusif, et qui mentionne

d'ailleurs le dispositif ULIS : « Les troubles du spectre autistique (TSA) regroupent des situations cliniques diverses, entraînant des situations de handicap hétérogènes. La diversité du spectre de l'autisme a amené à renforcer la palette d'offres de scolarisation pour les élèves avec TSA, qui va du milieu scolaire ordinaire avec ou sans accompagnement humain jusqu'à une

Il est proposé « une palette d'offres de scolarisation », ce qui revient à mettre l'élève à sa place et dans la bonne case !

scolarisation accompagnée dans une unité d'enseignement, d'un établissement médicosocial, en passant par l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. »

Ce passage éclaire la façon dont on pense l'inclusion scolaire en France, en fonction des troubles et de leur gravité, liés à la situation et au degré de l'autonomie de l'élève et sa capacité à rejoindre ou non les normes du milieu ordinaire. Cette façon de penser le handicap correspond à une approche médicale dans laquelle tout dépend du diagnostic posé, lequel pointe les difficultés et déficits de la personne, le milieu d'accueil et ses répercussions sur la personne n'étant pas pris en compte. En fait, tout part du repérage du trouble (ici l'autisme) et de sa gravité, et en fonction de ces critères, il est proposé « une palette d'offres de scolarisation », ce qui revient à mettre l'élève à sa place et dans la bonne case ! Cette palette va de la classe ordinaire, avec ou sans accompagnant si l'élève est proche des normes du milieu d'accueil, jusqu'à l'institution spécialisée, en passant par l'ULIS. S'agit-il bien d'une démarche inclusive qui reconnaît d'emblée, quelle que soit la gravité de son handicap, les droits de la personne à être parmi les autres ?

Cette approche médicale du handicap s'oppose à une approche plus récente qui a quelque difficulté à

¹ Ensemble pour l'école inclusive, 18 juillet 2018, <https://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html>

² Instruction ministérielle n° DGCS/3B/Dgescs/2018/192 du 1^{er} août 2018 : <http://circulaire.legifrance.gouv.fr/index.php?action=afficherCirculaire&hit=1&r=43887>



1. Inclusion : du principe aux questions

s'imposer en France : l'approche sociale du handicap, comme en témoigne un article de Monique Vial et Marie-Anne Hugon³. Leurs auteurs observent que depuis des décennies, « *les explications qui font reporter sur les caractéristiques des enfants et de leurs familles l'explication de la réussite ou de l'échec à l'école permettent de ne pas questionner le fonctionnement des institutions et en particulier celui de l'institution scolaire* ». Comme le montrent ces auteurs, dans les années 60, alors que s'effectue la prise de conscience de l'importance du milieu social, est inventé le concept de « *handicap socioculturel* » faisant porter la responsabilité sur la famille et laissant complètement de côté le milieu scolaire avec ses normes, ses programmes et son principe de méritocratie. Et malgré l'existence de pédagogies innovantes (comme celle de Célestin Freinet ou Fernand Oury), proposant d'autres modes de fonctionnement pour tous les élèves, force est de constater qu'elles sont toujours restées à la marge.

QU'EN EST-IL DES ULIS ?

En parcourant le texte qui définit les ULIS⁴, on constate que « *les élèves orientés en ULIS [...] nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements et dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire* ». Dans ce passage, le handicap de l'enfant est à nouveau mis en avant, puisqu'il s'agit d'enfants dont le handicap est censé ne pas permettre une scolarisation dans une classe ordinaire. Ce qui signifie bien qu'il y a ceux qui peuvent rejoindre les normes de ces classes et ceux qui ne le peuvent pas. En aucun cas l'école elle-même n'est censée s'adapter à ces enfants différents. S'ils ne peuvent rejoindre la norme, alors ils doivent être orientés vers ce dispositif, même si, bien sûr, on n'envisage pas une exclusion totale, puisque l'ULIS se situe en milieu ordinaire et qu'à partir de ce dispositif, l'élève peut bénéficier d'inclusions ponctuelles en classe ordinaire : « *Chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.* » Ces inclusions ponctuelles donnent le change, puisque l'élève n'est pas enfermé dans une classe à part. Néanmoins, il n'est pas vraiment scolarisé avec les autres, comme cela est le cas d'élèves bénéficiant d'un auxiliaire de vie scolaire ou d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire.

³ Monique Vial et Marie-Anne Hugon, « Anormalité, déficience, inadéquation, handicap socioculturel, fragilité : une histoire sans cesse recommencée ? », revue *Spécificités* 2009/1 n° 2, 2009, <https://www.cairn.info/revue-specificites-2009-1-page-21.htm>

⁴ Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.

L'ULIS, UN DISPOSITIF DE PLUS

Attardons-nous à présent sur cette notion de « dispositif » pour comprendre ce qu'elle implique par rapport à l'inclusion scolaire. Dans un dossier récent de la revue *Diversité* du réseau Canopé⁵, Roger-François Gauthier parle d'un phénomène qu'il qualifie d'« *épidémie de dispositifs* » depuis deux décennies à l'Éducation nationale. Comme le remarque Dominique Glasman, « *comme on ne sait pas vraiment comment s'adresser, on invente des prises en charge à la marge* », « *le risque est que l'on associe le problème d'un système à son public* ». Et comme le fait observer Anne Barrère dans le même dossier (p. 7-10), « *l'aspect négatif de cette ère des dispositifs est que cette situation peut contribuer fortement à cette impression qu'ont parfois les acteurs de l'école que tout change en permanence, en surface, sans que rien ne change jamais, vraiment, sur le fond* ».

Ces dispositifs de l'Éducation nationale sont majoritairement destinés à des publics en difficulté, car les classes favorisées restent protégées de ces dispositifs. Comme le note Gauthier, « *la préparation d'un bac S*

Ces inclusions ponctuelles donnent le change, puisque l'élève n'est pas enfermé dans une classe à part.

avec mention ne passe pas par des dispositifs ». Ces derniers concernent pour l'essentiel les plus défavorisés. On continue à « *catégoriser et séparer les publics scolaires en fonction de leurs caractéristiques personnelles* ». Ce qui, sur le fond, témoigne de cette absence de volonté de l'école de prendre en compte la diversité des élèves en s'y adaptant.

POUR UNE ÉCOLE INCLUSIVE ?

Pour illustrer cette analyse, nous nous référerons à ce document proposé par le Gouvernement actuel qui s'intitule « Ensemble pour une école inclusive », dans lequel apparaît clairement cette « *épidémie* » de dispositifs dont parlent les auteurs de ce dossier, dont les ULIS. Ils sont clairement mis en avant, puisque dans ce dossier, on trouve même une carte de la répartition de ces dispositifs en France selon les régions.

Un certain nombre de principes sont énoncés, lesquels, selon les auteurs, sont susceptibles de nous conduire vers l'inclusion, notamment ce principe énoncé en second : « *multiplier et diversifier les modes de scolarisation* ». Il ne va pas vraiment dans le sens du processus inclusif, lequel au contraire consiste à proposer le même mode de scolarisation à tous, à savoir l'accueil en classe ordinaire, avec et au milieu des autres élèves. Et pour illustrer ce principe, ce sont

⁵ Voir références.

précisément les dispositifs ULIS qui sont cités en premier, avec l'annonce de la création de 250 ULIS supplémentaires en lycée durant le quinquennat. De même est annoncé le doublement des unités d'enseignement externalisées au sein de l'école. Par ailleurs, on note la mise en place d'un nouveau dispositif (un de plus !) le PIAL (pôle d'inclusion et d'accompagnement localisé), qui sera expérimenté dans certains départements avant d'être généralisé.

POUR CONCLURE

Est-ce vraiment ainsi qu'il faut à la fois concevoir et mettre en œuvre l'inclusion scolaire ? On est d'autant plus surpris que le communiqué de presse annonce pour la fin du quinquennat « *une école pleinement inclusive* ». Pour le moins, il serait important de se montrer plus modeste en annonçant seulement des avancées dans le processus inclusif. Comme l'inclusion est une finalité, c'est-à-dire une valeur éducative et un idéal, cela signifie que l'on ne pourra jamais l'atteindre en totalité ! La finalité, contrairement à l'objectif, est ce qui ne peut être atteint en totalité. Non, l'école ne sera jamais « *pleinement inclusive* », et certainement pas en multipliant les dispositifs. Au lieu de créer un nouveau dispositif pour chaque problème constaté, ne faudrait-il pas plutôt faire évoluer et transformer

notre système éducatif pour le rendre plus inclusif, mieux à même de s'adapter aux besoins de chaque élève accueilli, quelle que soit sa situation ?

Sommes-nous vraiment engagés dans un processus inclusif, ou bien sommes-nous encore dans un processus d'intégration que nous avons pourtant déclaré avoir abandonné ? Comme l'a fait remarquer Martine Caraglio^[6], qui analyse le contenu de la loi de 2013, cette loi ne fait pas apparaître l'expression « *école inclusive* », mais prône « *une inclusion scolaire pour tous les enfants sans distinction* ». Et d'expliquer : « *Alors*

Dès lors que les élèves s'écartent trop de la norme, ils sont considérés comme n'ayant pas leur place dans les classes ordinaires, même ponctuellement.

que "l'école inclusive" consisterait en un changement majeur de l'organisation scolaire et des pratiques professionnelles », autrement dit un changement profond de notre système éducatif, dans cette loi, le système scolaire n'est aucunement visé dans ses normes et son fonctionnement. Et effectivement, dans notre système tel qu'il fonctionne, l'on constate que dès lors que les élèves s'écartent trop de la norme, ils sont considérés comme n'ayant pas leur place dans les classes ordinaires, même ponctuellement. Ce qui a pour conséquence leur réorientation vers un dispositif plus adapté, voire en institution spécialisée. Et du coup, cette auteure craint, à juste titre selon nous, qu'en réalité, dans notre système, l'inclusion soit pensée comme « *une intégration poussée* ». Et elle donne l'exemple du changement récent de la classe pour l'inclusion scolaire qui devient « ULIS école », ce dernier dispositif « *permettant une meilleure intégration pour les enfants en situation de handicap* ». Alors que « *l'enjeu de l'école inclusive est plutôt de dessiner des parcours véritablement personnalisés permettant une scolarité réussie, favorisant la participation sociale de tous, jusqu'à l'insertion professionnelle* » (p. 73). Ainsi, au lieu de créer de nouveaux dispositifs, ne devrait-on pas changer le fonctionnement de l'école elle-même pour essayer de la rendre vraiment plus inclusive ?

⁶ Martine Caraglio, *Les élèves en situation de handicap*, Que sais-je ? PUF, 2017.

EN COMPLÉMENT

Le PIAL ? De quoi est-il question ?

En découvrant ce nouveau dispositif, j'ai d'abord pensé que l'on en proposait un de plus, à la marge de notre système. Mais en l'examinant de près, je me suis rendu compte qu'il y avait là bien au contraire une brèche ouverte qui pour la première fois responsabilisait l'Éducation nationale en lui confiant la gestion des accompagnants. Ce n'est qu'un début mais il faut saisir cette occasion. Dans ces Pôles une nouvelle organisation de l'accompagnement est proposée qui, pour la première fois, sera sous la responsabilité de l'Éducation nationale. Les enseignants devront examiner les besoins des élèves et décider de la nécessité d'un accompagnement individualisé ou mutualisé, sachant qu'il est question de développer la mutualisation de l'accompagnement pour un certain nombre d'élèves. Ce nouveau dispositif inquiète les parents d'enfants en situation de handicap car ils craignent que leur enfant perde des heures d'accompagnement et pour l'heure ils ne misent que sur ce système de compensation pour scolariser leur enfant. Ces derniers redoutent ce changement. Mais comment rendre l'école inclusive sans responsabiliser l'école ?

CHRISTINE PHILIP

RÉFÉRENCES

Les articles cités sont parus dans *Diversité*, revue Canopé n° 190, 2017.

Roger-François Gauthier, « Un mammouth, un dispositif et un curriculum », (p. 49-53).

Dominique Glasman (entretien avec), « Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques » (p. 11-15).

Une palette de possibles

Laurie Moustrou, coordonnatrice ULIS école à Rungis

Mélanie Bachimont, coordonnatrice ULIS école à Créteil et formatrice ASH

Au sein d'un dispositif ULIS, les élèves sont tous très différents. L'enjeu est bien de partir du besoin spécifique, pour permettre une inclusion qui n'est jamais gagnée d'avance. Comment faire de ce dispositif complexe le champ des possibles ?

Le rassemblement d'élèves aux troubles, besoins et objectifs d'apprentissage très divers est fréquent en ULIS, avec un décalage souvent important entre l'âge de l'enfant, ses compétences scolaires et son autonomie. L'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) individuel à titre dérogatoire n'est d'ailleurs pas rare s'agissant d'élèves autistes, avec parfois des orientations par défaut, suite à une notification ne pouvant aboutir, par exemple en institut médicoéducatif.

Concrètement, dans les ULIS accueillant des élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives ou de troubles du spectre autistique, les apprentissages programmés peuvent relever de tous les cycles. La mise en place des temps partagés de scolarisation peut ainsi s'avérer complexe selon les compétences et l'autonomie de chaque élève. Il faut aussi composer avec les prises en charge à l'extérieur de l'école sur le temps scolaire. Quelles pratiques sont alors possibles et bénéfiques pour faire vivre l'école inclusive à travers ce dispositif ouvert ?

AU COMMENCEMENT, DES BESOINS

Le rôle de l'enseignant spécialisé est de dresser un constat autour des potentialités et obstacles rencontrés par chaque élève, afin d'émettre des hypothèses de besoins pour atteindre les compétences du socle commun. À partir de ces dernières, des hypothèses de médiations seront proposées. Ces éléments constituent le projet individuel de l'élève, régulièrement réajusté en cours d'année. Le projet de temps partagés découle de cette même analyse.

Les disciplines où l'élève dispose de nombreux points d'appui et manifeste de l'aisance vont être propices à des apprentissages en classe ; celles où il a de nombreux besoins cognitifs ou notionnels vont être plus fréquemment traitées dans le cadre de l'ULIS. Lorsqu'il s'agit de besoins relevant du champ instrumental, un outillage ou une aide humaine facilite l'inclusion dans la classe de référence.

En cas de besoins relationnels (relation aux autres, aux apprentissages, etc.), les médiations instaurées

dans l'ULIS peuvent être aussi utilisées en classe afin de rassurer l'élève, l'aider à gérer ses émotions, réguler son comportement, etc. Lorsque les médiations se révèlent efficaces et ne sont pas trop coûteuses, le temps d'apprentissage en classe de référence trouve plus de pertinence ; l'élève sera alors amené à évoluer avec ses pairs du même âge au sein d'un groupe plus important et à généraliser les apprentissages dans différents lieux. Les enseignements dans les classes ne doivent pas ainsi se limiter aux disciplines dites « *sans cartable* ». L'élève non-lecteur ou avec troubles du

Lorsqu'il s'agit de besoins relevant du champ instrumental, un outillage ou une aide humaine facilite l'inclusion dans la classe de référence.

langage peut tout à fait être intéressé par les sciences, prendre beaucoup de plaisir à observer, écouter, manipuler, mener des expériences et partager des instants de découverte avec ses pairs.

Les difficultés liées à l'écrit (en réception ou production) ou le faible bagage verbal apparaissent en effet comme des obstacles, auxquels le coordonnateur apporte son éclairage. Celui-ci mettra par exemple en évidence la fatigabilité de certains élèves due au geste scripteur, absorbant une grande partie de leur attention au détriment de la compétence travaillée, et donc la nécessité d'éviter la double tâche. La lecture à voix haute, la synthèse vocale ou la transmission d'une trace écrite (plutôt que la copie) sont des compensations utiles. Pour travailler autour des fondamentaux en classe d'accueil, avec l'étayage de l'adulte ou moyennant certains aménagements ou adaptations, le coordonnateur, personne ressource, peut faire découvrir des outils facilitant la lecture, tels le traitement de texte AraWord et sa transcription en pictogrammes favorisant l'accès au sens, le logiciel LireCouleur et sa colorisation des graphèmes ou des syllabes, aidant au décodage, ou encore le ruban Word et les outils développés par l'association Cartable Fantastique, qui propose des

supports adaptés aux élèves dyspraxiques, en français et en mathématiques.

Lorsque la mise en place de temps partagés s'avère trop complexe, il est tout de même important de donner l'occasion à l'élève d'ULIS d'interagir avec des enfants de son âge, par leur participation aux projets de leur classe de référence, comme les sorties culturelles. Si celui-ci n'est pas angoissé quand il évolue au sein d'un groupe élargi, les temps d'apprentissage en arts présentent un grand intérêt. Le sentiment d'appartenance à la classe de référence s'en trouvera renforcé, et l'acquisition d'une culture commune favorisée. L'élève inclus développe des compétences transversales telles que la coopération et la créativité, ainsi que des habiletés sociales lui permettant d'apprendre à vivre avec les autres. Cette rencontre avec la différence est aussi très bénéfique aux élèves évoluant avec leurs pairs en situation de handicap. Ce côtoiement quotidien sensibilise les futurs citoyens à l'acceptation de la singularité d'autrui, les amène à développer leur empathie et, progressivement, à faire barrière aux préjugés.

DISPOSITIF IMPOSSIBLE OU DISPOSITIF DE POSSIBLES ?

Il y a autant de projets d'inclusion que d'élèves inclus, le fil conducteur résidant toujours dans l'identification des potentialités et des besoins. Le fonctionnement inclusif du dispositif dépend par ailleurs d'un nécessaire travail d'équipe.

La mise en place de temps partagés de scolarisation n'est pas vécue de la même manière par tous les enseignants. Si la volonté de bien faire est souvent manifeste, des appréhensions sont parfois exprimées. Celles-ci relèvent d'un manque de formation, de la crainte de perdre le contrôle de gestion de la classe en raison des perturbations que pourrait causer l'enfant accueilli, ou encore du sentiment de ne pas parvenir à lui accorder suffisamment de temps et d'accompagnement. Un effectif important, avec parfois quelques élèves difficiles, peut également être perçu comme une difficulté.

À la remarque fréquente de classes trop chargées, il importe de réaffirmer que l'ULIS est un dispositif : les élèves sont inscrits dans une classe de référence, ils ne sont pas des élèves supplémentaires de celle-ci. Il apparaît ainsi nécessaire de construire le projet de chaque enfant en étroite concertation entre le coordonnateur de l'ULIS et l'enseignant de la classe d'accueil.

Face à la complexité d'accueillir un élève manifestant des troubles du comportement, l'accompagnement par l'AVS collectif de l'ULIS peut constituer un élément de réponse. Deux élèves de l'ULIS peuvent aussi se rendre sur le même créneau dans leur classe de référence, de manière à ne pas multiplier les déplacements de l'AVS, dont la présence est souvent indispensable dans le dispositif. Des initiatives peuvent être conduites entre une classe de l'école et le groupe ULIS (ou une partie

du groupe réunissant les élèves du même cycle). De même, si on instaure un créneau commun durant lequel tous les élèves de l'ULIS rejoignent leur classe de référence, le coordonnateur est alors disponible pour mener des séances en coenseignement, et les AVS peuvent accompagner certains élèves dans les classes.

L'EMPLOI DU TEMPS AU CŒUR DU PROJET

L'emploi du temps est un outil de communication essentiel. Il permet de rendre visibles les liens entre les différents partenaires gravitant autour du parcours de l'enfant, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Il est directement lié au projet de l'élève et réajusté selon ses besoins, à chaque équipe de suivi de scolarisation. Après coopération avec ses collègues, le coordonnateur va préciser les plages horaires des disciplines dispensées dans le dispositif et en classe.

Cette rencontre avec la différence est aussi très bénéfique aux élèves évoluant avec leurs pairs en situation de handicap.

Pour organiser les temps partagés de scolarisation, coordonnateur et enseignants échangent pour rendre compatibles les emplois du temps et permettre la coconstruction de celui de l'élève, qui devient alors le contrat que chacun essaie de respecter au mieux. La stabilité est un gage de réussite à l'inclusion. Elle favorise en effet la mémorisation des temps de classe et de regroupement au sein de l'ULIS, et ainsi la structuration temporelle. À contrario, tout changement peut être déstabilisant, voire angoissant.

C'est pourquoi il importe d'explicitier et d'adapter le support emploi du temps à l'élève, afin qu'il se l'approprié. Tous les jours de la semaine peuvent y figurer pour un repérage temporel plus aisé, ainsi que les différents lieux où évolue l'enfant ou l'adolescent : la maison, les différents espaces de l'école, les établissements de soin, etc. Pour favoriser l'accessibilité de l'emploi du temps, les présentations sont variables : tableau classique à double entrée, bandes horizontales ou verticales sur lesquelles les activités s'enchaînent, écrits accompagnés d'images ou de pictogrammes symbolisant les activités menées, photographies des adultes référents. L'élève peut ainsi s'emparer progressivement de cet outil et devenir pleinement acteur de son projet.

UNE NÉCESSAIRE ÉVALUATION

Si le coordonnateur se positionne en chef d'orchestre dans l'instauration des temps partagés de scolarisation, il en assure le suivi en établissant des bilans réguliers des apprentissages menés au sein et hors du dispositif. L'évaluation relève du coordonnateur et de l'enseignant de la classe d'accueil. Elle est à considérer à plusieurs



1. Inclusion : du principe aux questions

niveaux : mesure des acquis de l'élève et de ses compétences transversales, suivi de l'évolution des besoins et réajustement éventuel des aménagements.

Selon les pratiques, cela s'effectue par des échanges à l'écrit grâce à des fiches navettes entre enseignant et coordonnateur, ou des supports plus spontanés (type Post-it). La plupart du temps, les échanges se font oralement. Si des obstacles sont observés dans la classe d'accueil, les notions abordées peuvent par exemple être reprises ou travaillées en parallèle avec le coordonnateur ; des outils employés dans l'ULIS peuvent aussi être investis dans la classe de référence.

Pour les évaluations sommatives, le coordonnateur et l'enseignant ont le souci de proposer des supports accessibles. Diverses options s'offrent à eux : conditions

de passation et document identiques pour tous les élèves ; évaluation de la classe d'accueil réalisée au sein de l'ULIS ; support adapté (plus court, imagé, manipulation d'étiquettes) ou identique, mais avec compensation prévue (questions lues par l'enseignant, dictée à l'adulte, temps supplémentaire accordé, etc.).

En conclusion, le cadre de dispositif ouvert offre beaucoup de liberté, mais implique une nécessaire communication entre tous les adultes travaillant avec l'élève, et un important travail de sensibilisation des équipes pédagogiques. Le chemin est souvent sinueux, mais en s'accordant sur l'intérêt de l'élève et sur l'envie de lui donner une chance d'évoluer et de progresser au contact de ses pairs en milieu ordinaire, il se termine rarement en impasse ! ■

Penser l'inclusion pour tous

Betty Bonnafous, Professeur spécialisé ULIS TFC, collège Angellier, Boulogne-sur-Mer

Michael Libessart, principal du collège Angellier de Boulogne-sur-Mer

Comment tout un collège se modifie en même temps que des dispositifs d'inclusion s'y implantent.

L'accueil d'une ULIS TFC (troubles des fonctions cognitives ou mentales), d'une Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) et d'une UPEAA (unité pédagogique d'élèves allophones arrivants) a permis de concevoir un éventail de modalités d'inclusion répondant aux besoins de chacun au collège Angellier de Boulogne-sur-Mer.

Au-delà de l'inclusion d'élèves reconnus porteurs de handicap, d'autres présentent de graves difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Aujourd'hui, nous sommes confrontés à l'accueil d'un kaléidoscope d'élèves avec des richesses, des besoins, des fragilités diverses et variées qui nous oblige désormais à modifier notre enseignement. Cela bouscule mais nous enrichit. L'aménagement et l'adaptation pédagogique proposés à ces élèves et leur réussite, notamment avec l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) série professionnelle en fin de cycle 4, a mis en évidence la nécessité de faire de l'accueil et du parcours personnalisés de l'ensemble de nos élèves la finalité de nos principes d'organisation. Aujourd'hui, l'inclusion est l'affaire de tous et pour tous.

Nous avons pu réorganiser notre fonctionnement en développant nos pratiques partenariales (familles, écoles, services de soins, conseil départemental, association, etc.) et en optimisant nos réseaux. L'organisation structurelle est sans cesse repensée à travers différentes modalités. Tout d'abord, la mise en œuvre de pédagogies innovantes : des séances d'apprentissages sur des modes collaboratifs et coopératifs ou en situations de jeux sont privilégiées, comme l'*escape game* ou le *bridge* en mathématiques, l'utilisation des QR Codes en histoire-géographie. Un projet d'espace collaboratif est aussi en développement, espace où les élèves pourront apprendre en s'impliquant, en utilisant différents ateliers tels que l'espace webradio et webTV, l'espace *escape game*, l'espace d'échanges et de jeux, l'espace de recherche, l'espace de travail autonome ou de tutorat, mais aussi des pédagogies de projets,

notamment en français, musique ou en technologie, et également des projets transdisciplinaires via les enseignements pratiques interdisciplinaires.

L'apprentissage et la remédiation par groupes de besoins facilitent l'individualisation des parcours. L'alignement des heures de français et de mathématiques permet aux professeurs de maths, de français et aux professeurs spécialisés de Segpa et d'ULIS TFC, avec l'aide du professeur documentaliste, d'intervenir sur

Chaque élève, qu'il soit en situation de fragilité ou non, peut être amené à changer ponctuellement de groupe et de classe.

les mêmes créneaux horaires. L'accompagnement des élèves gagne donc en efficacité et en qualité. Cette individualisation des parcours passe également par le développement du cotravail, de la co-intervention et de pratiques de plus en plus inclusives. Chaque élève, qu'il soit en situation de fragilité ou non, peut être amené à changer ponctuellement de groupe et de classe. L'inclusion ne concerne plus uniquement les élèves affectés en ULIS ou en Segpa.

Des heures de coordination sont proposées dans les emplois du temps permettant aux équipes d'ajuster les parcours des élèves en apportant l'expertise de chacun. Des professeurs sont formés aux troubles dys et haut potentiel intellectuel (HPI) et deviennent à leur tour des personnes ressources comme les professeurs spécialisés ULIS TFC, Segpa et UPEAA. Ces enseignants référents dys et HPI assurent le suivi des différents plans d'accompagnement personnalisés et des projets personnalisés de scolarisation des élèves concernés en collaborant avec les partenaires.

Des modes d'évaluation par compétences sont élaborés. Un dispositif dit « d'excellence » est mis en place pour les élèves décrocheurs ou démotivés et fragilisés avec des inclusions en atelier Segpa, l'objectif étant



1. Inclusion : du principe aux questions

de les remobiliser et de construire avec eux un projet d'orientation ambitieux mais réaliste. Des heures de remédiation leur sont également proposées pour les raccrocher aux apprentissages et les préparer au DNB.

Un projet dit « page blanche », avec le soutien du conseil départemental, offre aux élèves les plus fragiles n'ayant plus d'appétence pour les apprentissages des activités comme sophrologie, équitation, musique, groupe de parole, jardinage et *escape game*, leur permettant d'appréhender le collège autrement.

Désormais, nous ne devrions plus penser la classe comme un espace clos, mais comme un dispositif au même titre que l'ULIS, la Segpa et l'UPEAA. Un écueil pourrait être mis en lumière néanmoins, celui du temps de concertation, qui représente une part très importante

de ce type de fonctionnement très chronophage et exige des moyens. La formation des personnels doit être aussi une priorité. La peur de l'inconnu reste encore prégnante. Pour certains professionnels, le dilemme persiste : « *Comment faire réussir l'ensemble des élèves en ayant une si grande hétérogénéité dans les classes ? Comment faire progresser les élèves quel que soit leur niveau de compétences, tout en respectant un programme ?* »

Les dispositifs tels que l'ULIS ou d'autres ont bien évidemment des conséquences concrètes sur la vie d'un établissement. Ils questionnent, bousculent, mais surtout enrichissent et font évoluer et grandir pour faire que chaque parcours d'élève soit un parcours de réussite. ■

L'espace pour panser les différences

Fabienne Requier, principale du collège Jean-Grémillon, Saint-Clair-sur-Elle (50)

Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves du dispositif ULIS, toute l'équipe éducative s'est mobilisée pour penser ensemble un nouveau lieu. Et ça fonctionne !

A mon arrivée au collège, je constate que l'inclusion n'est pas un vain mot. L'enseignante en charge de l'ULIS travaille depuis plusieurs années avec ses collègues en bonne intelligence. Les enseignants sont bienveillants, intéressés par la prise en charge d'élèves qui, s'ils ont des difficultés, n'en sont pas moins enthousiastes, créatifs le plus souvent.

Le collège est un collège de 300 élèves, répartis dans un bâtiment construit autour du hall, et la classe qui réunit pour les temps communs les élèves de l'ULIS compte environ vingt-cinq mètres carrés. On y trouve, outre le matériel habituel, un évier qui permet les travaux de peinture, des casiers, des espaces d'affichage.

Lors de la rentrée de 2014, l'enseignante accueille une dizaine de jeunes, dont un élève à problématique autistique, appelons-le Pierre, qui est accompagné sur son temps au collège par une AVS (auxiliaire de vie scolaire). La liaison effectuée avec son établissement précédent nous a incités à prendre en compte tout particulièrement ses anxiétés face aux autres, et le conseil était de lui confectionner un « *espace à part* » (*sic*), qui le séparerait des autres durant les éventuelles crises. « *Il faudrait qu'il y ait une armoire, quelque chose qui le distancie des autres.* » Comment allait-on pouvoir ajouter encore à l'étouffement spatial? D'autres élèves étaient déjà connus de nous pour leurs problèmes comportementaux, et la quadrature du cercle semblait difficile à résoudre.

Nous avons donc, dans cette petite salle, trois adultes (l'AVS de cet élève, l'AVSco (AVS collectif), et la coordinatrice ULIS), et les élèves, répartis en îlots dans l'espace d'apprentissage, de créativité, d'apprentissage de la vie sociale et collective. L'année fut difficile. Très vite, l'espace protégé de Pierre s'avère être une double difficulté : la violence de la séparation spatiale entraîne le mal-être des autres jeunes, censés continuer d'interagir dans un cercle d'apprentissage qui bafoue les règles de la vie collective visées par l'institution.

Consciente des problèmes, l'équipe s'est mobilisée pour analyser les problèmes récurrents, qui ont parfois

généré de grandes souffrances pour ces élèves. Le conseiller principal d'éducation (CPE), les AVS, l'enseignante référente, l'assistante sociale, l'infirmière ont été associés à la perspective de changer les choses : mais quoi? Que pouvait-on modifier? Naturellement, l'idée de permettre aux élèves de « *se poser* » pour pratiquer des activités plus ludiques, pour mettre en valeur d'autres compétences qui les rassuraient a paru celle qu'il fallait creuser. Ce serait aussi une possibilité de travailler différemment, à la fois dans l'espace-temps et dans l'espace-lieu.

Comment allait-on pouvoir ajouter encore à l'étouffement spatial?

Cependant, la géographie du lieu semblait impossible à changer : la salle de classe était placée au bout d'un couloir, flanquée d'un côté du bureau de la gestionnaire et de l'autre de l'entrée du collège côté administration.

IMPASSE?

L'impasse géographique était patente. Il fallait donc changer de lieu ! On s'est creusé la tête un bon moment. Pas d'autre salle de classe disponible assez vaste pour être transformée en « locus lab » (un lieu laboratoire de progrès !). On a envisagé alors des échanges de salles : la galerie d'arts deviendrait la salle ULIS, ou bien la salle ULIS serait installée près du bureau de la vie scolaire, dans une petite salle appelée « petite permanence ».

Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin : j'ai finalement proposé cette réflexion à l'ordre du jour d'un conseil pédagogique. Et l'idée lumineuse est venue de la réflexion collective. L'équipe est de fait bienveillante et inclusive. Savoir que les conditions de travail des élèves, de l'enseignante et des AVS posaient problème n'a pas laissé indifférent.

On allait faire une rotation de salles ! L'intérêt du dialogue institutionnel et le chamboule-tout ! Les professeurs lâcheraient leur salle des professeurs, qui était cloisonnée en deux parties et assez grande pour



1. Inclusion : du principe aux questions

accueillir une salle de classe et une salle dite « annexe », au départ. Le dialogue avec la collectivité départementale sur le planning de travaux à modifier (d'autres travaux étaient en effet prévus) nous a conduits à positionner les changements à la rentrée suivante. La salle des professeurs deviendrait la salle ULIS et son atelier (rebaptisée ainsi pour les raisons qui vont suivre), la galerie d'arts serait la salle des professeurs et la salle ULIS abriterait les expositions du dispositif académique.

ET DONC ?

À la rentrée suivante, la coordinatrice et la gestionnaire ont construit ensemble le plan d'aménagement de cette salle à double entrée. L'annexe serait un atelier cuisine, et un coin repos, bibliothèque, détente, jeux. Un four, du matériel de cuisine, des poufs rouges, une bibliothèque, des jeux. L'enseignante a construit ce projet à partir de ses constats passés et des besoins de ces élèves, qui exigent de nous une véritable humilité pédagogique.

Désormais, les élèves sont à tour de rôle chef cuisinier en fonction des projets culinaires, et offrent aux personnels leurs productions. Le partenariat avec le chef cuisinier du collège s'est installé peu à peu.

Nos élèves, si vite déstabilisés et déstabilisants, peuvent maintenant se recentrer dans un lieu qu'ils

aiment, qu'ils ont investi, et qui n'est pas un lieu « sanction ». On gagne sur tous les tableaux, finalement : les conditions de travail de tous (élèves de l'ULIS, enseignante, AVS et enseignants, assistants d'éducation et CPE), le projet pédagogique du dispo-

Nos élèves, si vite déstabilisés et déstabilisants, peuvent maintenant se recentrer dans un lieu qu'ils aiment, qu'ils ont investi, et qui n'est pas un lieu « sanction ».

sitif, l'autonomie de ces élèves et leur parcours avenir, et la valorisation de leurs savoirs, et même de leur savoir être, y compris pour ceux qui posaient problème un an auparavant.

Si c'était à refaire ? On le referait ! Certes, on peut rêver d'autres aménagements, en particulier via le numérique. Mais l'essentiel est d'avoir pu rompre l'engrenage du dysfonctionnement émotionnel engendré par un espace totalement inadapté aux différences de ces élèves.

On panse, au collège Grémillon. ■

L'espace classe ULIS : lieu de ségrégation ou outil pour l'inclusion ?

Emmanuelle Plazy, professeure des écoles, coordonnatrice d'ULIS, collège Truffaut à l'Isle-d'Abeau (38)

Une question commence à émerger dans la réflexion sur le fonctionnement des ULIS : faut-il maintenir un espace classe ULIS ? Comment ? Dans quel objectif ? Faut-il qu'il se fonde au milieu des autres classes du collège ou peut-il avoir ses propres particularités ?

Dans le *Dossier de veille* n° 127 de l'Institut français de l'éducation, des chercheurs commencent à parler d'inclusion partielle : « *L'inclusion partielle appuie le maintien de services ségrégués pour certains élèves, tout en privilégiant le placement en milieu ordinaire pour que l'élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage. [L'objectif est] de fournir une éducation de qualité à tous et d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves¹.* » Cité dans le même dossier, Garry Hornby propose, lui, le concept d'« *éducation spéciale inclusive* » : « *La définition de l'éducation inclusive spécialisée implique d'éduquer les enfants à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap dans le cadre le plus inclusif possible [...], avec l'objectif global d'atteindre le plus haut niveau d'inclusion dans la société pour tous ces jeunes. Cela implique que les enseignants des établissements spécialisés et des classes spécialisées aident les établissements ordinaires à mettre en place un enseignement efficace pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap, tout en continuant d'enseigner efficacement aux enfants qui ont des besoins très importants et qui ont besoin d'être éduqués dans le cadre de l'enseignement spécialisé.* »

Ne serait-ce pas parce que les chercheurs commencent à se rendre compte que le concept d'école inclusive peut avoir des limites pour nos élèves porteurs de déficiences intellectuelles et comportementales importantes ?

¹ Geneviève Bergeron et Lise-Anne St.Vincent, « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire », *Éducation et francophonie* vol. 39, n°2, cité dans Catherine Reverdy, « Apprendre (dans) l'école inclusive », *Dossier de veille de l'IFE* n° 127, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>.

Peut-être aussi parce qu'on reconnaît que le lieu du dispositif et les classes d'inclusion ont des missions différentes qui peuvent s'avérer complémentaires. Il me semble donc important de décrire ici ce qu'un lieu comme le dispositif ULIS est en capacité d'apporter à l'élève, et qu'il ne trouvera pas dans une classe ordinaire, pour comprendre comment un équilibre entre

Le lieu du dispositif et les classes d'inclusion ont des missions différentes qui peuvent s'avérer complémentaires.

ce lieu et les classes d'inclusion peut se construire à l'intérieur de son projet personnalisé de scolarisation.

ÊTRE « JE » À L'INTÉRIEUR D'UN GROUPE

Tout élève a besoin de sentir qu'il a une place à part entière dans un groupe. En classe ordinaire, ce n'est pas toujours évident pour nos élèves déficients intellectuels, car la différence est là, même quand cela se passe plutôt bien. Surtout quand il y a un gros écart de maturité. C'est donc au sein du groupe ULIS, lieu où ils sont pourtant tous très différents, qu'ils vont pouvoir se sécuriser en prenant leur place au milieu d'un groupe. Ceci en travaillant chacun sur leurs qualités, mais aussi sur l'acceptation de leurs difficultés, afin de mettre en place des stratégies pour avancer malgré tout.

Certains peuvent cependant parfois rejeter cette appartenance, surtout au moment de l'adolescence, appartenance qui, si elle est mal comprise, peut être vécue négativement. Mais là aussi, cela permet de faire un travail sur le vrai problème : l'acceptation de ses difficultés. Il est pour moi, en effet, essentiel que chaque élève vive son appartenance au dispositif

1. Inclusion : du principe aux questions

comme quelque chose de positif et de moteur dans son parcours scolaire et la construction de son projet professionnel.

Ainsi, il y a un moment incontournable pour tous les élèves, c'est l'heure de vie du dispositif. Ils peuvent se féliciter ou féliciter des camarades : moment souvent fort émotionnellement, tant ils ont la capacité de se rendre compte de leurs progrès et des progrès des autres. Ils règlent des problèmes : on peut ainsi travailler le regard que chacun peut avoir sur ses propres difficultés, mais aussi sur les difficultés des autres. Ils peuvent proposer des idées d'activités, ce qui permet de vivre, ensemble, des projets internes au dispositif ou en lien avec d'autres classes du collège où chacun peut participer à son niveau. Cette réunion est un excellent outil pour fédérer un groupe très hétéroclite et les élèves montrent bien souvent alors de grandes capacités de tolérance et d'entraide.

Tout ce travail réalisé au sein du dispositif est ainsi très important pour permettre, notamment aux élèves les plus fragiles, d'aller vivre positivement des inclusions dans les classes ordinaires, car ils savent qu'ils ont un lieu où ils ont réussi à prendre leur place d'élève et où ils pourront s'exprimer si des difficultés surgissent lors de leurs inclusions, que cela soit au niveau relationnel ou bien au niveau des apprentissages.

Je continue également de maintenir l'élection de délégués du dispositif afin que certains élèves aient la possibilité d'apprendre à tenir ce rôle, car je doute que beaucoup d'élèves d'ULIS soient élus délégués dans leur classe d'inclusion. Ceci a ainsi permis à Tom, un élève autiste, de se faire élire ensuite délégué de sa classe de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), après avoir tenu pendant deux années ce rôle sur le dispositif.

LE TEMPS D'APPRENDRE À ÊTRE ÉLÈVE

J'ai accueilli, tant en ULIS école qu'en ULIS collège, un certain nombre d'élèves qui ont eu besoin de temps avant de pouvoir vivre des inclusions en milieu ordinaire. Nadia, arrivée sur mon dispositif après quelques mois très problématiques passés en 6^e en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), avait un vécu familial compliqué et était dans une très grande révolte. Il a alors été nécessaire de lui donner le temps de se poser. Pour cela, il a fallu accepter ses débordements de vocabulaire, ses écarts de conduite (se cacher à l'intérieur du collège, s'enfuir) impossibles à gérer dans une classe ordinaire. Puis elle a, peu à peu, réussi à faire confiance aux adultes du dispositif et elle a enfin pu, d'elle-même, au bout d'une année, demander à aller vivre des inclusions.

Mais aussi Tom, jeune autiste, qui, durant son année de 6^e, a eu besoin de prendre ses marques d'élève du collège au sein du dispositif. Il a ainsi appris, dans un travail de partenariat avec le service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (Sessad), à gérer ses

colères qui montaient dès qu'il était confronté à un imprévu, à s'organiser dans ses affaires, à accepter de respecter les consignes données. Au bout d'un an, son niveau scolaire le permettant, il a pu suivre toutes les matières scientifiques (soit un gros mi-temps) dans sa classe d'inclusion.

Pour cela, j'ai, de mon point de vue, la chance de bénéficier d'un local (un ancien appartement de fonction) avec plusieurs pièces, une salle de bains et des W.-C. Certains trouveraient cet espace peu inclusif, car très différent d'une salle de classe. En même temps, c'est un lieu qui autorise les élèves à vivre leur colère sans déranger les classes d'à côté. Il me permet d'avoir des pièces où certains peuvent aller se calmer ou s'isoler quand ils en ont besoin. Le fait d'avoir des W.-C. est également très rassurant pour les plus fragiles, qui n'osent pas toujours affronter (surtout pour les 6^{es}) les toilettes du collège où se trouvent des plus grands, des plus forts, des plus excités. Et en fin de compte, ce local permet à des jeunes pour qui cela aurait été très compliqué dans

C'est très loin d'être un lieu où on les cocoone... Et en ULIS, ils ne peuvent jamais faire semblant !

un premier temps, soit à cause de leur comportement, soit à cause de leur grande immaturité, de pouvoir vivre sereinement leur scolarité de collégien.

POUSSER LES ÉLÈVES VERS LE HAUT

Nos élèves qui ont été, à un moment donné, mis en situation d'échec dans le système ordinaire, ont besoin, pour construire une estime de soi, de ne plus être constamment confrontés à une norme et donc, d'une certaine manière, renvoyés à l'aspect négatif de leur handicap. Dans les inclusions, on s'appuie essentiellement sur les points forts des élèves, là où ils peuvent suivre avec des élèves proches de leur classe d'âge. Ce ne peut être donc qu'à l'intérieur de l'ULIS que leurs points faibles ou leurs difficultés de comportement seront travaillées. L'ULIS, même si c'est un lieu sécurisé pour eux, est aussi le lieu où je vais les bousculer pour arriver à leur faire monter quelques marches. C'est très loin d'être un lieu où on les cocoone, comme notre administration peut parfois le penser. Et en ULIS, ils ne peuvent jamais faire semblant !

Il serait donc dommage que le dispositif ULIS école et collège ne deviennent que des lieux où les élèves retourneraient, comme cela se passe bien souvent actuellement, seulement parce qu'ils n'arrivent plus à suivre dans leur classe d'âge et parce que le professeur d'inclusion ne sait plus comment se mettre à leur niveau. C'est les remettre dans une situation d'échec peu constructive. Notre travail de coordination est au contraire de travailler sur ce subtil équilibre entre dispositif ULIS et classes d'inclusion, équilibre qui sera

très différent d'un élève à l'autre. Sinon, on perdrait une dimension importante de notre mission d'enseignant spécialisé et on risquerait, au vu de la fragilité d'une très grande partie de nos élèves et devant le caractère encore très normatif de notre système éducatif, de produire, malgré nous, de l'exclusion.

En attendant bien sûr, qu'un jour, notre système éducatif puisse offrir à chacun cette possibilité de ne

plus être constamment confronté à une norme, d'avoir un espace pour travailler sur l'estime de soi et l'acceptation de ce qu'il est, et d'avoir, quand c'est nécessaire, des lieux où il peut s'isoler du groupe pour mieux revenir dans ce groupe. Peut-être que le concept d'école inclusive prendrait alors enfin tout son sens. ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler



Continuités et ruptures dans le parcours en ULIS pro

Patrice Bourdon, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Nantes-ESPE, CREN EA 2661

La continuité du parcours des élèves d'ULIS ne va pas de soi. Deux enquêtes qualitatives menées auprès de coordonnateurs d'ULIS pro dans l'académie de Nantes amènent un éclairage sur la collaboration des professionnels pour éviter la rupture du parcours de l'élève au seuil de son entrée dans la vie active.

Généralement, les élèves sont orientés en ULIS pro^[1] à l'issue d'une ULIS collègue ou d'une unité d'enseignement en établissement spécialisé. Ils bénéficient la plupart du temps d'une première année de détermination, appelée aussi « sas », qui leur permet de s'immerger plus ou moins régulièrement dans les classes de CAP (certificat d'aptitude professionnelle), de faire des stages, de construire un projet de formation pour les deux années suivantes. Les élèves d'année de détermination sont généralement en classe de façon assez continue, avec le coordonnateur ULIS dans une salle dédiée au dispositif, et bénéficient de cours. À l'issue de cette année, ils s'inscrivent dans une filière de CAP et suivent la majorité des cours de cette section. La plupart reçoivent aussi un accompagnement par le coordonnateur ULIS dans la salle dédiée ou dans leur classe à certains moments de la semaine.

LES ALÉAS DANS LES PARCOURS

La scolarité de ces élèves est soumise aux décisions des commissions d'orientation, au manque de places dans certains dispositifs, aux diverses interventions sur le temps de classe (professeurs, accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), éducateurs, psychologues). Un certain nombre de travaux de recherche^[2] atteste d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse des dispositifs ULIS, Rased (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés), CMPP

(centre médicopsychopédagogique) ou autres aides au sein de la classe avec les AESH. Ainsi, Godefroy Lansade souligne : « *L'alternance entre classe d'inclusion et ULIS, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'ULIS et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur "choix" professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique profession-*

Une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers.

nelle, les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS). À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative ou thérapeutique. »

Par ailleurs, Marie-Hélène Jacques définit les transitions^[3] comme « *une interaction entre un individu et un contexte* », avec les aléas que cela comporte chez les élèves les plus en difficultés ou en situation de handicap. En effet, ces transitions ne sont pas toujours anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « *aux microsituations cumulatives [qui] peuvent alors s'aggraver pour produire de fortes irréversibilités* », comme c'est le cas pour bon nombre d'orientations en ULIS avec les multiples prises en charge individuelles, les diverses réorientations au cours de la scolarité, les inclusions dans telle ou telle classe (le terme « inclusion » est volontairement utilisé, comme souvent chez les enseignants, pour indiquer qu'un élève va quelques

¹ L'auteur utilisera la formulation « ULIS pro » pour qualifier le dispositif d'aide aux élèves en situation de handicap scolarisés avec l'appui d'un dispositif ULIS en lycée professionnel.

² Voir références.

³ Voir encadré.

matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte ainsi pour un temps donné le dispositif spécialisé). Ce sont ainsi une accumulation de diverses organisations à plus ou moins long terme qui caractérisent la scolarité de ce public.

QUELQUES RÉSULTATS D'ENQUÊTES

Nous nous appuyons sur deux enquêtes qualitatives par questionnaire réalisées auprès des coordonnateurs d'ULIS pro de l'académie de Nantes^[4]. L'une s'intéresse à la question des transitions en contexte scolaire dans la spécificité des parcours scolaires des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif ULIS. La seconde a pour objectif d'identifier les types de collaboration entre les enseignants réguliers, les divers acteurs en lien avec l'ULIS pro et les coordonnateurs.

Lors de l'année de détermination (29,8 % des élèves de l'enquête), ils ont en moyenne quatre à cinq séances hebdomadaires de scolarité en classe ordinaire de CAP, principalement en atelier, pour environ dix-sept heures au sein du dispositif ULIS. 53,6 % d'entre eux bénéficient d'un accompagnement par un AESH et 21,4 % de l'accompagnement du coordonnateur lors des temps de scolarisation en classe ordinaire de CAP.

70,2 % des élèves concernés par l'enquête sont scolarisés en section CAP, dans une classe définie. Il s'agit donc de leur classe, au même titre que tous les lycéens. Parmi eux, 27,2 % se retrouvent une fois par semaine pour une séance variant de quarante-cinq minutes à une matinée sur le dispositif ULIS (c'est-à-dire hors de leur groupe classe habituel de CAP) ; 45 % deux

fois par semaine, 9 % trois fois par semaine et 18,2 % quatre fois par semaine. Il peut s'agir de temps de régulation ou d'apprentissages pour renforcer et revoir certains points du programme. Majoritairement, les élèves bénéficient d'un ou deux accompagnements dans le dispositif chaque semaine.

Par ailleurs, 43,18 % des élèves sont accompagnés au moins une fois par semaine par le coordonnateur d'ULIS en classe ordinaire, et 78 % par un AESH. Ils ont donc affaire à plusieurs intervenants en plus de leurs professeurs habituels.

Cela permet des ajustements personnels, qu'ils soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés.

L'enquête révèle que 27,6 % des élèves bénéficient aussi du suivi d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile, en dehors du temps scolaire et hors établissement. 15,4 % de ces suivis se font au lycée pendant le temps scolaire, ce qui entraîne donc régulièrement l'interruption d'un enseignement. 11,7 % bénéficient d'un accompagnement par un professionnel en libéral. Au total, 54,8 % des élèves bénéficient d'un suivi externe, en complément de l'enseignement d'une à deux fois par semaine. Certains ont plusieurs suivis différents dans la semaine.

Les élèves bénéficiant d'une orientation et d'un suivi en ULIS, plus que les autres élèves, sont soumis à de nombreuses transitions, renforcées par un large éventail d'intervenants. Ils empruntent également de multiples moyens de transport même si, pour ces lycéens, la tendance est à l'usage d'un transport scolaire collectif

4 Enquêtes 2017 & 2019.

EN SAVOIR PLUS

Des transitions fondamentales

Colin Murray Parkes^[1] définit les transitions comme « *des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court* ». Nancy K. Schlossberg^[2] précise que ces transitions correspondent à « *tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence*

de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles ». Les transitions en contexte scolaire sont de plusieurs natures. Elles peuvent être anticipées, imprévues, choisies, subies, vécues ou non. On peut ainsi identifier des transitions d'ordre structurel liées au passage d'une classe à une autre. Elles sont généralement anticipées et, dans l'ordre naturel de l'évolution de la scolarité, liées d'une part à l'âge, d'autre part aux résultats scolaires. Il existe toutefois, dans ce cadre, des « *transitions d'orientation [qui] nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles [qui] sont assujetties à une injonction*

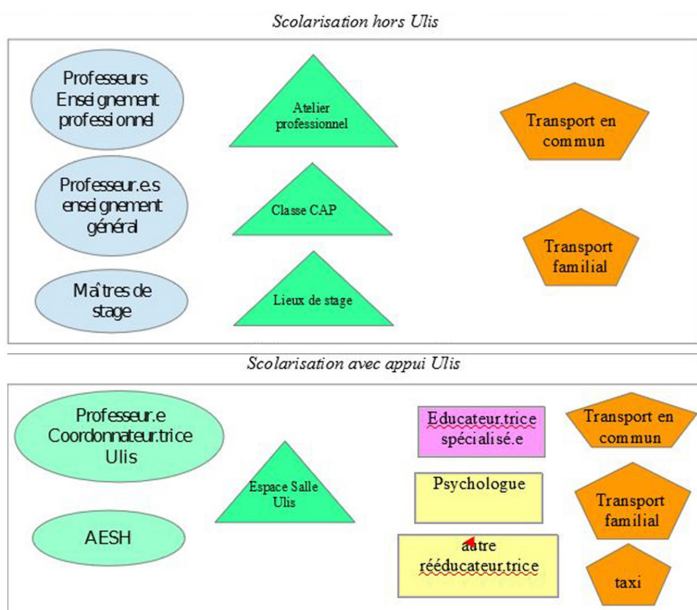
institutionnelle (vers une filière, des options, un établissement)^[3] ». La même auteure précise qu'il existe également, et c'est souvent le cas chez les élèves en situation de handicap, « *des transitions essuyées suite à des aléas de parcours, soit parce qu'elles vont à l'encontre des parcours ordinaires (les structures spécialisées liées au handicap), soit parce qu'elles font suite à une décision institutionnelle (refus d'orienter vers tel cursus)* ».

1 Colin Murray Parkes, « *Psychosocial transitions: a field for study* », *Social sciences and medicine* n° 5, p 101-115, 1971.

2 Nancy K Schlossberg, « *Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non-événements* », *L'orientation scolaire et professionnelle* n° 34, p 85-101, 2005.

3 Marie-Hélène Jacques (dir.), *Les transitions scolaires: Paliers, orientations, parcours*, Presses universitaires de Rennes, 2015.

1. Inclusion : du principe aux questions



classique pour 71,4 %. Ils fréquentent aussi différents lieux d'apprentissage, d'aide ou de soins. Comme il apparaît sur les schémas, certaines de ces pratiques sont communes aux lycéens, ce qui semble spécifique ici, c'est le nombre plus conséquent de microsituations cumulatives. L'identification d'une salle spécifique réservée au dispositif ULIS est intéressante, car elle permet aux élèves de se repérer dans le lycée et d'avoir ce lieu ressources pour faire face aux aléas de la scolarisation dans un nouvel espace. Cela permet des ajustements personnels, qu'ils soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés.

LES COORDONNATEURS D'ULIS : QUELLE ORGANISATION ?

La fonction des coordonnateurs est, d'une part, de permettre la scolarisation des élèves et l'accès aux savoirs, d'autre part d'être ressources auprès des professeurs du lycée. Ils disposent généralement d'une ancienneté supérieure à dix ans et 60 % d'entre eux coordonnent une ULIS depuis plus de cinq ans, ils ont ainsi des compétences professionnelles, tant en enseignement qu'en accompagnement, assez solides. Par ailleurs, 75 % sont titulaires du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ou du certificat d'aptitude pédagogique aux pratiques de l'éducation inclusive. Tous disent utiliser autant les moyens informels que formels pour coordonner le travail avec leurs collègues ou les chefs d'établissement et autres partenaires internes au lycée. Les échanges se font principalement par courriel ou téléphone, mais aussi de vive voix, dans les lieux de fréquentation des enseignants (restauration du lycée 55,6 %, salle des professeurs 88,9 %, couloirs 50 %). Ceci est intéressant, car la lourdeur des réunions est souvent pointée lorsque les

enseignants participent à des scolarisations d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Les coordonnateurs revendiquent une qualité de travail équivalente entre le formel et l'informel et trouvent leurs modalités de travail pertinentes à 72,2 %. On peut noter également que 88,9 % d'entre eux mettent en place un coenseignement avec les professeurs ordinaires pour accompagner les élèves lors de la scolarisation en classe ordinaire, mais aussi pour prendre en charge certains élèves les plus en difficultés, bien que ne relevant pas du dispositif ULIS.

Les enseignants coordonnateurs qui mettent en œuvre un certain nombre d'organisations pour accompagner au mieux la scolarité des élèves en lycée professionnel avec l'appui d'un dispositif ULIS sont alors de véritables interfaces^[5]. Un des enjeux fondamentaux pour ce public et ces professionnels est probablement d'être vigilants quant à la mise en œuvre du parcours de formation qui est soumis à de multiples aléas, microorganisations, avec une multiplicité de partenaires internes et externes à l'Éducation nationale. Si l'objectif est d'accompagner la scolarité pour mieux accéder à une insertion professionnelle à l'issue de la formation, il est primordial que le parcours scolaire des élèves en lycée professionnel avec l'appui d'un dispositif ULIS s'inscrive dans une continuité et non dans de multiples ruptures. ■

RÉFÉRENCES

- Patrice Bourdon**, « Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur », in Marie-Hélène Jacques, *Transitions en contexte scolaire*, PUR, p. 379-390, 2015.
- Godefroy Lansade**, « Entre classe d'inclusion et unités pédagogiques pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée », *Recherche en éducation* n° 23, université de Nantes, p. 95-104, 2015, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>
- Marie Toullec-Théry**, « Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires, Plus de maitres que de classes », *Diversité* n° 190, p. 75-81, 2017.

Le modèle italien d'inclusion scolaire

Barbara Jamin de Capua, professeure d'histoire-géographie, lycée Léonard-de-Vinci de Levallois

L'Italie est considérée en Europe comme pionnière en matière d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. C'est le résultat d'une histoire de quarante ans de politique volontariste, faisant actuellement l'objet d'une particulière attention aux niveaux français et européen.

L'histoire de l'inclusion scolaire et la révolution du système scolaire italien démarrent en 1971, lorsque la loi ouvre à tous les enfants et adolescents, sans distinction, la possibilité de recevoir l'instruction dans des classes dites normales, posant par là un principe d'éducabilité universelle, qui a fait bien plus longtemps débat en France. En 1975, l'État met en place les aménagements pour que les élèves en situation de handicap puissent suivre les enseignements, sans forcément avoir les mêmes obligations de résultats que les autres élèves. En 1977, les classes différenciées sont définitivement fermées (loi 517) et l'article 3 de la Constitution proclame le droit à l'instruction et à l'intégration en milieu ordinaire de tous les enfants handicapés de la maternelle au collège, obligation étendue au lycée en 1984.

Il faut attendre cependant 1992 pour qu'une véritable loi-cadre organique (L. 104) précise la démarche d'intégration, jusqu'à l'université, en proclamant le droit à l'éducation dans des classes ordinaires pour tous les élèves en situation de handicap, disposant notamment que « *l'exercice de ce droit ne peut être empêché au nom de difficultés d'apprentissage, ou de toute autre forme de difficultés dérivées du handicap* ». Refuser la scolarisation d'un élève en situation de handicap devient une infraction pénale.

DANS LES CLASSES ORDINAIRES

En Italie, la fermeture des classes spécialisées est sans doute à mettre en parallèle certes avec une réflexion générale sur l'école et sa place dans la société, mais surtout dans un contexte général autour de l'action du psychiatre Franco Basaglia, et de sa loi de 1978 sur la fermeture définitive des asiles psychiatriques. L'Italie a fait dès lors de la déségrégation une politique volontariste et très rapide, puisque toutes les institutions spécialisées fondées sur l'exclusion et l'isolement ont fermé dans les années suivantes. La société civile a accepté ces transformations en profondeur, parce

que cela a été accompagné d'une prise de conscience brutale de la violence sociale, et malheureusement parfois physique, de ce type de structures. Une réflexion profonde a été menée sur la place que la société et ses institutions accordaient à chacun, dans sa dimension humaine, au sein de la communauté, élément très fort de la société italienne, à mettre en lien avec la double influence de la religion chrétienne et du communisme.

Tous les élèves en situation de handicap sont donc accueillis en Italie dans des classes ordinaires, quelle que soit la gravité du handicap.

L'inclusivité scolaire a donc assez naturellement suivi la même tendance générale. Elle a procédé de la volonté d'imposer le principe d'un droit à une scolarité normale « *de tous et pour tous* » les élèves, y compris porteurs de handicap, même lourds (loi de 1992).

La notion d'élève à « *besoins éducatifs spécifiques* » (BES) apparaît à son tour dans une directive de 2012. Elle englobe tout élève qui, de manière permanente ou temporaire, a besoin d'une assistance spécifique, dans une prise en compte d'une réalité plus complexe qui va au-delà des élèves porteurs de handicap. Trois domaines sont concernés : le handicap, les troubles des apprentissages (dys, troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, etc.) et les situations de précarité socioéconomique ou culturelle. Tous les élèves en situation de handicap sont donc accueillis en Italie dans des classes ordinaires, quelle que soit la gravité du handicap, et représentent environ 3 % des élèves. Les élèves reçoivent une prise en charge spécifique en milieu ordinaire, dès lors que leurs besoins sont identifiés et certifiés par une commission médicale spécialisée qui établit un diagnostic fonctionnel. Celui-ci sert de base à la mise en place d'un plan éducatif individualisé (PEI). Une fois l'enfant inscrit à l'école,

le chef d'établissement est le chef d'orchestre du dispositif d'accueil au sein du conseil de classe, qui formalise le projet personnalisé de l'élève. C'est lui qui fait les demandes en matériel et en personnes ressources. La loi de 2015 vise à libérer au maximum les familles des tracas administratifs, qui relèvent du système médical ou de l'école.

DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN, FORMÉS

La spécificité du système italien réside dans le fait que l'inclusion des élèves en situation de handicap est permise notamment par la présence d'enseignants dits de soutien, déployés à partir de 1975, affectés dans les classes accueillant des élèves porteurs de handicap, pour un nombre d'heures définies par les besoins de l'élève. Ce sont des personnels ayant une formation spécifique d'un an dans le domaine du handicap. Ils sont au nombre de 139 000 en 2017, pour 716 000 enseignants disciplinaires. Ils sont considérés comme une personne ressource pour l'ensemble de la classe et non pas uniquement pour l'élève pour lequel ils ont été désignés, chaque classe pouvant en théorie accueillir au maximum quatre élèves porteurs de handicap.

Pour les élèves ayant des difficultés liées à l'autonomie et à la communication, il existe également des assistants, chargés d'aider l'élève dans ses déplacements, à la cantine, ou pour communiquer, dans le cas notamment des élèves aveugles, muets ou autistes, afin d'éliminer ce que les Italiens appellent les « barrières architecturales ou sensoriperceptives ». Des centres de ressources territoriaux permettent de consulter des experts qui peuvent aider à l'état des lieux des besoins spécifiques des élèves et peuvent conseiller sur les dispositifs à mettre en place et le matériel nécessaire à la scolarisation. En complément, les classes d'accueil sont limitées à vingt élèves (vingt-cinq au lycée), ce qui est notamment possible dans un pays à la population scolaire plus faible qu'en France.

L'élève porteur de handicap, y compris très lourd, fait partie intégrante de la classe, et participe à toutes les activités, même si le système n'exclut pas de réduire le nombre d'heures de scolarisation hebdomadaire pour les élèves qui ne pourraient pas supporter le même rythme que les autres, ou d'adapter la densité des enseignements pour ceux dont les capacités intellectuelles ne permettent pas de suivre une scolarité normale. En fin de lycée, ces derniers se voient octroyer un certificat de compétences à la place du baccalauréat, qu'ils peuvent faire valoir auprès de leurs futurs employeurs.

UN PROJET AMBITIEUX

Ces bouleversements se sont donc accompagnés d'un changement d'identité professionnelle des enseignants et des personnels scolaires, mis en place progressivement, et qui fait l'objet d'une attention parti-

culière depuis trente ans, notamment par le combat contre ce que les Italiens appellent la « *tendance à déléguer* » (citée dans la directive de 1985) des enseignants, qui tendent parfois à transmettre à d'autres la gestion des élèves à besoins spécifiques: la scolarisation inclusive est un processus en perpétuelle réflexion, qui ne peut pas être considéré comme acquis une fois les lois votées et les dispositifs déployés. L'action actuelle porte sur la nécessaire formation de tous les personnels pour une prise en charge commune et partagée, module rendu obligatoire en 2015 pour la formation initiale. Les enseignants disposent aujourd'hui d'un chèque formation annuel d'une valeur de 500 euros pour compléter leur formation.

Le modèle inclusif italien ne manque pas d'intéresser ses voisins européens, par son aspect pionnier et ambitieux, notamment dans les pays où de tels dispositifs n'existent pas. Il prête cependant le flanc à certaines critiques. Ainsi en 2011, un rapport de la Fondation Agnelli préconise l'abolition des enseignants de soutien,

Le parallèle avec l'immigration est d'autant plus pertinent que l'Italie a utilisé les structures de l'inclusion pour faire face à la scolarisation des enfants non-italophones.

considérés comme « *un gâchis inacceptable de ressources et compétences* ». La réflexion de l'institution scolaire porte aujourd'hui sur le nécessaire équilibre entre accueil des élèves, soutien aux équipes éducatives, mais aussi contrôle des dépenses dans une logique de maîtrise budgétaire, et chasse aux éventuels effets pervers d'un dispositif qui tendrait à trop compenser le handicap, en favorisant finalement une certaine dépendance.

Le système, s'il n'est pas parfait et repose sur un dispositif assez couteux en moyens financiers et humains, propose néanmoins un modèle inspirant dans l'accueil des élèves en situation de handicap, assez unique dans son genre.

DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION

Si en France nous mettons aujourd'hui en place une politique d'intégration, en Italie le mot intégration a désormais disparu du cadre législatif (utilisé par la loi-cadre 104, présent encore dans les directives de 2009), remplacé systématiquement par le terme « inclusion » (loi de 2017 dite de la « *buona scuola* »). Le glissement sémantique n'est sans doute pas étranger à l'influence de la langue anglaise, mais souligne surtout une approche différente: dans une logique d'intégration, on attend que celui qui fait l'objet de cette politique (ici l'élève porteur de handicap, ailleurs l'immigré) fasse un effort d'adaptation. Dans une

logique d'inclusion, c'est le système qui s'adapte. Le parallèle avec l'immigration est d'autant plus pertinent que l'Italie a utilisé les structures de l'inclusion pour faire face à la scolarisation des enfants non-italophones issus des vagues migratoires récentes (régis par la même direction au ministère).

On est ainsi passé, dans l'histoire scolaire italienne, d'une logique d'exclusion, jusqu'au début du XX^e siècle, à une logique de séparation, à partir des années 20, puis à une politique d'intégration dès 1971, qui aboutit aujourd'hui à une réalité inclusive. Les Italiens insistent sur la plus-value que constitue la présence d'élèves porteurs de différences dans les classes, qui y trouvent un développement et une insertion sociale bien plus importants que dans des classes différenciées, mais qui favorisent surtout un climat général profitable à tous les élèves de la classe, qui bénéficient d'une réelle éducation à la différence, à la solidarité et à

l'autonomie. C'est sans doute ce qui explique pourquoi le handicap est accepté différemment dans la société italienne, où les personnes porteuses de handicap sont vues comme des êtres humains et citoyens, et non comme un problème à régler. C'est le résultat d'un système qui s'est attaché avant tout à la dignité des enfants qui lui sont confiés. ■

POUR ALLER PLUS LOIN

Martine Caraglio, Christine Gavini, « L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie », *Rapport n° 2017-118*, février 2018, consultable in <https://www.education.gouv.fr/cid127533/l-inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap-en-italie.html>

Raffaele Cimabrone, Giuseppe Fusacchia, *I BES. Come e cosa fare. Conoscere per intervenire, Guida operativa per insegnanti e dirigenti*, Giunti EDU, 2017.



2. Pratiques

Deux élèves d'ULIS en 6^e

Henri Madaleno, AESHco au collège Courteline, Paris, XII^e

En septembre 2017, le collège Courteline a ouvert une classe ULIS pour accueillir sept élèves avec des troubles envahissants du développement. L'auteur décrit ici l'inclusion de deux élèves aux profils et rapport à l'autre très différents au sein d'une même classe de 6^e.

Dalil donne du sens aux relations humaines sans pour autant les maîtriser parfaitement, alors que Pierre-Yves éprouve de grandes difficultés à assimiler les codes sociaux. Ce dernier applique, sans les comprendre réellement, des règles procédurales de comportement dictées par les adultes. Les troubles des apprentissages de ces deux élèves sont également très différents.

RELATIONS DANS LA CLASSE

Dès le début de l'année, les deux élèves ont présenté des troubles du comportement pouvant nuire au processus d'inclusion scolaire. Dalil pouvait avoir une attitude insolente voire irrespectueuse : refus de travailler ou refus d'une certaine forme d'autorité. Pierre-Yves pouvait provoquer des incidents pour répondre à une obsession qu'il ne maîtrisait pas : débrancher des prises électriques, éteindre ou allumer tous les ordinateurs. Dans certains cas, des attitudes violentes pouvaient émerger pour extérioriser une frustration (altercations physiques ou verbales avec certains élèves et même avec un adulte).

Chaque incident a fait l'objet d'un échange entre les différents membres de l'équipe pédagogique : enseignants, conseiller principal d'éducation, direction, équipe ULIS. Il fallait trouver des solutions. Certaines règles de

vie ont été fixées oralement et parfois par écrit : on a mis en place un affichage personnalisé en ULIS pour limiter le nombre de comportements inappropriés. Les élèves ont été quotidiennement sensibilisés afin d'enrichir leurs habiletés sociales, et une relation de confiance s'est instaurée progressivement. Pour les cas de violence, la direction a convoqué les parents et l'élève afin de

Il est apprécié par ses pairs et certains élèves ne comprennent pas pourquoi il est en ULIS.

rappeler les règles de vie et affirmer son autorité. Une exclusion symbolique d'un jour a été prononcée et a eu l'effet escompté : nous avons constaté une prise de conscience de l'élève qui a su, par la suite, contenir ses émotions. Nous savons tous que malgré cette évolution positive et constante, des crises d'anxiété peuvent resurgir face à une situation imprévue.

Dalil interagit constamment avec ses pairs. Il sait verbaliser ses émotions même si, parfois, ces dernières le dépassent ; il a peur de ne pas plaire aux autres, il se demande s'il est « bizarre », il doute de ses capacités scolaires. Il est apprécié par ses pairs et certains élèves ne comprennent pas pourquoi il est en ULIS, puisque ses troubles sont presque invisibles ; seules quelques attitudes nous permettent de les déceler.

Pierre-Yves n'a pas du tout les mêmes habiletés sociales, il ne parvient pas à verbaliser ses émotions. Il cherche très régulièrement à entrer en contact avec ses pairs, par le toucher ou en posant plusieurs fois les mêmes questions. Mais la relation est très éphémère. Il n'y a pas réellement d'interactions sociales. Au début de l'année, cet élève suscitait de la curiosité chez les autres enfants de sa classe. Certains d'entre eux posaient des questions sur ses troubles, son comportement et ses capacités intellectuelles et ils cherchaient, en vain, à établir des liens avec lui. Au fil du temps, ils ont commencé à moins le solliciter, puisqu'il n'était pas réceptif.

Les élèves de cette classe sont particulièrement bienveillants à l'égard des élèves de l'ULIS, ils comprennent les comportements inappropriés, même s'il existe des élèves intransigeants qui se moquent. L'objectif de l'adulte est alors de sensibiliser les élèves de la classe pour faciliter les relations sociales.

LE TRAVAIL EN CLASSE

Pour les deux élèves les troubles de l'attention sont, dans la grande majorité des cas, trop envahissants pour qu'ils puissent acquérir de nouvelles connaissances en classe classique. Il faut régulièrement les stimuler à bon escient pour éviter une surcharge émotionnelle. Ces mêmes troubles rendent le travail en groupe particulièrement difficile. Toutefois, même si les échanges en groupe sont très limités, il semblerait qu'ils aient tout de même un impact très positif sur la socialisation des élèves.

Par ailleurs, en raison du manque d'effectifs, les élèves ne sont pas toujours accompagnés en classe. Les professeurs peuvent alors s'appuyer sur l'aide de certains élèves plus matures, empathiques et sérieux que la moyenne pour accompagner ou gérer certaines crises d'angoisse liées au bruit ou à une situation d'échec face à la complexité d'un exercice. Cette aide précieuse a fait ses preuves à plusieurs reprises en raison du profil des élèves de la classe ULIS. En effet, pour d'autres élèves, cette solution ne serait absolument pas envisageable.

Le niveau scolaire des deux élèves est également très hétérogène. L'un a accès au sens d'un texte, à l'implicite, alors que l'autre ne maîtrise pas les subtilités d'un texte, d'un énoncé. Pour ces deux élèves, les enseignants et les AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap) doivent régulièrement reformuler les consignes afin de les rendre explicites. Toutefois, cette méthode a ses limites, puisque les troubles de ces enfants ne leur permettent pas de suivre le rythme classique d'une classe de 6^e. Pour répondre à cette problématique, les cours sont régulièrement repris en ULIS, en effectuant notamment les exercices demandés par les enseignants.

De plus, l'emploi du temps a été adapté plusieurs fois au cours de l'année en concertation avec les pro-

fesseurs, la direction et surtout les parents. En général, des inclusions sont supprimées au profit d'une pédagogie différenciée en ULIS. Pour Pierre-Yves, l'inclusion en cours de français a été remplacée par un travail sur la compréhension de texte adapté à son niveau (niveau CE1).

COMMENT LES ACCOMPAGNER ?

Mon rôle d'AESH collectif est d'accompagner plusieurs élèves simultanément en ULIS ou individuellement dans leur classe de référence. Il s'agit d'un accompagnement quotidien, qui a notamment pour objectif de permettre aux élèves de suivre une scolarité dans un environnement cognitif et social qu'ils ne maîtrisent pas toujours. En classe, le rythme est souvent trop soutenu pour l'élève. Il faut donc veiller au suivi en copiant les cours, en reformulant les consignes ou les notions complexes et en prenant en compte les troubles de l'attention très fréquents. Pour maintenir un certain niveau de motivation et d'autonomie, il me semble important de ne pas intervenir systématiquement. J'essaie d'agir à bon escient en fonction du contexte et du profil de l'enfant. Les interventions ponctuelles des enseignants pour recadrer l'élève, si nécessaire, sont indispensables puisqu'elles permettent de justifier

En raison du manque d'effectifs, les élèves ne sont pas toujours accompagnés en classe.

et de rendre crédibles mes actions. En d'autres termes, l'élève comprend que le discours des adultes est cohérent.

En ULIS, sous la responsabilité de la coordonnatrice, j'apporte une aide pédagogique pour revoir les leçons et les exercices réalisés en classe et pour faire les devoirs demandés. De plus, en fonction du profil des élèves, des ateliers spécifiques peuvent être mis en place pour améliorer la maîtrise de certaines connaissances élémentaires. L'ULIS est également un lieu d'échanges qui permet de travailler les habiletés sociales. C'est souvent lors de ces moments que l'on gagne la confiance des enfants et qu'une forme de complicité respectueuse s'installe.

Je participe également aux réunions comme les équipes de suivi de scolarisation, lors desquelles tous les intervenants sont conviés : les parents, l'élève, les partenaires externes et l'équipe pédagogique de l'établissement. Il s'agit de faire le point sur le suivi de la scolarité. Même si l'établissement m'accorde une grande autonomie, mes actions sont souvent le fruit d'une concertation régulière avec les enseignants.

Il s'agit d'un travail quotidien pour favoriser l'inclusion de ces élèves en les rendant plus autonomes. Toutefois, pour certains élèves, un suivi au moins hebdomadaire dispensé par des structures externes



2. Pratiques

spécialisées est indispensable pour répondre aux exigences de l'Éducation nationale en matière de compétences ou de résultats. En effet, le décalage entre les capacités de l'élève et ce qu'on lui demande est souvent trop grand. Doit-on créer un barème spécifique pour chaque élève de l'ULIS, ou doit-on évaluer ces

élèves avec beaucoup d'indulgence? Chaque élève est singulier et les parents n'ont pas tous la même conception de la réussite scolaire. Il n'existe donc pas de solution miracle, mais il faudrait probablement éviter de créer de l'illusion (aussi bien pour l'enfant que pour les parents). ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler

Grâce à lui, on coopère davantage

Sabine Nicolet-Rubini, professeure de mathématiques à Hennebont (56)

Une professeure non spécialisée témoigne de la manière dont le fait d'accueillir des élèves du dispositif ULIS dans sa classe a fait évoluer ses pratiques pédagogiques avec les autres élèves.

A la demande de mon collègue du dispositif ULIS, François est arrivé en inclusion en mathématiques dans une classe de 5^e au mois de novembre.

Le temps pris en début d'année pour instaurer un climat de confiance avec les élèves et entre les élèves par des règles simples et appliquées par tous (enseignants et élèves) facilite l'inclusion d'un élève quelle que soit la durée. La personnalisation des apprentissages telle que je l'ai mise en place cette année (travail individualisé, coopération, tutorat, etc.) me laisse plus de temps pour me soucier de chaque élève dans le temps de cours. Par exemple, lorsqu'il est revenu d'un stage en milieu professionnel, François a repris les cours, toujours motivé mais un peu perdu du fait de son absence. La première séance nous a permis d'identifier les incompréhensions et ses besoins. À la séance suivante, après m'être assurée que chaque élève savait ce qu'il avait à faire, ce dont il avait besoin et où trouver les ressources pour avancer, j'ai pu faire un point de connaissances d'environ un quart d'heure avec François, sans pénaliser et sans retarder le travail des autres élèves. Une quinzaine de minutes, ce n'est pas négligeable sur une séance. C'est cependant nécessaire.

Autre principe de tutorat qui porte ses fruits : le fait de reformuler et d'avoir plusieurs reformulateurs identifiés comme tels permet de démultiplier les aides possibles au sein de la classe. En plus de permettre à chacun de ne pas être arrêté dans son travail par l'incompréhension d'une consigne, cela permet de travailler des compétences citoyennes et langagières.

UN EXEMPLE DE SÉQUENCE

Après l'entrée de séquence, on a réactivé les connaissances des classes antérieures. Ce sont ensuite les applications directes des notions de 5^e qui ont été assimilées. Mais c'est au moment de l'approche de différentes situations (projets, problèmes ouverts, tâches complexes) que François a manifesté un essoufflement. Je me suis alors rendu compte qu'il n'était pas le seul

à être bloqué et que ce n'était pas la première fois que je faisais ce constat pour une bonne partie de la classe. Cela a été aussi l'occasion pour moi de mieux comprendre et d'accepter qu'il ait besoin de temps pour comprendre, ce qui a probablement bénéficié à d'autres élèves dans la même situation ! Il est important de laisser le temps faire les choses, un temps d'assimilation, de cheminement et d'intégration qui n'est pas le même pour tous ! Tout ceci m'a amenée à imaginer des situations concrètes et des manipulations sur la

Une quinzaine de minutes, ce n'est pas négligeable sur une séance. C'est cependant nécessaire.

proportionnalité, comme une recette pour six que l'on doit faire pour douze (effectif de la classe ULIS), puis pour vingt-huit (effectif de la classe de 5^e), puis pour quarante. Un travail qui pourrait être réalisé en collaboration avec la classe d'ULIS.

J'ai demandé à François ce qu'il avait pensé de son arrivée dans la classe de 5^e : « *Cool!* » ; de sa relation avec moi : « *Cool.* » Bon. Eh bien c'est cool alors. Je lui ai demandé ce qu'il mettait derrière ce mot et il a précisé : « *Une professeure qui sait rigoler et qui sait punir quand il faut punir.* » Et concernant le travail en classe : « *Je préfère les séances classiques, car on apprend de nouvelles choses. Les séances en plan de travail, on travaille ce qu'on a déjà vu.* »

MA PETITE EXPÉRIENCE

Pendant trois ans, j'ai eu la possibilité d'enseigner en classe ULIS quatre heures par semaine. J'enseignais les mathématiques appliquées aux loisirs créatifs. En parallèle, comme j'étais professeure principale, j'avais un élève du dispositif d'ULIS en inclusion sur l'heure de vie de classe. Une difficulté pour moi : mettre l'élève en activité en lien avec les notions travaillées en classe, et parfois je me sentais impuissante face à mon incapacité. On peut être d'avis que ce ne sont pas les com-



2. Pratiques

pétences les plus importantes (on nous dit parfois que le plus important, ce sont les compétences sociales), mais nous sommes bien en classe pour progresser aussi dans les compétences mathématiques. Et puis, quelle image de lui un élève peut-il cultiver s'il n'est là que pour être avec les autres? Ces élèves comparent aussi leurs compétences à celles des autres. Toutes ces compétences sont liées et s'enrichissent les unes les autres.

La planification du travail est un facteur non négligeable de ce changement de ressenti. Autre facteur

très important : la communication avec mon collègue coordonnateur de l'ULIS et le travail qu'il effectue avec François en parallèle. Il semble essentiel de pouvoir échanger pour expliquer mon fonctionnement, comprendre les attentes de chacun. J'ai besoin de temps pour comprendre comment mon collègue veut travailler à partir des éléments que je lui donne, mais pour cela je dois le questionner, me questionner et éventuellement accepter de restructurer la conception de ma séquence. ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler

Entre frustrations et réussites

Clothilde Jouzeau-Kraeutler, enseignante en maternelle, en REP+ à Perpignan

En école maternelle, un regard sur les facteurs de réussite de l'inclusion en classe ordinaire d'élèves présentant des troubles relevant du handicap.

Le cas des enfants présentant des troubles en maternelle est fréquent, et la réussite de leur inclusion dépend en grande partie des adultes qui les accompagnent. J'ai comparé les situations de deux élèves diagnostiquées « autistes », scolarisées dans ma classe en grande section avant de lister ce qui me semble être des facteurs de réussite pour une inclusion en classe ordinaire.

UNE INCLUSION RÉUSSIE

Lola est une enfant de 5 ans qui a changé d'école pour son maintien en grande section, où elle est scolarisée trois demi-journées par semaine. Son auxiliaire de vie scolaire (AVS) a un neveu autiste. Ensemble, nous avons tâtonné pour mettre en place des activités libres, un espace avec un tapis, une caisse de jeux avec une poupée en chiffon, un miroir incassable, des Lego, un instrument de musique, un porte-vues avec des photos de Lola et des autres élèves, des jeux faisant appel au toucher. Le contenu de la caisse constitue des objets transitionnels que Lola peut rapporter à la maison, elle utilise les porte-documents avec ses soignants. Cette élève ne sait pas parler. Elle dispose d'un appareil de musique. Lorsqu'elle veut écouter de la musique, elle va chercher le casque, on met l'appareil en marche parce qu'elle n'y arrive pas malgré les repères de couleurs sur les touches. Les dispositifs ne sont pas figés : Lola peut jouer ailleurs, les autres élèves jouent avec elle, mais ils n'ont pas le droit d'entrer seuls dans son monde sécurisé. Lorsqu'elle ouvre la porte de la classe (fermée par ses soins), Lola peut aller dans la cour faire du vélo ou jouer dans le couloir avec un ballon en mousse. L'espace classe est trop restreint pour elle sur une demi-journée. Dans la classe il y a un autre élève autiste, scolarisé en petite section, pour lequel le diagnostic vient d'être posé.

Les enfants de la classe ont été informés de la différence entre eux et ces deux élèves, encore « *un peu bébé dans leur tête* ». Ils savent qu'ils ne doivent pas calquer leur comportement sur les leurs, mais qu'ils peuvent et doivent jouer avec eux. Ils les invitent à jouer, parce que l'enseignante et l'AVS leur ont montré

l'exemple. Les adultes ont un rôle essentiel de modèle. Tous les enfants sont valorisés. Lorsque Lola ou Hector cassent le château construit par leurs camarades, on encourage ceux dont la construction a été détruite à en reconstruire un plus haut, plus grand. On use de cet incident pour relancer l'activité ou décider d'en changer. Chaque jour, la mère prend un moment avec l'AVS ou l'enseignante pour échanger. Une relation de confiance a été établie entre l'AVS, l'enseignante et la mère, ce qui favorise la scolarisation de Lola.

Les autres élèves jouent avec elle, mais ils n'ont pas le droit d'entrer seuls dans son monde sécurisé.

L'ÉCHEC D'UNE INCLUSION

Lorsque Salomé est arrivée en petite section, son enseignante a signalé son comportement dans une fiche de la Commission hygiène et sécurité et conditions de travail, dans laquelle elle indique que l'enfant « *n'avait pas sa place dans l'école* ». Après une observation du réseau d'aide, un dossier de la Maison départementale des personnes handicapées est monté et un suivi du centre d'action médicosocial précoce amorcé. Salomé est maintenue en grande section lorsque je fais sa connaissance. Contrairement à Lola, elle a fait toute sa scolarité dans la même école. Ce détail est important, parce qu'il influence le regard de tous les adultes qui gravitent autour de Salomé : parents, enseignants, AVS, agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem). Salomé n'a pas encore été testée. Elle présente des troubles qui font penser à une forme sévère d'autisme, mais les parents n'ont commencé les démarches que lors de l'annonce du maintien de leur fille en grande section. La nouvelle AVS débute dans le métier, elle n'a pas reçu de formation.

Le premier jour, Salomé est relativement apaisée. Elle découvre un nouvel espace, teste, touche, jette les objets qu'elle ne veut plus, prend un poupon dans la chambre de la maison qu'elle adoptera comme objet transitionnel. L'AVS la suit. Elle ne lui parle pas, elle

est surprise et effrayée. Le deuxième jour, Salomé arrive en furie. Elle parcourt tous les espaces, bibliothèque, maison de poupées, etc., elle peint sur plusieurs feuilles, puis sur les meubles, etc., jette des pièces de jeux de construction et se sauve, poursuivie par son AVS dans les couloirs.

L'emploi du temps a été modifié à plusieurs reprises en équipe éducative à ma demande, afin d'expérimenter différents dispositifs, pour trouver le plus adapté. Initialement 8 h 45-10 h 20, puis sur le même horaire, mais avec un créneau motricité à 9 h, puisque c'était le moment où Salomé demandait à quitter la classe. Dans cette école, la salle de motricité sert aussi à entreposer les jeux du centre de loisir. Salomé jouait avec ce qui était sur les étagères, les escaladant, se mettant alors en danger. Les années précédentes, cette pièce était sa salle de jeux. Elle n'était donc pas en capacité de lui attribuer une autre fonction. Il n'a pas été possible de mobiliser Salomé sur les activités motrices proposées. Elle passait un temps en classe, puis sortait dans le couloir pour en rejoindre une autre dans laquelle elle savait qu'elle pouvait être accueillie. Dans cette classe de tout-petits, il lui arrivait de jouer avec des jeux destinés à des enfants de 3 ans. Elle sortait dans la cour pendant la récréation des petits, où sa force physique pouvait mettre en danger les élèves

plus petits qu'elle. Il a donc été décidé de modifier à nouveau les heures d'accueil de Salomé : 10 h 15, 11 h 45. Accueil, collation rapide avec ses pairs, récréation avec les grands, puis quarante-cinq minutes en classe. Salomé n'appréciait pas d'être dans la cour avec ses pairs. Elle était en colère et ne voulait plus rentrer en classe.

Son agitation a été crescendo. De nombreux adultes, enseignants, Atsem et AVS, ont alors parlé de désco-

L'AVS la suit. Elle ne lui parle pas, elle est surprise et effrayée.

larisation, ce qui a nui à la relation que j'essayais de mettre en place avec les parents. Fin octobre, Salomé a fait une crise d'épilepsie chez elle. Elle a été déscolarisée par le pédopsychiatre jusqu'à la stabilisation du traitement. Cette mesure temporaire est devenue définitive. Salomé n'a plus fréquenté l'école. Les parents l'y sentaient en danger.

On peut se demander si tous les adultes peuvent accueillir et accompagner tous les élèves. Quelle est l'aptitude au lâcher prise de chacun? Quelle est la marge d'acceptation et la limite fixée par l'enseignant et l'AVS? L'inclusion de Salomé s'est révélée problématique du fait de la concomitance de plusieurs facteurs : scolar-

EN COMPLÉMENT

Des dispositifs facilitateurs

À partir de ces deux expériences, j'ai tenté d'établir une liste de dispositifs qui favorisent l'inclusion en classe ordinaire.

- Aménagement de la classe : repenser l'aménagement de la classe avec des espaces libres qui facilitent les déplacements ;
 - existence d'un espace cocooning peu éclairé, sécurisant, avec tapis, coussins, peluches ; bac à sable, bac à eau (avec accompagnement de l'adulte pour les moments de détente) ;
 - coin musique avec des instruments de musique, un coin écoute ;
 - objets roulants (voiture, charriots, balles en mousse, caisses, etc.) ;
 - objets transitionnels qui viennent de l'école ou de la maison et voyagent entre les deux lieux (poupée, voiture, porte-vues avec des photos).
- Du point de vue de l'humain :
- établir une relation de

confiance avec la famille, échanges quotidiens (parler des petites réussites, ne pas se focaliser sur ce qui ne va pas, écouter sans jugement les parents parler de leurs difficultés quotidiennes, leur déni s'il y a, leurs espoirs aussi), prendre le temps de les accompagner, faire preuve d'empathie ;

- mettre en place des temps d'échanges avec l'AVS, carnet de route avec des annotations factuelles datées sur lesquelles il sera possible de s'appuyer lors des équipes de suivi de scolarisation, mais aussi pour revenir avec l'AVS sur ce qui s'est passé ou joué, penser les adaptations à mettre en place pour l'enfant, évaluer son évolution, ses réussites, ses progrès ;
- expliquer aux autres enfants ce qui se joue, les différences en mots simples qu'ils peuvent comprendre, leur montrer l'exemple, inviter l'enfant en

difficulté dans les jeux symboliques, en motricité, etc., des albums qui traitent de la différence peuvent servir de support ;

- répondre aux interrogations des autres parents, ne pas laisser les rumeurs se propager, lors de la réunion de rentrée parler de la présence d'un enfant qui est accompagné d'une AVS parce qu'il a besoin d'une attention particulière. Les parents d'élèves n'ont pas à tout savoir, mais ils doivent être rassurés afin de pouvoir rassurer leur enfant et non l'inquiéter. Il est important qu'ils se sentent autorisés à parler de ce qui a pu choquer ou heurter leur enfant et qu'il leur aura rapporté.

**CLOTHILDE
JOUZEAU-KRAEUTLER**

sation dans l'école dans laquelle Salomé a des habitudes d'exclusion ; adultes qui n'ont peut-être pas les capacités de bienveillance et d'empathie nécessaires à l'accueil de ces élèves ; absence de formation de l'AVS, qui ne comprend pas ce qui est attendu d'elle ; pas d'accompagnement des adultes qui ont ou ont eu la charge de Salomé dans la gestion de leurs émotions.

DES ESPACES À AMÉNAGER

L'inclusion d'enfants porteurs de troubles sévères est facilitée par l'aménagement de l'espace classe. Les coins en maternelle favorisent d'autres apprentissages.

Est-il utopique de penser des temps d'accueil plus longs ?

Ils sont des sas, des lieux de décompression pour ceux et celles qui n'entrent pas dans le rôle d'élève défini par l'institution. En élémentaire, on hésite souvent à aménager sa classe autrement, or la création de ces espaces dans lesquels les élèves se ressourcent est un plus pour tous les élèves. Ce sont des lieux de partages et d'échanges entre pairs, des espaces de socialisation pour celui qui est porteur d'un handicap, des lieux de vie collective où le vivre ensemble fait sens. Dans mes classes en élémentaire, j'installais un espace bibliothèque avec tapis, chauffeuse, jeux de société, etc., afin de favoriser cette convivialité nécessaire. J'expliquais la différence et mes attentes différenciées. Je valorisais l'entraide et la mise en place d'un tutorat

basé sur le volontariat. Je valorisais toutes les réussites, même petites. Ouvrir ma classe aux familles me permettait d'exposer ce fonctionnement, de rassurer tous les parents. Le seul facteur sur lequel il est difficile d'agir, c'est la formation de l'AVS, on peut l'encourager, mais l'institution est seule habilitée en la matière.

Le passage en élémentaire pour les élèves atteints de troubles sévères se fait généralement en ULIS, et, même si on propose aux parents une visite des lieux, cette orientation en classe spécialisée, souvent dans un autre établissement que celui du secteur, est mal vécue par les familles. Les liens tissés avec les camarades de classe et les autres parents sont rompus. C'est une violence institutionnelle supplémentaire pour des familles déjà en souffrance. L'intégration des élèves d'ULIS en classe ordinaire reste sporadique, et le peu de temps pendant lesquels ces élèves sont accueillis dans une classe ordinaire se résume souvent à l'accomplissement d'une activité définie. Cela est insuffisant pour mettre en place des relations avec ses pairs et créer un climat de confiance. Est-il utopique de penser des temps d'accueil plus longs ? Des inclusions dans l'école de secteur avec des enseignants spécialisés qui seraient des personnes ressources pour les enseignants dans tous les établissements ordinaires ? Des effectifs allégés afin que les enseignants soient plus disponibles pour tous les élèves et qu'ils osent s'octroyer plus de flexibilité dans la mise en place des programmes pour les adapter à la zone proximale de développement de chaque élève ? ■

Un atelier théâtre en ULIS

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de français, Nogent-sur-Oise

Un travail collectif du groupe scolaire Les Coteaux, de Nogent-sur-Oise, en direction des élèves ULIS troubles spécifiques du langage et des apprentissages, avec en 2018 un magnifique projet théâtre.

« **D**ifficile de gérer une douzaine d'élèves, d'âges différents, chacun avec ses problèmes particuliers et avec un nombre de classes d'inclusion important. Il faut jongler avec les emplois du temps de chacun, enseignants et intervenants extérieurs. C'est bien plus difficile qu'il y a dix ans, quand on a démarré avec cinq élèves. » Et pourtant, les enseignantes, réunies en ce midi de novembre dans une salle de classe pour parler de leur expérience, relèvent le défi.

Tout d'abord, Amandine Michaud, responsable du groupe des ULIS, pleine d'énergie et d'enthousiasme, car quand même « on est bien récompensé lorsqu'on voit les sourires renaître chez ces enfants atteints de troubles de langage et d'apprentissage et qui, pour certains, ont attendu longtemps avant d'avoir une place ». « Bien sûr, on est frustré lorsqu'ils arrivent en CM2 et qu'on n'a pas vraiment le temps pour reconstruire. Il faut aussi gérer, nous dit une des enseignantes, Valérie Chevalier, le cas de ces élèves qui manient bien le calcul mental ou le raisonnement, mais peinent tant à l'écrit, et on finit par l'oublier un jour de cours de géographie (ah, oui, c'est vrai, ils ne savent pas bien écrire!). Ou faire comprendre à la classe que ces deux ou trois élèves à qui on donne à faire un QCM (questionnaire à choix multiple) plutôt qu'un questionnaire ouvert vont finalement mieux réussir que les autres. Mais il est vrai que quand on est habitué à la différenciation, ce n'est qu'un cas parmi d'autres et cela ne pose pas des problèmes insurmontables. Il faut cependant éviter la surprotection et l'assistance excessive quand il y a aussi dans la classe bien des difficultés, dans cette école d'un quartier en REP (réseau d'éducation prioritaire) fort défavorisé. »

L'inclusion fonctionne plutôt bien malgré ces difficultés, beaucoup d'élèves sont prêts à aider et tutorer des élèves ULIS. Mais ceux-ci restent entre eux lors des récréations et on ne parvient pas vraiment à constituer des liens de camaraderie extrascolaire avec les autres élèves. Il est vrai qu'ils vivent rarement dans le même quartier, beaucoup venant de loin, de tout le

département de l'Oise, avec une tournée souvent longue en taxi qui fait lever tôt et rentrer tard chez soi.

Les élèves ULIS sont rarement réunis tous ensemble, mais une fois par semaine, il existe ce moment de rassemblement qui permet aussi de partager des expériences. Un moment d'ailleurs difficile à placer, entre séances de psychologue, ergothérapeute, orthophoniste ou psychomotricien, et la participation aux divers cours des classes d'inclusion, en arts visuels, éducation phy-

Les douze élèves ont pu montrer leur talent à un public vaste de parents.

sique et sportive et ces sciences, particulièrement mises en valeur dans l'école grâce au dispositif La main à la pâte^[1]. Et les moments collectifs permettent aussi de travailler sur des projets comme celui sur les contes qui a donné lieu à une émouvante représentation théâtrale de fin d'année.

LE PROJET CONTE

Le service de soins a proposé à l'école de travailler sur la réalisation d'un spectacle, avec une intervenante théâtrale, assurant des séances régulières d'une heure quinze, autour d'une thématique qui puisse être en lien avec les apprentissages scolaires. Or, il se trouve que l'école des Coteaux travaillait sur un grand projet autour des contes, aussi à partir d'un texte de théâtre jeunesse simplifié par l'intervenante, mais en étroite collaboration avec Amandine Michaud. Les élèves ont pu à la fois apprendre à jouer ensemble et parallèlement travailler en classe autour de l'expression des émotions et du lexique utilisé dans la pièce. Et en juin, après avoir ouvert les répétitions finales aux classes d'inclusion, les douze élèves ont pu montrer leur talent à un public vaste de parents, mais aussi de responsables de la ville et de l'Éducation nationale. J'ai pu pour ma

¹ Évoqué dans le n° 531 des Cahiers pédagogiques.

part mesurer, sachant les difficultés à l'oral ou les inhibitions de la plupart de ces élèves, à quel point la réussite a été au rendez-vous. On a pu s'amuser à la parodie du loup débordé par le chaperon rouge et à l'apparition de personnages mythiques de ces contes traditionnels qui sont et doivent être dans le socle commun culturel des enfants, et des grands!

Les parents ont participé à la confection de beaux costumes (mais pas pour leur enfant en particulier, pour le collectif) et ont été présents pour applaudir, souvent la larme à l'œil, leur enfant surmontant sa timidité et les risques de trous de mémoire pour vivre ensemble une aventure exceptionnelle dont ils se souviendront. ■

TÉMOIGNAGE

Alice El Mechaly, comédienne

J'encadre des ateliers théâtre depuis 2000. En 2009, on m'a contacté pour travailler au sein de l'établissement médicopédagogique (EMP) de Beauvais, association Les PEP 60. Ce fut mon premier contact avec le public handicapé. J'ai dû réapprendre à encadrer des ateliers, car le handicap me demandait des réflexions que je n'avais jamais eues jusque-là. Pratiquant le théâtre depuis treize ans, la transmission à un public lambda me semblait simple, évidente et indispensable. Avec un public présentant des difficultés cognitives, motrices, intellectuelles ou psychiatriques, j'ai dû repenser mon approche, ma technique, adapter mon vocabulaire, les exercices, ma façon d'expliquer, réinventer le théâtre pour qu'il soit accessible. Il faut réussir à s'adapter à chaque individualité, prendre chacun en compte avec ses compétences et ses difficultés, mais également créer une cohésion et une dynamique de groupe, indispensable au fonctionnement de l'atelier théâtre, créer du lien social qui puisse faire sens pour que chacun trouve sa place, passer du « jeu » au « je » et, inversement, du « je » au « jeu » collectif.

Ma première rencontre avec les dispositifs ULIS eut lieu par l'intermédiaire de l'EMP. Rien ne m'y prédestinait mais c'est devenu, au-delà d'un travail, une véritable passion, car je me sens vraiment utile. Lorsque, après une année de travail, de jeu, de rires, de découragement parfois, d'espoir, d'instabilité, de progression ou de régression, on arrive à la scène, et lorsqu'on les voit sous les projecteurs, fiers, engagés, solidaires, confiants,

alors sait qu'on n'a pas juste fait du théâtre. Je suis toujours fière de voir la volonté dont ils font preuve, face à leur difficulté. Se retrouver devant un public, devoir se souvenir de textes, des déplacements, des émotions, de la mise en scène ne sont pas des choses faciles sans handicap, alors si on y rajoute des troubles, de quelque nature qu'ils soient, c'est une réussite tellement plus valorisante.

Pour que le projet fonctionne, il faut l'investissement des comédiens, mais également des éducateurs, des enseignants et, si cela est possible, des familles. L'engagement de tous, la solidarité entre adultes, une bonne communication, une cohésion d'équipe assurent la finalité positive du projet et montrent l'exemple aux comédiens. Bien sûr, cela ne marche pas à tous les coups. Cela me fait enrager mais je me démène, et par expérience, je sais que si les adultes ne suivent pas à 100 %, les comédiens non plus, malheureusement. Il faut de la patience face aux angoisses, il faut pouvoir improviser, rassurer, et même le minimum, c'est toujours mieux que rien.

Il faut faire face à des angoisses tellement envahissantes que le jeu devient lui-même angoissant. Être un autre demande tout de même un certain recul. J'essaie de travailler leur imaginaire, leur faculté d'improvisation pour développer leurs capacités intellectuelles. Je leur rappelle souvent que l'on fait semblant, qu'une fois le théâtre terminé, on « redevient nous-mêmes », certains n'ont pas cette conscience abstraite pour y arriver. Ce qui est compliqué aussi avec les ULIS, c'est qu'en plus de leur problématique particulière, ils n'ont également pas

tous le même niveau scolaire. Là encore, il faut s'adapter aux capacités de chacun et proposer un rôle à la mesure du comédien. J'essaie tout de même de les tirer vers le haut.

Handicap ou pas handicap, on peut toujours faire mieux. Je ne me dis pas « *ils ont des difficultés, on va les ménager* », au contraire « *ils ont des difficultés, je vais les pousser à se surpasser et à se rendre compte de quoi ils sont capables* ». À force d'être stigmatisés, ils ont du mal à croire en eux, à avoir confiance, à lâcher prise, ils ne se pensent pas capables. Ils ne sont pas souvent valorisés. Le théâtre est un excellent moyen pour justement les valoriser d'une autre manière. Bien entendu je reste à l'écoute de leurs doutes, des conseils de l'équipe encadrante, mais j'essaie de leur faire prendre confiance en eux et dans les autres. S'ils ont confiance en moi, cela fonctionnera. Si l'équipe me suit dans mes « *délires artistiques* », j'ai quasiment toujours bon espoir. Ils se découvrent un potentiel qu'ils n'imaginaient pas et la scène a quelque chose de magique. J'ai vu des comédiens supertimides toute l'année être super à l'aise sur scène, des comédiens impossibles à canaliser devenir autres par le jeu théâtral, et surtout, je les vois prendre un réel plaisir à jouer devant un public. Finalement, le processus est le même pour tous les comédiens, avec ou sans handicap. C'est la façon de faire qui change. Mais quel que soit le comédien, je lui demande toujours de la rigueur, de l'engagement personnel, et un esprit de groupe.

Alice El Mechaly

Les joueurs d'échecs

Karen Tournat-Coureau, enseignante spécialisée, coordinatrice ULIS, collègue du Landry de Rennes, chercheure au laboratoire CREAD Université de Rennes 2

Les échecs sont réputés être un jeu difficile, que l'on ne pense pas forcément accessible aux élèves présentant un trouble cognitif. Cependant, cette pratique a permis d'améliorer nettement leurs performances sur quadrillage.

Le repérage dans l'espace et en particulier sur quadrillage est une problématique récurrente pour les élèves présentant un trouble cognitif. L'objectif du travail engagé est de proposer une approche permettant d'aider ces élèves à acquérir des savoir-faire dans ce domaine. Le jeu d'échecs est le point d'appui de ce travail.

SITUATIONS DE JEU OU ACTIVITÉS SCOLAIRES

Un premier constat en septembre 2016, à la suite d'évaluations diagnostiques, a souligné les difficultés des élèves inscrits en ULIS dans le secondaire à se repérer et à se déplacer sur un quadrillage. Le même constat a été fait en septembre 2017 avec les élèves nouvellement arrivés dans le dispositif ULIS. Les difficultés étaient, dans un premier temps, le repérage du positionnement d'une pièce ou bien d'un symbole sur un quadrillage. La difficulté qui intervenait dans un deuxième temps était celle des choix à effectuer pour se déplacer sur quadrillage, que ce soit sur échiquier ou sur feuille.

Le groupe d'élèves sur lequel s'est basée l'étude participait à un atelier de jeu d'échecs ; quelques élèves inscrits depuis plusieurs années avaient moins voire peu de difficultés, pour certains d'entre eux, à se repérer sur ce support quadrillé en situation de jeu. Lors des séances de jeu d'échecs, les élèves prenaient un réel plaisir à s'installer devant les échiquiers et à jouer en appliquant des codes de déplacement. Ils réalisaient, parfois avec plusieurs essais, les déplacements adéquats, et utilisaient spontanément les codes de déplacement. Afin de confirmer ce constat, plusieurs exercices sur échiquier ont été réalisés en individuel. Je demandais à l'élève de déplacer différentes pièces à tour de rôle, en respectant leurs codes de déplacement. Les difficultés reprenaient le dessus, alors même que ces déplacements se faisaient beaucoup plus naturellement lorsqu'ils jouaient. Lorsque je leur demandais ce qui était difficile, ils me répondaient « *je ne comprends pas comment les lignes ça marche* » ou « *quand on joue ça va, mais là je n'y arrive plus* », ou encore « *les lignes se mélangent parce que c'est pas un jeu* ».

Pourquoi les élèves présentant un trouble cognitif ont-ils des difficultés à se repérer et à se déplacer sur quadrillage sur feuille ? Comment y remédier ? Est-ce que le jeu d'échecs peut aider ces élèves à mieux s'approprier un espace quadrillé ?

S'ENTRAINER : ASSOCIER JEU ET QUADRILLAGE

Le jeu d'échecs pour ces élèves était un support connu et rassurant. Le quadrillage de l'échiquier a servi d'appui au travail proposé sur des espaces quadrillés. François Boule associe la géométrie et les activités sur quadrillage avec des pièces du jeu. Il fait également le lien entre le jeu d'échecs, les quadrillages et les apprentissages^[1].

C'était un moment de plaisir pour les élèves de commencer une séance sur quadrillage et échiquier.

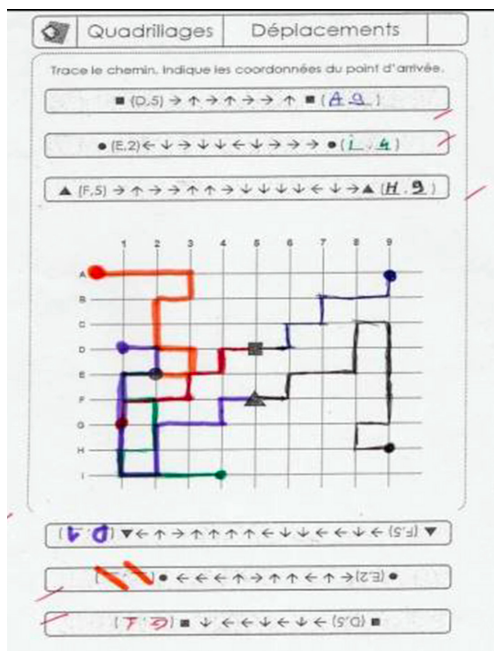
Selon le temps imparti entre les heures de cours en inclusion et les moments en dispositif ULIS, les élèves consacraient entre trente minutes et une heure et demie par jour, en fonction de leur disponibilité cognitive, aux activités sur quadrillage. C'était un moment de plaisir pour les élèves de commencer une séance sur quadrillage et échiquier. Systématiquement Maxime demandait « *trop bien, est-ce qu'on peut en faire jusqu'à la fin ?* ». La fin, dans son esprit, est la fin de journée au collège, donc jusqu'à 16 h 30.

Selon les troubles cognitifs de chacun, les activités étaient adaptées. Les deux tiers des élèves ont participé à deux protocoles sur deux années scolaires consécutives et un tiers des élèves, nouvellement arrivés, n'ont participé qu'à un protocole. Le protocole a débuté par des évaluations diagnostiques et s'est terminé par la passation des mêmes évaluations, afin de mesurer l'évolution des performances scolaires de chaque élève sur quadrillage. Les activités proposées étaient basées,

¹ François Boule, *Jeux et compétences mathématiques au quotidien*, Scérén, collection Au quotidien, CRDP de l'académie de Dijon, 2012.



Allers-retours entre l'échiquier et les quadrillages sur feuilles.



Déchiffrer un code sous forme d'une succession de flèches.

dans un premier temps, sur le repérage des coordonnées d'une pièce d'échecs sur un échiquier, puis sur quadrillage sur feuille. Dans un deuxième temps, les élèves devaient être capables de déchiffrer un code sous forme d'une succession de flèches, puis de mettre une pièce d'échecs au point de départ (repérage des coordonnées) et suivre le déplacement dicté par le décodage des flèches jusqu'au point d'arrivée. Les élèves devaient ensuite lire les coordonnées du point d'arrivée. Ces activités étaient proposées sur échiquier puis sur quadrillage sur feuille A3 puis A4.

Maxime, Ryan et Alix ont rapidement compris la logique des activités. Ils faisaient des allers-retours entre l'échiquier et les quadrillages sur feuilles afin de se rassurer, prendre confiance, vérifier leurs déplacements. D'autres élèves préféraient effectuer la traduc-

tion du codage des flèches sur l'échiquier dans un premier temps, avant de le réaliser sur feuille. La difficulté des codages était croissante et les trois élèves demandaient à chaque étape « *un travail plus dur* ».

Maxime et Ryan aimaient travailler ensemble et cherchaient à trouver la solution en premier. Cette émulation était constructive et sans compétition. Alix, quant à elle, préférait mettre ses compétences au service des autres élèves et circulait de l'un à l'autre pour les aider à trouver la solution. Très attentionnée et à l'écoute, elle les aidait avec ses mots et ses explications. Ces dernières n'auraient sans doute pas été les mêmes de la part d'un adulte. Alix reformulait avec ses propres mots d'adolescente, et si les explications ne nous semblaient pas toujours très claires, les élèves comprenaient. Alix, Maxime et Ryan ont pu travailler ensuite sur une activité plus exigeante avec six parcours à réaliser, de couleurs différentes, et en respectant les codes fléchés. À chaque parcours, les coordonnées du point final étaient déchiffrées et reportées sur la feuille.

À la fin du projet tous les élèves réussissaient, avec ou sans étayage, ce type d'activité ludiques, « *faciles et en même temps dures* », pour reprendre les termes d'Alix, ces activités étaient plébiscitées. Elles étaient à disposition tout au long de la journée, du moment

Alix, quant à elle, préférait mettre ses compétences au service des autres élèves.

où le travail en classe d'inclusion était fini. Il n'y avait pas de limitation de temps pour les effectuer. L'aide de l'adulte ou des camarades était toujours disponible, afin de ne pas laisser les élèves dans la difficulté. Ces derniers avaient le choix de travailler en individuel ou bien en binôme. Toute stratégie était acceptée, du moment où l'élève réussissait à arriver au point voulu. Selon les capacités cognitives de chacun, les stratégies étaient variées et évoluaient. La verbalisation de chaque stratégie permettait de modéliser la succession d'étapes réalisées par l'élève. Dès que l'activité était proposée, les élèves se précipitaient sur les étagères où étaient rangés leurs travaux. Ils sortaient les échiquiers, les formes plastiques et les pièces d'échiquier, s'organisaient dans la salle, seuls, à deux ou trois, et se mettaient au travail dans l'immédiat. Maxime et Ryan venaient réclamer plusieurs fois par jour un temps pour aller terminer leur parcours.

QUELS RÉSULTATS ?

Entre les évaluations diagnostiques et les évaluations finales, le pourcentage de réussite a nettement progressé. Par exemple, les pourcentages de réussite lors du repérage sur quadrillage (moyenne des élèves par âge) sont passés de 51 % à 88 % pour les élèves de 13 ans, de 62 % à 92 % pour les élèves de 14 ans, et



2. Pratiques

de 67 % à 100 % pour les élèves de 15-16 ans. Les pourcentages de réussite lors des déplacements (moyenne des élèves par âge) sont passés de 56 % à 90 % pour les élèves de 13 ans, de 74 % à 100 % pour les élèves de 14 ans, et de 71 % à 100 % pour les élèves de 15-16 ans.

Les élèves du groupe impliqué dans le projet se repèrent maintenant facilement sur le quadrillage d'un échiquier. En leur proposant des activités à partir d'un jeu qu'ils connaissent, les élèves ont montré une capacité à s'appuyer sur leurs connaissances pour apprendre et progresser. Ces activités sur feuille et sur échiquier ont permis aux élèves de chercher et tester leurs stra-

tégies. La fatigabilité, les troubles dont ils souffrent étaient spontanément mis de côté lors de ces activités.

Ce projet va dans le sens des expérimentations qui ont montré que le travail sur le jeu d'échecs peut aider des élèves présentant des troubles cognitifs à progresser en géométrie et en gestion de données^[2]. ■

² Marie-Adeline Bonnet, *Jeux d'échecs et socle commun*, Projet d'innovation, académie de la Réunion, 2011, consulté à l'adresse: http://maths.ac-reunion.fr/IMG/pdf/2012_Echecs_Tissu_humain-2.pdf

Le déplissement de la pensée

Myriam Mekouar, diplômée de l'université de Nantes, anime des ateliers philosophiques avec les enfants et les adolescents à l'école et dans la cité

Philosopher avec des enfants porteurs de handicap ne va pas de soi. Des ateliers menés auprès de ces enfants prouvent que l'on peut avoir la même exigence avec eux qu'avec les autres, et que la portée de cet accompagnement permet aux jeunes de se penser au-delà du handicap et de développer des compétences réflexives indispensables à tout individu.

« **L'**enfant n'est pas un vase qu'on emplit, mais un feu qu'on allume », écrivait Montaigne en 1580. Cette citation résume bien l'esprit de la pratique du philosopher avec les enfants et les adolescents, et ce, quelle que soit leur situation. J'ai eu l'occasion, durant les 17^e Rencontres internationales sur les nouvelles pratiques philosophiques à l'Unesco, en novembre 2018 à Paris, de pouvoir intervenir sur la pratique philosophique avec des enfants porteurs de handicap moteur ou cognitif, et sur la pertinence de cette pratique en services d'éducation spéciale et de soins à domicile, institut thérapeutique éducatif et pédagogique ou ULIS.

UNE PRATIQUE EXIGEANTE ET RESPECTUEUSE

Doit-on proposer à ces jeunes une pratique adaptée, allégée, voire au rabais, ou au contraire doit-on se fixer les mêmes ambitions et les mêmes exigences intellectuelles qu'avec les enfants dits « valides » ? S'est imposée d'abord l'idée du respect du droit à l'éducabilité pour tous, partant du droit à philosopher pour tous. Si l'on veut respecter la Convention internationale des droits de l'enfant et les préconisations ministérielles, il faut ouvrir ces structures éducatives à la pratique de la philosophie. Dans la droite ligne de la Déclaration universelle des droits de l'homme, cette convention affirme la primauté de la personne : « *L'être humain ne peut être réduit à son handicap ou à sa maladie quels qu'ils soient. En tant que citoyenne, la personne handicapée exerce ses responsabilités dans la société; elle a le choix et la maîtrise de son existence.* »

C'est une forme très originale d'organisation de travail qui va permettre d'agencer les compétences de chacun et les compétences collectives, afin que l'enfant garde ou retrouve sa place de sujet. La condition sine qua non, c'est que le handicap n'empêche ni l'expres-

sion orale ni une capacité de raisonnement minimale. Certaines formes d'autisme ou de retard cognitif permettent sans problème d'organiser ces temps de débat réflexif.

Certaines formes d'autisme ou de retard cognitif permettent sans problème d'organiser ces temps de débat réflexif.

SE PENSER HORS DU HANDICAP

Ces séances sont l'occasion d'accompagner le jeune dans son regard sur le handicap, de l'aider à vivre avec ses difficultés. Mais la visée de ces ateliers n'est jamais thérapeutique et reste axée non pas autour de la gestion du handicap, mais sur le développement de l'esprit critique, des habiletés de pensée, des habitudes démocratiques et du renforcement de la confiance et de l'estime de soi. Ces enfants et ces adolescents ont des assises narcissiques fragiles. Ils craignent souvent d'avoir plus à perdre qu'à gagner en tentant l'aventure de la pensée personnelle.

Le déploiement de cette pensée va donc se construire progressivement à travers la pratique philosophique, qui va venir combler ce besoin et permettre à l'enfant de penser et de se penser hors du handicap. Il s'agit bien de viser plusieurs finalités : rechercher avec l'enfant ses axes d'autonomie pour exister, penser, s'exprimer, communiquer, favoriser la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités et de ses limites, l'accompagner dans la construction d'une vie psychique et intellectuelle propre, l'aider à trouver dans la vie l'inclusion correspondant à ses souhaits.

Il se trouve que la pratique du philosopher participe à développer ces aptitudes et ces compétences, tout en renforçant l'estime de soi et la confiance. Il existe

une vraie difficulté chez certains de ces enfants à se vivre comme sujets. Sujets de leur corps, de leur histoire, de leur parole, de leurs ressentis, ce qui va perturber leur capacité à construire une pensée autonome. En atelier philosophique, on va se placer dans une autre démarche, car les séances sont actées explicitement dans un espace-temps bien défini, celui de l'atelier philo : « *Aujourd'hui, de telle heure à telle heure, nous allons philosopher.* » C'est cette démarche conscientisée qui permet d'obtenir des effets de subjectivation et d'ouverture : l'ouverture d'un espace de pensée. En effet, c'est l'ouverture vers le symbolique, par le réveil des mots de la souffrance, qui va trouver une place pour se dire par la circulation de la parole dans le cercle de sagesse : l'enfant va ouvrir sa créativité, débloquer son imaginaire, décrystalliser les émotions, décaler son regard, du handicap vers la construction de son identité. Cette ouverture, c'est l'accès, par-delà ses peurs, à autre chose que le handicap. L'atelier philo va permettre à ces enfants de quitter le monde du « je » souffrant pour entrer dans celui du « nous » qui pense, et qui pense avec les autres.

VALORISER

Il va aussi l'amener à développer sa pensée attentive, sa pensée créative (celle qui permet l'audace des hypothèses), ses habiletés de pensée (conceptualiser, problématiser, argumenter) et des habitus démocratiques. C'est donc d'abord la dimension à la fois symbolique des liens de parole qui interrogent le sens, mais aussi la dimension citoyenne et philosophique. Il va s'agir de valoriser la position de sujet de l'enfant : qu'il soit capable d'exprimer ses idées, de se positionner, de se questionner sur le monde qui l'entoure, qu'il s'autorise à penser, de voir émerger ses sujets de préoccupation qui ne s'expriment pas toujours spontanément si un espace-temps n'y est pas dédié spécifiquement, de favoriser les échanges de points de vue dans le groupe, d'accompagner les questionnements par les échanges et pour les équipes éducatives, de modifier leur regard sur les jeunes en vivant une nouvelle expérience éducative.

SE DÉCENTRER POUR ACCÉDER À LA PENSÉE

Alors, quelle posture, quels dispositifs, quelle pédagogie, quels supports utiliser ? Personnellement, je mixe deux des trois grands courants existants. J'utilise celui appelé Éducation à la citoyenneté inspiré des modèles de Matthieu Lipman, Michel Sasseville et Michel Tozzi, et celui appelé « courant philosophique » formalisé par Edwige Chirouter¹. Ce travail de décentration va se faire avec plus de puissance, parce qu'on s'appuie aussi sur des supports inducteurs riches

anthropologiquement. Ces supports vont permettre à l'enfant de se décentrer de son handicap pour s'approprier le monde de la pensée, mais aussi celui des émotions qui auront été reconnues, identifiées, décortiquées, analysées par la parole, dans le débat et par ce déplissement de la pensée. Les participants intègrent d'ailleurs vite que le débat offre un espace où l'on s'exprime librement, sans évaluation, ni note, ni jugement dans un échange égalitaire. Leur parole a autant de valeur que celle de l'adulte.

EXEMPLE DE SÉANCE EN ULIS

J'ai animé par exemple un atelier avec des collégiens de 5^e ULIS sur la question du rapport au savoir (cf. encadré) : « *À quoi ça sert d'aller à l'école ? C'est quoi apprendre ? Est-ce que c'est difficile d'apprendre ? N'y a-t-il qu'à l'école qu'on apprend des choses ? Avez-vous*

Favoriser la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités et de ses limites, l'accompagner dans la construction d'une vie psychique et intellectuelle propre.

parfois impression d'apprendre des choses sans les comprendre ? Qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tous les élèves se sentent bien ? »

En m'appuyant sur l'idée de l'égalité des intelligences, je rappelle aux élèves que l'atelier philo se construit grâce à eux, qu'on est tous cochercheurs et qu'il n'y a aucune évaluation ni note. Toutes les réponses sont valables du moment qu'elles sont argumentées. Je fais expliquer ce que c'est que d'argumen-

EN COMPLÉMENT

Les différents courants

Éducation à la citoyenneté, inspiré des modèles de Lipman, Sasseville et Tozzi, met l'accent sur les habitus démocratiques et l'éducation à la citoyenneté. Celui qui est appelé Courant philosophique, formalisé par Edwige Chirouter, s'appuie surtout sur la richesse des supports inducteurs et sur les habiletés de penser.

Les visées que se fixent ces deux courants permettent vraiment de mettre en œuvre une éducation à la démocratie et au vivre ensemble, tout en développant l'esprit critique et la pensée autonome. Dans ce contexte propice, l'enfant devient cochercheur et s'inscrit dans une structure éducative horizontale, où la place de l'animateur n'est plus prépondérante et où l'autorité est décentrée pour être partagée entre tous les membres de la communauté de recherche philosophique.

¹ Voir encadré.

ter. Des aides à la prise de parole sont disposées au sol.

Comme avec chaque première séance, j'ai déroulé mon protocole pour présenter l'atelier, son déroulement, son objet, ses finalités et la vie de Socrate, mon meilleur ami (ils adorent). Ensemble, nous avons décomposé le mot « philosophie » d'un point de vue étymologique, et je leur ai demandé : « *Selon vous, où et quand est née la philosophie ?* » Ce moment est toujours très rafraîchissant. Ce jour-là, j'ai pu entendre des réponses très drôles à la question « *Et qui est celui dont on dit qu'il est le père de la philosophie, d'après vous ?* ». Voici quelques-unes des réponses entendues : « *Charles de Gaulle ! Zeus ! Jean-Luc Mélenchon ! Jésus ! Macron !* »

Je suis partie de la lecture théâtralisée de l'album de Jeanne Willis et Tony Ross, *Je déteste l'école*, que j'utilise souvent. Il y est question d'une petite fille qui

raconte combien elle hait l'école, car elle s'y sent maltraitée. Le texte est drôle, mais c'est un excellent support inducteur de la réflexion. Les élèves ont beaucoup ri en écoutant la lecture. Cela a permis de détendre l'atmosphère et d'entrer joyeusement dans l'activité.

Il s'agissait ici de les faire réfléchir sur leur processus d'apprentissage et leurs représentations mentales de l'école. L'objectif était de les faire échanger sur les finalités et les difficultés de l'acte d'apprentissage, et savoir s'ils avaient déjà réfléchi à ces questions avant. Il m'importait aussi de les faire s'interroger sur le fait qu'on n'apprend pas uniquement à l'école mais aussi à la maison, avec les copains ou tout seul.

Les prises de parole ont été extraordinairement fécondes, riches et passionnantes. Les compétences langagières ont été travaillées de façon informelle mais efficacement, et la visée démocratique (respect des règles du débat démocratique) a été atteinte très rapi-

EXEMPLE DE SÉQUENCE

Un atelier philo en 5^e ULIS

L'atelier regroupait seize élèves. Cet extrait intervient trente minutes après le début de l'atelier, après la présentation de l'activité, le vote des règles en concertation et la lecture du texte. Les discutants se sont détachés de l'album et on aborde les questions liées à l'acte d'apprendre. Une élève est présidente de séance et distribue la parole. Ici, Emma coanime avec moi l'atelier, distribue la parole mais ne participe pas au débat (trop lourde charge cognitive).

[...] Moi : « *Alors, et les autres ? Qu'est-ce que vous aimez au collège ?* »

La présidente : — *Morgan !* (la présidente distribue la parole : visée démocratique)

Morgan : — *Moi, j'aime bien les maths !*

Moi : — *Parle plus fort s'il te plaît, on n'entend rien.* (travail sur l'oral et la prise de parole devant un groupe)

Morgan : — *Moi, j'aime bien les maths.*

Moi : — *Toi, tu aimes bien les mathématiques, pourquoi ?*

(demande d'argumentation)

Morgan : — *Parce que j'aime bien faire des calculs* (argumentation minimale)

Moi : — *O.K., on a vu qu'il y avait ici des élèves qui n'aiment pas les mathématiques, d'autres qui les aiment. D'après vous, est-ce qu'il y a des choses qu'on doit apprendre en premier quand on va l'école ?*

La présidente : — *Flora !*

Flora : — *Ben, apprendre à lire.*

Moi : — *Apprendre à lire. Donc on vient à l'école, pour Flora, d'abord pour apprendre à lire. Qui n'est pas d'accord ?* (susciter le conflit cognitif pour dynamiser la discussion)

La présidente : — *Gabriel !*

Gabriel : — *Moi je ne suis pas d'accord pour dire que c'est la toute première chose qu'on apprend, c'est à lire, parce que dans les petites écoles, les toutes petites écoles là, la toute première chose pour les tout-petits, qu'on apprend, c'est à savoir partager !* (argumentation et utilisation d'un connecteur)

Moi : — *Oh, parce que la première chose qu'on apprend c'est à apprendre à partager ! C'est pas mal du tout ce que nous dit Gabriel. Qui veut rajouter quelque chose ?* (relance du débat)

Gabriel : — *Je voulais dire autre chose, quand on avait dit ce qu'on aime le plus au collège, moi, ce que j'aime le plus, c'est les maths*

parce que dans les maths, y a des trucs difficiles et moi, j'aime bien les trucs difficiles, et pour la deuxième chose, les maths, au fait, parce que j'ai un copain Maxime, ben en maths, il fait toujours des fautes, du coup, une fois, je lui ai demandé combien ça fait 4 x 4, il m'a répondu 42. (rebondit sur ce que dit l'autre, argumente, emploie une phrase complexe) [...]

Moi : — *Est-ce qu'il n'y a qu'à l'école qu'on apprend ? Est-ce qu'il y a des choses que vous n'avez pas apprises à l'école, par exemple ?*

Morgan : — *Ben par exemple, parfois on apprend tout seul.* (nouvelle idée qui vient enrichir le débat)

Moi : — *Ah ! C'est intéressant, est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que tu peux nous donner des exemples ?* (demande d'exemples, argumenter)

Capucine : — *Bah, par exemple, quand on, quand je ne voulais pas prêter quelque chose à mon petit frère, ben après, je me suis dit, il faut partager et je lui ai prêté !*

Moi : — *Et, tu as appris ça toute seule ? Très bien !* » [...]

MYRIAM MEKOUAR



2. Pratiques

dement grâce au dispositif. La pensée créatrice, qui permet l'audace des hypothèses, et la pensée dite vigilante (éducation à l'empathie) ont été à l'œuvre, et les exigences intellectuelles (conceptualiser, problématiser et argumenter) ont pu s'exercer sereinement.

Ces dernières demanderont néanmoins de la pratique régulière pour mieux s'affiner et devenir pérennes. L'esprit critique a toutes ses chances de s'exercer dans de telles conditions. ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler

Du quantitatif au qualitatif

Patricia Girardet, chercheuse en sciences de l'éducation, laboratoire ECP, université Lumière Lyon 2

Les enseignants spécialisés ou non manifestent une volonté partagée concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l'école, mais les approches dévoilées vont parfois à l'encontre même de l'école inclusive. Pourquoi ?

« **J**e prépare pour la classe et puis, quand j'ai fini, il faut encore que je pense à lui, il ne peut pas faire comme les autres, il lui faut un autre support, un autre exercice » ou « cette évaluation-là, non mais il ne peut pas la faire. Je lui fais faire quoi, à lui, pendant ce temps-là ? Je l'évalue comment ? Je ne peux pas remplir la même chose que pour les autres dans le livret scolaire unique. » Il y a donc la classe et lui, deux niveaux, deux pratiques, deux entités, et c'est parfois la présence de l'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) ou celle de l'écran de l'ordinateur qui font obstacle, physiquement et pédagogiquement. Il est à l'école, installé dans la classe, mais appartient-il effectivement au groupe ?

Sans être ni consciente ni affirmée, une logique catégorisante teinte fortement l'accueil des élèves en situation de handicap, tant dans les classes ordinaires que dans les dispositifs spécialisés. Dans les classes ordinaires, une distinction est régulièrement opérée entre l'élève disposant d'un dossier à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et les autres.

LES GAMINS D'ULIS

Dans les dispositifs spécialisés, si le groupe des élèves de l'ULIS existe, l'approche relève malgré tout de la catégorisation. « Nos élèves » est en effet une appellation communément partagée par les enseignants de ces dispositifs. Si cette expression illustre une propension commune à tous les enseignants, à s'approprier les élèves dont ils ont la charge au cours d'une année scolaire, voire l'attachement et l'investissement qui est le leur pour les élèves qui leur sont confiés, cette appellation n'est cependant pas neutre, tant elle laisse apparaître en filigrane une manière de distinguer les élèves présentant des troubles cognitifs scolarisés en ULIS de ceux des classes ordinaires.

Cette façon de les nommer, parfois remplacée par d'autres expressions telles que « ces enfants-là » ou

encore « les gamins d'ULIS » établit là encore deux groupes distincts : les élèves relevant des classes ordinaires et ceux relevant des dispositifs spécialisés. Il y aurait deux catégories et donc deux façons de définir l'élève, ce qui rappelle les dix façons de qualifier un être, hiérarchisées par Aristote selon la qualité de l'âme. « Catégoriser, c'est en soi diviser, séparer pour mettre en ordre la société », souligne Charles Gardou. Cette mise en ordre scolaire, organisée par l'institution qui

Il y aurait deux catégories et donc deux façons de définir l'élève, ce qui rappelle les dix façons de qualifier un être, hiérarchisées par Aristote selon la qualité de l'âme.

prévoit des classes ordinaires et des dispositifs spécialisés, est dès lors difficilement imputable aux enseignants spécialisés.

Néanmoins, la catégorisation qu'ils mettent en œuvre présente un autre écueil, et pas le moindre : elle lisse le regard et empêche de voir. Penser « nos élèves » ne permet pas la connaissance de « cet » élève. L'élève type est défini à priori par le dispositif de scolarisation dans lequel il est inscrit, par son classement dans les troubles cognitifs, ce qui ne permet pas à l'enseignant de prendre en compte l'élève dans toute sa singularité, de faire réellement connaissance, d'un point de vue pédagogique, non pas avec « ces » élèves, mais bien avec Léa, Yanis, Jean-Philippe, Océane, Ceyda, Nicolas, Fatih. La catégorisation sépare et provoque « une mise à distance des situations humaines singulières et concrètes^[1] ». Si on ne regarde pas la situation elle-même, on ne voit donc pas l'enfant, ce qu'il est, dans toute son individualité ; on ne prend en compte que son trouble, dont on ne connaît bien souvent que le nom. On s'inscrit alors dans une approche figée et datée

¹ Charles Gardou, *La société inclusive, parlons-en !* Erès, 2012.

du handicap. Figée, parce qu'on ne permet pas à l'enfant de s'en affranchir. Datée, parce qu'on ne parvient pas à prendre en compte la notion de situation de handicap telle qu'elle a été insufflée par la loi du 11 février 2005.

DES TROUBLES SURINVESTIS

Dès lors, les pratiques pédagogiques mises en œuvre sont souvent inappropriées et ne permettent pas à l'élève d'apprendre. Ainsi en ULIS, lors des séances de travail de la compréhension par exemple, surligne-t-on d'emblée un passage pour faciliter la recherche de la réponse et ainsi éviter que l'élève ne fasse une crise s'il ne trouve pas. On explique encore les mots de vocabulaire du texte à étudier, en l'illustrant avec Google Images parce que « *pour eux, l'abstraction, c'est difficile* », sans savoir si les mots sont déjà connus, et sans laisser non plus la possibilité de passer outre et ainsi construire de réelles compétences de lecteur. Et que dire de cette construction de l'abstraction, si nous ne proposons qu'un exemple concret ? En classe ordinaire, c'est souvent l'AESH qui traduit d'emblée les consignes, découpe la tâche, à priori sans offrir à l'élève une possible confrontation à une tâche complexe. L'enfant est effectivement scolarisé, mais n'est pas l'élève qui apprend ; il a accès à l'école, mais n'a finalement pas accès au savoir. Pour reprendre l'interprétation du triangle didactique de Jean Houssaye, quand l'axe entre l'enseignant et l'élève est trop investi, le savoir fait le mort ou le fou. Ici, il fait le mort : l'élève a réalisé une activité, mais qu'a-t-il appris ?

ÉTABLIR LE TÂTONNEMENT COMME GESTE PROFESSIONNEL

Pourtant, comme le disait déjà Lev Vygotski en affirmant l'éducabilité de l'enfant avec le concept d'« *orientation vers l'avenir* », « *l'enfant n'est pas son défaut* » et c'est bien la réaction de l'individu, ses capacités d'adaptation, de compensation de son trouble face aux différentes situations qu'il convient de prendre en compte. Pour les enseignants, il s'agit de renoncer à la primauté des connaissances théoriques à propos du trouble pour travailler avec l'élève empirique et de se garder de toute certitude pour établir le tâtonnement comme geste professionnel.

L'observation doit être au cœur des pratiques pédagogiques : observer cet élève, mais aussi observer tous les autres dans leur rapport au savoir, pour s'apercevoir finalement que les similitudes sont plus nombreuses que les différences et revenir à une communauté d'apprenants. Combien d'élèves présentent en effet les mêmes difficultés de compréhension et de traitement de la consigne ? Pour combien d'entre eux l'abstraction n'est-elle pas construite aisément ? C'est ainsi que didactique et pédagogie se retrouvent au cœur de la réflexion de l'enseignant, restauré dans son identité professionnelle.

Ce changement de regard ne peut se faire par magie et nécessite une formation des enseignants, qui ne bénéficient le plus souvent que de quelques heures sur ce sujet. Sensibilisation et information ne sont pas formation, et une présentation rapide du concept d'école inclusive ne suffit pas à installer des pratiques pertinentes pour l'accès au savoir de tous les enfants. C'est bien là que la responsabilité de l'institution peut être convoquée. Les textes, souvent timides, laissent une grande part d'interprétation aux enseignants, qui portent sur leurs épaules la responsabilité de décliner l'école inclusive de façon pragmatique. Suffit-il cependant de nommer un concept aussi fort et ambitieux pour qu'il prenne effectivement forme et sens dans toutes les écoles de la République ?

DES ENSEIGNANTS ÉCARTELÉS

L'Éducation nationale a modifié en 2017 la formation des enseignants spécialisés, avec la création du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Les modules proposés abordent cependant les différents troubles en amont de toute rencontre de l'élève avec le savoir, ce qui suggère que les pratiques pédagogiques sont une réponse au trouble plutôt qu'aux obstacles rencontrés dans la situation d'appren-

Si on ne regarde pas la situation elle-même, on ne voit donc pas l'enfant, ce qu'il est, dans toute son individualité.

tissage. Cette ambivalence, récurrente depuis 2005, entre modèle biomédical et approche environnementale, entraîne une confusion dans les pratiques, voire un contresens dans la définition du concept d'école inclusive. Ainsi, avec ambiguïté, l'injonction est donnée par l'institution, aux différents personnels de la décliner. Oui, mais comment ?

En l'absence d'une formation clairement définie, il n'est pas aisé pour les enseignants de trouver par eux-mêmes les façons de traduire en une démarche pédagogique le postulat d'éducabilité dont ils sont convaincus. Ils se trouvent dès lors écartelés entre des injonctions auxquelles ils adhèrent malgré tout, et leur déclinaison difficile au quotidien, écartelés entre l'élève et la classe, entre les programmes et la situation de handicap de l'enfant lors de certains temps d'apprentissage, écartelés aussi, d'un point de vue éthique, entre un acharnement possible, « *avec lui, il faut répéter, répéter* », et renoncement tentant, « *ces gamins-là, pourquoi les obliger à apprendre ? De toute façon, ils n'iront jamais dans la vie active.* » Il en résulte pour eux un réel inconfort, voire une dévalorisation professionnelle. Depuis peu, l'institution parle d'approche qualitative au sujet de l'école inclusive, mais les enseignants ont toujours été dans la qualité de ce qu'ils

pouvaient offrir à tous en termes de scolarisation, et c'est bien là la difficulté à laquelle ils se sont heurtés et se heurtent encore, par manque d'accompagnement dans ce changement de regard, dans la confrontation à la différence qui bouscule habitudes professionnelles et ordre établi.

Lors de sa visite en France en octobre 2017, Catalina Devandas-Aguilar, rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées pour les Nations unies, constate le même écart entre la volonté d'école inclusive affichée par l'Éducation nationale et les pratiques effectives : « [...] *au lieu de cibler l'individu en forçant*

les enfants handicapés à s'adapter au milieu scolaire, je recommande une politique globale de transformation du système éducatif pour assurer un accueil inclusif des enfants handicapés. »

Une analyse rapide aurait pu nous amener à imputer aux seuls enseignants les différents écueils observés dans les pratiques pédagogiques auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais la responsabilité les dépasse et appartient à l'institution elle-même. Et c'est très certainement par elle que doit passer le changement, pour tendre vers une scolarisation de qualité pour tous et l'apprentissage de chacun. ■



3. Faire ensemble

Les piliers transparents de l'inclusion

Jacqueline Triguel, professeure en collège

L'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), désigné auparavant sous le terme d'« auxiliaire de vie scolaire » (AVS), est un partenaire éducatif essentiel dans le processus inclusif. Mais il n'est pas toujours simple pour lui de trouver sa place dans la classe ou l'établissement. Comment travailler ensemble ?

Depuis 2005, l'école doit s'adapter pour permettre à tous les élèves d'accéder aux apprentissages, ce qui provoque bien des bouleversements, remises en question et renouvellements dans les pratiques pédagogiques et éducatives. Mais la route est encore longue. Par exemple, si les ressources sont plutôt foisonnantes pour ce qui est des troubles des élèves, des adaptations et différenciations à mettre en œuvre, elles le sont beaucoup moins concernant le travail mené par nos collègues AESH, avec les élèves et les enseignants.

Et pourtant, si de plus en plus d'élèves peuvent intégrer des classes ordinaires, c'est bien grâce à elles¹. Alors, que font-elles ? Comment travaillent-elles avec les élèves et les enseignantes ? Quelles sont, également, leurs difficultés au quotidien ? Comment pouvons-nous agir pour qu'elles se sentent reconnues et à leur place dans les établissements scolaires ?

¹ Les AESH étant majoritairement des femmes, j'ai choisi d'utiliser le féminin. J'en profite pour remercier toutes les AESH pour leurs témoignages, précieux pour comprendre la réalité de leur métier.

EN CLASSE, UNE COLLABORATION FRUCTUEUSE

La collaboration la plus immédiate et quotidienne est celle qui se joue en classe, entre l'élève, l'AESH et

Elles peuvent apporter des indications précieuses pour ajuster au mieux les adaptations proposées.

l'enseignante. Dialoguant avec l'élève plusieurs heures par semaine, les AESH élaborent au fil des jours une expertise de plus en plus précise de ses difficultés et de ses besoins, mais aussi de ses compétences, de ses points d'appui et de ses progrès. Elles peuvent apporter des indications précieuses pour ajuster au mieux les adaptations proposées et le parcours de scolarisation des élèves, des domaines auxquels les enseignantes ne peuvent pas toujours prêter attention : un rythme trop rapide, des documents trop denses, un besoin de bouger dans la classe ou d'être isolé momentanément du groupe, des exigences trop ou pas assez élevées, ou même un tableau trop désordonné pour être lisible. Accompagnant un jeune depuis deux ou trois ans, les

AESH ont parfois un regard plus précis que le nôtre, et le dialogue est donc forcément enrichissant et indispensable. Mais nous manquons cruellement de temps pour cela. Les échanges se font en quelques mots lorsque les élèves s'installent ou quittent la salle, parfois au détour d'une conversation en salle des personnels ou à la cantine, mais il n'y a aucun lieu, aucun temps institutionnel qui permette aux AESH et aux enseignantes d'échanger de manière plus constructive.

DANS LE DISPOSITIF ULIS

Les choses sont assez différentes lorsque les AESH sont affectées au dispositif ULIS. Dans ce cas, les AESHco (en dispositif collectif) et l'enseignante référente de l'ULIS travaillent conjointement et, passant une grande partie de la journée ensemble, elles ont bien des occasions d'échanger et d'imaginer leurs actions pédagogiques et éducatives sur le long terme. Les AESHco sont en effet partie prenante de la vie de ce dispositif : elles accompagnent les élèves dans leurs apprentissages, aident l'enseignante dans la conduite de certaines activités pédagogiques, mais elles participent aussi à la conception et à l'organisation de l'espace, du matériel, des temps forts du dispositif (sorties, projets). Lorsque le partenariat fonctionne, AESH et enseignant se nourrissent des réflexions, des idées et des expériences de l'autre, en ayant toujours à l'esprit le souci des élèves, de leurs apprentissages et de leur vie dans l'établissement.

LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE D'UN REGARD D'EXPERTE

Car, quel que soit leur statut, les AESH ont toujours à cœur de contribuer à la bonne scolarisation des élèves. Elles cherchent à se former sur les troubles qu'elles découvrent souvent à la rentrée ou même en cours d'année lorsqu'il y a un changement d'élèves. Elles lisent, cherchent de la documentation sur internet ou en bibliothèque, font des demandes de formation régulièrement. Lorsqu'elles se sentent en confiance avec les équipes enseignantes, elles leur communiquent leurs informations, les orientent vers des ressources qu'elles jugent intéressantes au cas par cas, afin que les pratiques et les savoirs circulent et permettent de construire le parcours de l'élève de la manière la plus ajustée possible. D'autres fois, elles apportent en classe des outils qu'elles ont trouvés ou créés : un coloriage pour aider à la concentration, un guide de lecture pour que l'élève dyslexique ne perde plus sa ligne dans un texte, ou même une grille de compétences adaptée aux besoins et objectifs de l'élève, afin de faire un suivi plus clair et durable.

Par ailleurs, les AESH jouent également un rôle précieux dans la construction de l'école inclusive à l'échelle de la classe et de l'établissement. Accompa-

gnant les élèves dans les couloirs, parfois dans la cour ou la cantine, assises ou circulant au sein du groupe, elles acquièrent progressivement un regard, une analyse plus larges de ce qu'implique l'école inclusive en termes d'interactions, de relations entre les élèves. Y a-t-il des échanges entre élèves, des relations amicales qui se nouent, des tensions, des moqueries ? Certains élèves adoptent-ils spontanément une posture de tuteurs ? Certains montrent-ils l'envie de comprendre le trouble de leur camarade ? Tout cela, ce sont les AESH qui le voient en premier et qui peuvent aussi orienter les différentes actions pédagogiques à mener. Nous gagnerions donc à prêter une oreille plus attentive à leurs réflexions, à mettre en avant la légitimité de leur parole et à coopérer avec elles pour construire des projets autour de la différence et de la tolérance, des projets qui seraient ainsi plus ancrés dans la réalité des établissements où nous travaillons.

L'EXCLUSION POUR LES ACCOMPAGNANTES ?

On voit bien, chaque jour, que les AESH ont le souci d'accompagner au mieux les élèves vers la réussite et de contribuer à la construction de l'école inclusive. Néanmoins, il n'est pas possible de passer sous silence

Il n'est pas possible de passer sous silence leurs difficultés et leurs combats quotidiens.

leurs difficultés et leurs combats quotidiens. Depuis des mois, elles se battent pour que leurs compétences soient reconnues et valorisées, pour que leur métier soit professionnalisé, avec une formation, un salaire et des conditions de travail dignes, sans temps partiel imposé, sans précarité, avec des titularisations plus systématiques : une professionnalisation donnant envie de faire une carrière durable dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Avec leurs conditions de travail actuelles et le refus du Gouvernement de tenir compte des revendications, la rancœur et les luttes épuisantes pour les droits, absolument indis-

EN SAVOIR PLUS

Différents types d'AESH

On distingue les AVS ou AESH collectives, affectées dans les dispositifs particuliers comme les ULIS ; les AVS ou AESH individualisées, affectées pour un enfant (ou plusieurs, si le temps accordé à un enfant ne remplit pas le service de AVS ou AESH) ; les AVS ou AESH mutualisées, affectées à plusieurs enfants, parfois même dans la même classe, mais dont le nombre d'heures avec chacun est plutôt indéterminé.



3. Faire ensemble

pensables et légitimes, prennent le pas sur la réflexion pédagogique. Et c'est ainsi qu'en restant sourde aux personnels de terrain, l'institution saborde elle-même ce qu'elle dit mettre en place, à savoir l'école inclusive, l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, qui pâtissent aussi de cette situation médiocre.

De plus, souffrant d'un manque de reconnaissance et de formation, parfois aussi d'un isolement dans les communautés éducatives, les AESH peuvent également pâtir de personnels de direction peu formés ou peu sensibles aux problématiques du handicap, de l'adaptation scolaire et de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Habités à travailler en fonction de relations hiérarchiques, dans une logique de gestion des personnels et des emplois du temps, certains chefs d'établissement placent au second plan la question de l'expertise pédagogique et de l'adaptation aux besoins de l'élève. Pour ceux-là, il s'agit avant tout d'utiliser toutes les heures notées sur le contrat des collègues, quitte à perdre de vue le sens des missions des AESH ou à créer des incongruités dans les accompagnements (un élève pour trois AESH, des changements d'heures d'accompagnement du jour au lendemain, par exemple), le tout sans aucune concertation avec les collègues.

Enfin, si la collaboration avec les équipes enseignantes est souvent possible, il reste trop de situations où les AESH souffrent du regard parfois indifférent,

parfois méprisant ou inquiet d'enseignantes peu habituées à avoir une autre adulte dans leur salle. Je suis cependant convaincue que c'est par le dialogue, par les échanges, notamment de pratiques ou de points de vue, que la distance entre les enseignantes et les AESH diminuera.

L'école inclusive ne se décrète pas : elle se construit et prend vie, durablement, grâce aux équipes présentes

En restant sourde aux personnels de terrain, l'institution saborde elle-même ce qu'elle dit mettre en place, l'école inclusive.

dans les établissements scolaires. Si la question de la formation des différents personnels, notamment aux troubles, est fondamentale, la question de la concertation et de la coformation, au quotidien, ne l'est pas moins. L'école inclusive est l'affaire de tous, pas l'affaire de chacun dans son coin. Collectivement, nous devons réfléchir et agir pour permettre à chaque élève d'être scolarisé et de réussir au mieux ses apprentissages. Pour cela, nous devons disposer de temps, régulièrement et institutionnellement, sur notre temps de travail, des temps mêlant toutes les catégories de personnels, pour faire de l'école inclusive une réalité qui ne soit pas faite que de mots ou de beaux symboles. ■

Le coenseignement avec l'enseignant spécialisé

Philippe Tremblay, professeur au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, faculté des sciences de l'éducation, université Laval

Comment l'enseignant spécialisé travaille-t-il avec l'enseignement sans spécialité ? Quelles conditions sont nécessaires ?

La fonction d'enseignant spécialisé a été, en France, récemment redéfinie autour de compétences particulières et complémentaires dans le cadre la mise en œuvre du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée¹. Un premier constat s'impose à la lecture de ces compétences et formes d'intervention : explicitement ou implicitement, il s'agit majoritairement de compétences collaboratives ou coopératives. Le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé insiste donc sur une conception de cette fonction fortement orientée vers le collectif enseignant qui favorise un modèle de service : le coenseignement.

UN RÔLE ÉLARGI

Répondant aux limites de la co-intervention externe (c'est-à-dire sortir un ou des élèves de la classe pour une intervention ponctuelle par l'enseignant spécialisé), le coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe, dont ceux à besoins spécifiques, par un travail de différenciation et d'individualisation de l'enseignement. Ainsi, cette collaboration permet tant un soutien à l'enseignement (apport de ressources, réduction du nombre d'élèves, etc.) qu'un soutien aux élèves (différenciation, adaptations individuelles, soutiens ponctuels, etc.). L'introduction du coenseignement au sein des classes ordinaires est relativement récente et n'est pas sans lien avec les mutations amenées par l'adoption d'approches plus inclusives. En effet, dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'école puis la classe ordinaire. Le coenseignement est

étroitement associé à une conception d'une intervention spécialisée non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et espace-

Le rôle de l'enseignant spécialisé s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'école puis la classe ordinaire.

temps, d'au moins deux enseignants qui partagent les responsabilités pédagogiques pour atteindre des objectifs et des compétences spécifiques. Cette collaboration peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet, en primaire comme en secondaire. Dans des recherches récentes, on observe de meilleures performances en lecture et écriture sous l'effet d'un coenseignement, une amélioration de l'estime de soi et du comportement des élèves à besoins spécifiques. Les élèves estiment recevoir plus d'aide, bénéficier d'approches et de styles d'enseignement différents, et ainsi obtenir de meilleurs résultats. Il semblerait par ailleurs que le coenseignement, dans un contexte inclusif, bénéficie également à tous les élèves.

LES CONFIGURATIONS DU COENSEIGNEMENT

Six grandes configurations sont généralement utilisées pour décrire ce coenseignement. Chacune de ces configurations présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte selon les besoins des élèves de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et personnelle entre coenseignants.

¹ MEN, B.O. n° 7 du 14 février 2017, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028.

3. Faire ensemble

■ Configuration 1: l'un enseigne, l'autre observe

Dans cette configuration, un enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre, souvent l'enseignant spécialisé, observe le groupe ou gère la discipline, selon les besoins. Cette configuration peut être utilisée, d'une part, pour prendre des informations sur un ou des élèves du groupe en observant leur travail et, d'autre part, pour des enseignants débutants, qui analysent ainsi comment mailler leur pratique à celle de leur collègue. Cette configuration est souvent utilisée en début de coenseignement ou d'année. Cette configuration doit toutefois être utilisée avec parcimonie, car les actions de l'enseignant spécialisé sont très limitées. Cela peut se traduire par une relation entre maître et stagiaire. Il est crucial pour les coenseignants, d'une part de partager les rôles d'observation et d'enseignement et, d'autre part, de varier les configurations utilisées.

■ Configuration 2: enseignement de soutien

Dans cette configuration, généralement l'enseignant ordinaire planifie et prend l'activité en charge, pendant que l'enseignant spécialisé fournit les adaptations et autres formes de soutien, selon les besoins. Par exemple, il aidera un élève en difficulté durant les exercices, s'assiéra près d'un autre pour favoriser son attention, etc. Cette séparation peut augmenter le niveau de confort des coenseignants inexpérimentés. Cette configuration doit cependant être utilisée avec précaution, car elle peut se traduire par une relation de domination d'un enseignant sur un autre, c'est-à-dire que l'enseignant spécialisé peut être considéré comme un assistant. Les élèves peuvent également devenir dépendants de l'enseignant assistant. Dans ce

cadre, il est capital pour les enseignants de varier les rôles d'enseignement et de soutien. Par exemple, l'enseignant spécialisé peut, lui aussi, enseigner à toute la classe, tandis que l'enseignant ordinaire apporte un soutien plus individuel.

■ Configuration 3: enseignement parallèle

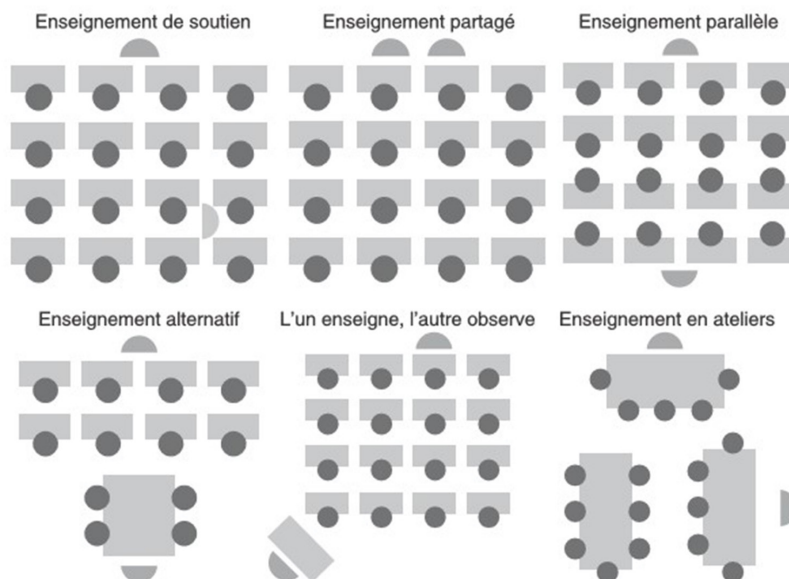
Dans l'enseignement parallèle, la classe est divisée en deux et chaque enseignant prend en charge environ une moitié du groupe classe. Cela permet d'enseigner à de plus petits groupes (par exemple en groupes de besoins) pour stimuler les interactions, permettre les

Le soutien administratif apparaît comme une condition indispensable.

manipulations, la discussion, etc. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement peuvent différer. Cette configuration ne devrait toutefois pas être utilisée pour les premières phases d'un apprentissage, ni pour la synthèse. La composition d'un groupe, généralement hétérogène quant au niveau, peut varier, en fonction des styles, intérêts, besoins des élèves et de la compétence visée. Toutefois, cette configuration ne peut, évidemment, être utilisée que quelques périodes par semaine, pour ne pas créer deux groupes au sein de la classe.

■ Configuration 4: enseignement en ateliers

Dans ce type de coenseignement, les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers, tandis que les enseignants prennent en charge un atelier ou supervisent le groupe classe. Comme pour l'enseignement parallèle, l'enseignement



par ateliers peut être utilisé, même si les enseignants ont des approches pédagogiques très différentes. Les élèves en difficulté peuvent être plus facilement intégrés dans de petits groupes. Cette organisation nécessite une claire division du travail, puisque chaque enseignant est responsable de la planification et de l'enseignement d'une partie du contenu. Les élèves peuvent bénéficier de la réduction du ratio enseignant-élèves et être exposés à un plus large éventail d'expériences, lorsqu'ils passent d'un atelier à l'autre. Enfin, les élèves peuvent également être regroupés selon leurs besoins et bénéficier de différents ateliers relatifs à ces besoins.

■ Configuration 5 : enseignement alternatif

La majorité des élèves restent en grand groupe avec l'un des enseignants, alors que certains travaillent dans un petit groupe de soutien, de préapprentissage, d'enrichissement, de remédiation avec l'autre enseignant. Cette configuration favorise les élèves qui ont des besoins d'apprentissage qui sont différents des autres membres du groupe, et permet d'individualiser (par exemple pour des élèves plus doués, en difficulté, ayant manqué des cours, etc.). Toutefois, les enseignants devraient être attentifs à ce que les mêmes élèves ne soient pas toujours pris à part. De plus, il ne s'agit pas, constamment, de réparer ce qui a été mal fait. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant spécialisé peut être également considéré comme un assistant s'il est toujours confiné dans ce rôle.

■ Configuration 6 : enseignement partagé

Cette organisation nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les coenseignants. Les deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et variant les rôles de manière constante. Elle exige également que les deux enseignants soient en mesure de mailler ou mélanger leurs styles d'enseignement. En somme, il s'agit d'un seul enseignement offert par deux enseignants. Globalement, ce modèle peut être le plus enrichissant tant pour les enseignants que pour les élèves. Il y a davantage de responsabilités partagées. L'enseignement partagé permet de la créativité dans l'élaboration et la prestation de la leçon. Les enseignants sont invités à essayer des techniques novatrices qu'ils n'auraient pas tentées seuls. Toutefois, il requiert plus d'engagement et reste le plus difficile à mettre en œuvre. Cette configuration exige également une grande concertation entre enseignants et une préparation conjointe des activités.

LES CONDITIONS DU COENSEIGNEMENT

Six conditions principales émergent de la recherche sur la mise en place d'un coenseignement efficace.

Tout d'abord, le soutien administratif apparaît comme une condition indispensable ; il s'agit ici essen-

tiellement du soutien de la direction d'école. Ce soutien touche l'attribution de locaux, l'agencement des horaires, l'octroi de temps de planification, la réponse aux besoins de formation des enseignants, les encouragements, etc.

La deuxième condition, le temps de planification, apparaît comme très important chez les coenseignants, principalement ceux qui débutent dans le coenseignement ou ceux qui pratiquent un coenseignement ponctuel. Le soutien de la direction est d'ailleurs indiqué comme l'une de ses responsabilités principales dans l'octroi de temps de coplanification.

La formation constitue la troisième condition. Il s'agit, bien entendu, de former les enseignants au coenseignement proprement dit, mais également sur des contenus connexes (enseignement plus flexible, stratégies, développement des compétences pratiques, utilisation de la technologie, compétences collaboratives et communicationnelles, etc.).

Les trois dernières conditions paraissent étroitement liées : le volontarisme, la compatibilité et le mariage.

Enfin, les trois dernières conditions paraissent étroitement liées : le volontarisme, la compatibilité et le mariage. Tout d'abord, la participation volontaire apparaît comme une condition fondamentale. À contrario, les expériences où les enseignants ont été obligés de coenseigner par la direction d'école semblent être rédhitoires. Directement reliée à cette condition, la compatibilité entre coenseignants constitue une autre condition essentielle. En effet, il ne suffit pas de souhaiter coenseigner, il faut de plus coenseigner avec une personne avec laquelle notre enseignement est compatible. Enfin, le mariage (pédagogique et personnel) entre coenseignants apparaît tant comme condition que comme résultat du volontarisme et de la compatibilité. Ce mariage, souvent cité par les coenseignants eux-mêmes, demande effort, souplesse et compromis pour un coenseignement réussi. L'utilisation du coenseignement demande, *in fine*, un haut niveau de collaboration, de planification et d'organisation. ■

Une pratique de démarche inclusive

Stéphanie Catry, coordonnatrice d'une ULIS en lycée professionnel à Tourcoing, Hauts-de-France

Le coenseignement apparaît comme un réel levier à une démarche inclusive. Malgré tout, ça ne va pas de soi et nécessite un partenariat étroit de tous les acteurs éducatifs. Voici un bref témoignage d'une réussite en lycée professionnel.

Dans ce dispositif ULIS d'un lycée professionnel à Tourcoing, dix élèves bénéficient d'un accompagnement, suivant la formation suivie, en CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou en bac professionnel. L'inclusion en cours ordinaire est recherchée chaque fois que cela s'avère pertinent pour le projet de l'élève en lien avec ses besoins éducatifs particuliers.

Dès la rentrée, chaque enseignant est invité à observer l'élève dans son cours. Ces différentes observations permettent d'élaborer une fiche profil qui va cibler les adaptations pédagogiques nécessaires au regard des besoins de l'élève. Ce premier temps de collaboration m'amène à constater que la présence d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap est présentée comme condition à l'inclusion des élèves en cours ordinaire, et aussi que les professeurs peinent à s'impliquer dans l'élaboration des adaptations et dans leur mise en œuvre.

Ma posture d'enseignante spécialisée est alors questionnée. Certes, je suis censée être l'experte dans l'élaboration et la mise en œuvre des situations d'apprentissage et des adaptations pédagogiques, mais je dois nécessairement collaborer avec mon collègue, qui est garant du contenu didactique qu'il enseigne. Comment repenser ainsi l'articulation entre les missions de chacun ? Le coenseignement peut être alors un levier intéressant. Ce mode de collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire ne va pas de soi et revêt des formes différentes suivant les objectifs visés.

DEUX SITUATIONS DE COENSEIGNEMENT

Dans la première situation, le cours concerné avait lieu le vendredi en fin d'après-midi avec une quinzaine d'élèves. L'enseignante avait alors grand peine à obtenir l'attention des élèves et à les mobiliser sur le contenu. Trois élèves relevant de l'ULIS participaient au cours. La proposition de travailler en co-intervention a donc été motivée par un besoin centré sur les conditions d'enseignement. Nous étions deux professeures dans

deux lieux différents dispensant le même contenu. Le groupe classe a été scindé de manière arbitraire, excepté les élèves de l'ULIS qui ont travaillé avec moi.

La deuxième situation a été élaborée suite à une évaluation diagnostique réalisée par l'ensemble des élèves en fin de formation CAP. Les séances de co-intervention ont été construites de manière à répondre aux besoins des élèves sur des compétences mathématiques définies par le professeur. Nous étions donc

Les élèves de la classe ont fait un retour positif de ce mode de fonctionnement, chacun bénéficiant d'une aide et d'une écoute plus individualisées.

dans la même salle, sur les mêmes compétences mathématiques, avec un contenu différent suivant les besoins des élèves. Le professeur de maths proposait au groupe d'élèves experts des situations problèmes favorisant le transfert des compétences travaillées, tandis que je reprenais avec les élèves plus fragiles la même notion, en apportant les adaptations nécessaires à la progression de chacun.

QUELS OBJECTIFS ?

Les objectifs dans les deux situations visaient à la fois une meilleure inclusion des élèves d'ULIS, en leur proposant un enseignement adapté à leurs besoins tout en les maintenant dans un groupe classe ordinaire, et une collaboration étroite entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé, chacun apportant son expertise dans l'élaboration et la mise en œuvre du contenu didactique.

Suite à ces expériences de coenseignement, les élèves de l'ULIS ont exprimé une meilleure compréhension du cours et une prise en compte adaptée de leurs besoins. Les élèves de la classe ont fait un retour positif de ce mode de fonctionnement, chacun bénéficiant d'une aide et d'une écoute plus individualisées.

Le professeur de mathématiques, quant à lui, a pu vivre des modalités de gestion de classe différentes, tout en observant les bienfaits chez tous ces élèves. De mon côté, j'ai pu me rendre compte des attentes

et exigences en termes de contenu mathématique dans une classe ordinaire. Cela m'a permis d'ajuster mes interventions auprès des élèves que j'accompagne, dans une dynamique de progrès et de réussite. ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler

Accueillir, former, accompagner

Nathalie Baur, professeure documentaliste, chargée de missions pour l'IA-EVS, académie de Nancy-Metz

Muriel Frisch, professeure d'université en sciences de l'éducation, université de Reims Champagne-Ardenne, responsable du parcours documentation, ESPE de Reims

Victoria Pfeffer-Meyer, professeure documentaliste, doctorante au laboratoire Cerep, université de Reims

Le professeur documentaliste, coacteur de l'inclusion : mutualisations du groupe « recherche intervention documentation et inclusion » de l'académie de Nancy-Metz.

Une recherche intervention intitulée « Documentation et inclusion » a été mise en place dans l'académie de Nancy-Metz. Créé en 2013, ce groupe de travail, constitué d'enseignants documentalistes bénéficiant dans leurs établissements respectifs d'un dispositif ULIS, a cherché à réfléchir à des formes d'adaptations pédagogiques et didactiques dans leur domaine d'expertise : comment adapter les situations d'apprentissage et les compétences infodocumentaires aux élèves à besoins éducatifs particuliers ?

LES ESPACES DE FORMATION

Trois moments clés d'inclusion sont repérés.

Le premier est consacré aux séances pédagogiques et didactiques, en collaboration avec le professeur de discipline, qui inclut les élèves du dispositif ULIS dans la classe ordinaire, ou bien en collaboration avec le coordinateur ULIS, qui mène une séance ou un projet en partenariat avec le professeur documentaliste pour les élèves du dispositif. Les situations d'apprentissage en information documentation peuvent avoir lieu dans le centre de ressources ou à l'extérieur de celui-ci.

Le second est celui de l'accueil, temps où les élèves sont présents en autonomie dans le CDI.

Enfin, le dernier est celui des clubs, où les élèves sont inclus dans des activités, sans être forcément accompagnés par un tiers spécialisé.

Dès le départ, les échanges entre pairs ont fait apparaître des méconnaissances, des manques, des craintes, mais surtout des besoins concernant les connaissances et les compétences significatives pour prendre en charge ces publics. Des thèmes de travail ont alors été ciblés : l'identification de situations d'apprentissage en inclusion ; l'organisation de la collaboration entre

les enseignants ; les stratégies didactiques et pédagogiques mises en œuvre ; le choix d'outils adaptés pour favoriser la réussite de l'apprentissage.

OBSERVATION À TRAVERS DES VIDÉOS

Un corpus d'extraits vidéos établi en fonction d'opportunités de projets en cours dans les établissements scolaires des professionnels a été traité, analysé et croisé avec les grilles d'observation et d'analyse.

L'observation et l'analyse montrent que les éléments formels, anticipés par l'enseignant, ont un impact sur la situation vécue.

Les premiers résultats relevés montrent que les situations d'apprentissage ne se focalisent pas exclusivement sur l'acquisition des compétences ou des connaissances. Tous les éléments constitutifs de la séance sont pris en compte : la préparation en amont, la concertation issue de la collaboration, le choix des ressources et des outils, jusqu'au résultat du travail de recherche, sont des éléments indispensables qui nécessitent d'y accorder du temps pour garantir la réussite de l'apprentissage. En effet, l'observation et l'analyse montrent que les éléments formels, anticipés par l'enseignant, ont un impact sur la situation vécue.

Par ailleurs, l'analyse des extraits vidéos a mis en lumière des éléments non formels qui interviennent et bouleversent le déroulement de la séance. Par exemple, durant un extrait vidéo intitulé *La nuit au musée*, nous avons observé au cours de la séance que les élèves ont détourné l'objet de travail initial du professeur documentaliste, à savoir l'utilisation de

l'encyclopédie Wikipédia, pour le centrer sur une problématique qui leur importait plus : la sélection et les conditions de diffusion de leur œuvre dans le collège. L'analyse d'un autre extrait intitulé *Impro et ULIS* a révélé que le choix d'une activité autour du cirque, et particulièrement du clown, a perturbé un élève, qui a exprimé sa peur durant la séance. Il s'est adressé au professeur documentaliste pendant le cours pour lui expliquer ses craintes quant au sujet. L'élève n'arrivait pas à décentrer ses pensées, il avait besoin de réponses immédiates de la part de l'enseignante.

Ces moments de « *captations didactiques*^[1] » avec la vidéo offrent l'occasion aux professionnels de revenir sur l'action dans une posture réflexive, de prendre conscience de ce qui s'est passé, pour entreprendre

Le choix d'une activité autour du cirque, et particulièrement du clown, a perturbé un élève, qui a exprimé sa peur durant la séance.

un travail en décalage avec le vécu et tenter de faire émerger un savoir nouveau.

Dans les deux situations, l'objet d'apprentissage est décentré vers une question plus proche des élèves, qui les touche personnellement : le regard des autres sur leur production et l'estime de soi. Dans la première situation, les élèves veulent décider eux-mêmes de ce qui sera fait de leur œuvre. Dans la seconde, un élève ne souhaite pas être grimé en clown, il refoule la thématique qu'il associe à un mauvais souvenir. Ces interventions fortuites des élèves, formes de prescriptions internes à la situation d'apprentissage, amènent le professionnel là où il ne s'attendait pas. S'il veut

garantir les conditions favorables à l'apprentissage, il doit (re) considérer ces questions, pour permettre à l'élève de s'impliquer dans la situation de travail.

LE BILAN

Trois savoirs professionnels émanent de nos réflexions. Premièrement, les objectifs initiaux d'apprentissage fixés par l'enseignant et détournés par les élèves amènent à considérer la notion d'« *élèves prescripteurs*^[2] ».

Deuxièmement, l'estime de soi, le regard de l'autre, le regard sur soi deviennent un nouvel objet d'apprentissage rattaché aux savoir être, issus de la prescription.

Troisièmement, le temps de concertation entre professionnels lors des partenariats pédagogiques est revenu à plusieurs reprises dans nos échanges comme un point fondamental pour améliorer l'inclusion. Les résultats produits nous ont notamment conduits à poursuivre le travail en lien avec les enseignants coordonnateurs, pour renforcer l'efficacité des collaborations. Cette question essentielle, déjà travaillée sous la forme d'entretiens, de rencontres et d'échanges, reste encore à être étayée.

Notre recherche a déterminé des éléments éclairants et caractéristiques dans les situations d'apprentissage vécues qui relèvent à la fois d'un savoir spécifique du professeur documentaliste et d'un commun partagé par tous les enseignants. En inclusion peut-être encore plus qu'ailleurs, il est important de donner du temps dans la réalisation de la tâche et des apprentissages pour en permettre la réussite. ■

¹ Muriel Frisch, *Émergences en didactiques pour les métiers de l'humain*, L'Harmattan, 2016.

² Jean-Marc Paragot, « Introduction au chapitre III : premières bases pour une didactique adaptée », in Muriel Frisch (dir.), *Le réseau Ideki, Objets de recherche d'éducation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (p. 277-286), L'Harmattan, 2014.

Le pari d'un partenariat gagnant

Caroline Guerlet, professeure des écoles

Noémie Maury-Courtais, enseignante spécialisée en unité d'enseignement externalisée à Hénin-Beaumont

Le partenariat entre la coordonnatrice de l'ULIS et l'enseignante repose sur un échange régulier et une complémentarité professionnelle. Cet article est écrit à quatre mains : celles d'une enseignante en cours de spécialisation et celles d'une enseignante de l'ordinaire.

Pour de nombreux enseignants spécialisés, la circulaire de 2015 fut un réel bouleversement. Jusqu'alors cloisonnés dans leur classe, avec un groupe d'élèves et un système propre à leur sensibilité pédagogique, les enseignants ont dû s'ouvrir aux autres classes de l'école. Ce bouleversement va plus loin, impactant également les enseignants ordinaires des écoles. Il n'est pas évident d'ouvrir sa classe et d'enseigner à deux.

La principale crainte en lien avec le dispositif ULIS est la difficile gestion de l'hétérogénéité. Souvent, les enseignants ont déjà dans leur classe un effectif chargé, parfois sur du double niveau, avec des profils très hétérogènes. Une différenciation est nécessaire au quotidien. C'était le cas de la classe de Caroline. La prise en compte de l'hétérogénéité était nécessaire, par la différenciation et le travail en cycle. La plupart des CE1 étaient non-lecteurs. Après une période, certains d'entre eux sont devenus lecteurs. La classe devenait alors constituée de trois groupes : les CE1 non-lecteurs, les CE1 lecteurs et les CE2. Il était donc compliqué de consacrer un temps à chacun des groupes et permettre d'évoluer (y compris pour les élèves en réussite).

QUEL RÔLE POUR LE COORDONNATEUR ?

Lorsque l'enseignant spécialisé intervient dans une classe pour suivre des élèves notifiés ULIS, il n'a pas nécessairement à intervenir seulement pour ces élèves-là, bien au contraire. En cherchant à répondre à leurs besoins, au moyen d'objectifs d'apprentissage précis, il offre des situations d'apprentissage qui peuvent être travaillées dans un groupe qui se composera à la fois des élèves ULIS, mais aussi d'élèves pour qui tendre vers l'objectif défini est un pas vers une évolution au sein de leur classe et leur niveau d'âge. Dans ce cas-là, le coordinateur facilitera la différenciation au sein de la classe d'intervention. Il est important de rappeler

que dans un cadre légal, l'élève notifié ULIS fait partie du groupe classe à part entière. Il n'est pas une pièce rapportée, il participe aux activités du groupe (si cela ne le met pas en souffrance) et ne doit pas avoir le sentiment d'en être exclu.

Lors des phases de lecture, chacune de nous avait un rôle précis et défini. L'une de nous était au fond de la classe, sur un îlot avec les élèves (élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et autres élèves en diffi-

L'élève notifié ULIS fait partie du groupe classe à part entière. Il n'est pas une pièce rapportée, il participe aux activités du groupe.

culté) pour coder un texte à l'aide de l'arc-en-ciel des couleurs (afin de repérer les sons complexes, mais aussi donner du sens). L'autre enseignante était en lecture à voix haute avec les autres CE1 pour faciliter la fluence. Pour ne pas stigmatiser les élèves, les rôles des deux enseignantes s'inversaient lors d'autres ateliers (orthographe). Rapidement, ils ont pris l'habitude de travailler avec l'une ou l'autre d'entre nous.

ACCEPTER LE REGARD D'AUTRUI SUR SES PRATIQUES

L'enseignant peut facilement avoir peur du jugement d'autrui : « Est-ce que je fais bien mon travail ? Suis-je en conformité avec les programmes ? Est-ce que j'adopte la bonne posture professionnelle ? » En acceptant d'ouvrir sa classe, notamment à l'enseignant spécialisé, il se met à nu et fait face au regard de l'autre. De plus, faire entrer un autre adulte peut créer une confusion chez les élèves. « Quelle est la place de chacun ? Est-ce que je ne vais pas perdre ma place de référent ou les insécuriser ? »

On peut craindre le jugement de l'autre, de ne pas être à la hauteur, de faire perdre des habitudes de travail à ses élèves en incluant un adulte supplémentaire dans la classe. Aurai-je le temps de préparer toutes les co-interventions avec l'aide de la coordinatrice? J'ai eu la chance de travailler dans le cadre Plus de maitres que de classes et d'avoir une formation d'une journée sur les différents modes de co-interventions. C'était un véritable avantage pour mettre en place une co-intervention avec Noémie. Nous avons des attentes communes : le calme, la même présentation dans les cahiers, la même exigence dans les réponses données par les élèves, la réussite de tous. Cela nécessite une grosse préparation sur le contenu des séances, mais également sur la gestion de classe, la posture de l'enseignant et le mode de co-intervention choisi. Le but est que les rôles soient clairement définis pour chaque enseignant, ainsi que pour les élèves. Alors, comment montrer, en cas de climat de méfiance, que l'enseignant spécialisé est bien là pour aider et pas pour enfoncer?

Le levier à actionner est le coenseignement et l'aide humaine que le coordonnateur va pouvoir apporter par sa présence et son intervention. De par son action et la présence de deux adultes dans le groupe classe, il offre des facilités de mise en place de temps d'ateliers, de manipulation ou de remédiation. La différenciation pédagogique prend une dimension plus poussée, d'autres modalités de travail peuvent être testées. La mise en place de nouveaux supports différenciés a vu le jour grâce à Noémie, qui a apporté un regard neuf sur la classe. Elle a été force de proposition pour adapter des supports en classe. Sa venue me permettait d'être plus disponible pour l'ensemble des élèves.

COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS?

« *Je ne suis pas formé pour cela* » est un argument souvent entendu et c'est bien vrai ! Les élèves à BEP sont des élèves avec des profils particuliers, qui demandent des traitements pédagogiques adaptés. Or, la formation initiale transmise aux enseignants ne les prépare pas à l'inclusion scolaire. Besoins éducatifs, adaptations, compensations, différenciations, troubles spécifiques du langage, du comportement, etc. : tout un jargon, propre au domaine spécialisé, qui ne peut que faire peur lorsqu'il est inconnu.

On connaît tous les mots « dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dysgraphie », mais concrètement, comment repérer et aider au mieux cet élève? Il est parfois compliqué de trouver le bon levier d'apprentissage pour un élève à BEP. Jusqu'où doit aller mon aide? Quand un élève a des troubles du comportement, comment le gérer en groupe classe? En atelier? Le bruit d'une classe peut être très gênant, comment s'organiser pour lui permettre d'être bien dans sa classe?

Et pourtant, il est demandé aux enseignants d'accompagner ces élèves, comme les autres, vers la réussite scolaire. De par sa formation et son expérience terrain, le coordonnateur est une personne ressource. Il peut apporter des clés à l'enseignant, ou tout du moins l'orienter vers des solutions. Il va proposer à l'enseignant des outils qu'il connaît, des moyens mnémotechniques ou des adaptations qui répondent à un besoin particulier, lié ou non à un trouble. Noémie m'a donc permis d'aller plus loin dans la mise en place de supports d'aide, par exemple avec des méthodes autocorrectives, qui amènent vers l'autonomie, donnent du sens, dédramatisent l'erreur et conduisent à l'autodétermination : ils n'avaient qu'à prendre leur marque-page « champion »¹ et se corrigeaient en fonction des annotations, notamment lors de leurs twictées.

LA PEUR DU HANDICAP

Enfin, un enseignant non spécialisé, qui a connu les dispositifs CLIS (classes pour l'inclusion scolaire), qui a une méconnaissance du handicap, ou qui ne croit pas en l'avenir de l'inclusion scolaire, peut penser que

Alors, comment montrer, en cas de climat de méfiance, que l'enseignant spécialisé est bien là pour aider et pas pour enfoncer ?

la place de l'élève à BEP n'est pas dans une classe dite ordinaire. Est-ce que l'inclusion ne va pas mettre l'élève en souffrance? Le décalage avec le reste de la classe n'est-il pas pénalisant? Les risques de moqueries ne vont-ils pas détériorer le climat de classe? Et si l'élève ralentissait la progression générale?

La meilleure des réponses à apporter ici est l'illustration d'une inclusion qui fonctionne et la richesse qu'elle peut apporter au quotidien. Une adaptation bénéfique à un élève à BEP le sera forcément pour l'ensemble de la classe. De plus, les compétences transversales apportées par l'inclusion sont multiples : respect d'autrui, sensibilisation à la différence, travail de tutorat. Afin d'accueillir au mieux un élève à troubles du spectre autistique, nous avons réalisé plusieurs séances d'échanges et de questionnement sur les troubles autistiques et leurs spécificités. Les élèves ont appris à communiquer avec l'élève, à l'aider dans la consolidation de sa posture d'élève. Ils n'avaient plus d'appréhension à aller vers lui.

De cette année de collaboration, nous ne gardons que de beaux souvenirs et une preuve indéniable que l'inclusion est une solution. Cependant, elle nous a aussi amenés à nous poser de nouvelles questions, avec

¹ C'est une procédure qui rappelle les étapes de relecture à l'élève (Conjugaison Homophone Accord Majuscule Ponctuation Illisible Orthographe Néant).



3. Faire ensemble

la mise en avant de freins et de limites, souvent externes à une propre gestion de classe. Les principales sont le manque de temps pour se coordonner et se concerter, entre coordonnateur et enseignant de la classe; la nécessité d'une profonde remise en question sur sa posture professionnelle, que ce soit pour l'un ou l'autre des enseignants; l'affectation sur des postes de coordonnateurs d'enseignants qui ne voulaient pas ce type de rôle (suite à un mouvement), ils ne sont pas formés

ou n'ont pas l'envie; les profils divers des élèves affectés en ULIS, qui parfois ne relèvent pas de cette structure: difficulté à mettre en place l'inclusion.

Enfin, et pour finir sur cette question, le principal frein à l'école inclusive ne serait-il pas la culture scolaire de notre pays, qui pendant longtemps a pris soin de séparer les élèves différents, invoquant souvent le trouble de l'élève (médical), mais oubliant de ce fait l'individu propre et ses besoins? ■



Photo C. Jouzeau-Kraeutler

Une action collective pour l'inclusion

Élodie Saunier, directrice d'école en REP+, Vaulx-en-Velin

Lydie Baverel, enseignante spécialisée ULIS en REP+, Vaulx-en-Velin

Propos recueillis par Corinne Brisbart, enseignante spécialisée en Rased, en REP+, Vaulx-en-Velin

Corinne Brisbart a recueilli les témoignages de la directrice d'une école et de l'enseignante en ULIS, afin d'essayer d'identifier les postures et les compétences qui ont pu permettre à l'équipe pédagogique de construire une école inclusive.

J'exerce au sein d'un Rased (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) dans une école en REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) de dix-sept classes accueillant deux dispositifs : une ULIS et une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Dans chaque classe, les enseignantes mettent en œuvre des fonctionnements qui contribuent à la prise en compte des besoins individuels (plans de travail, contrats de comportement, classes flexibles, etc.). Dans cette école, ce n'est pas le principe de l'école inclusive qui interroge, mais le comment.

ÉLODIE SAUNIER, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE

Il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour qu'elle se mette en place, quel est pour toi le rôle de la directrice ?

À l'école Ambroise-Croizat, on s'inscrit dans une certaine tradition de l'inclusion : le dispositif existe depuis de nombreuses années. J'ai œuvré en tant qu'enseignante pour qu'il prenne sa place dans l'école, donc, en tant que directrice, j'hérite maintenant de ce travail. Je porte une attention particulière à ma collègue d'ULIS : nous discutons des élèves, je l'accompagne dans le choix des classes de référence et je reste à l'écoute des collègues qui accueillent ces élèves. En début d'année, le dispositif est présenté en conseil de maitres ainsi qu'au conseil d'école, et à chaque nouvelle inscription d'enfant, j'explique aux parents le fonctionnement du dispositif ULIS.

Quelles sont les conséquences concrètes pour toi, en termes de travail, de mission ?

La présence de l'ULIS induit pour le directeur une participation à toutes les équipes de suivi de scolarisation

(ESS), la gestion administrative des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), le lien avec les différents partenaires médicaux, éducatifs et sociaux, la planification de leurs interventions. La participation à l'acceptation du handicap ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination (lorsque

Ce n'est pas le principe de l'école inclusive qui interroge, mais le comment.

je suis arrivée dans l'école, « handicapé » était une insulte) sont aussi une de mes missions.

Enseignante spécialisée, tu as été l'enseignante de la classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) de cette école : est-ce que le passage de la CLIS à l'ULIS a changé les pratiques, le regard sur l'inclusion ?

Il y a eu surtout un important changement de termes. On est passé d'« inclusion » à « classe de référence ». Mais cela n'a pas révolutionné ma pratique. Lorsque j'étais en CLIS, les élèves étaient déjà inclus en classe ordinaire. Avec le passage à l'ULIS, on a essayé de penser un peu plus précisément ce temps : évaluer les possibilités des élèves et composer vraiment au cas par cas. Cependant, j'ai toujours pensé que l'ULIS ne devait pas ressembler à un hall de gare. Il s'agit de placer l'élève au cœur de notre réflexion et ne pas inclure pour inclure. Certains élèves arrivent très fragilisés, il faut les aider, notamment à reprendre confiance en eux, au sein du dispositif. Il est important qu'ils n'aillent en classe de référence qu'en fonction de leurs possibilités. D'ailleurs, je dois admettre que ce fonctionnement m'interroge toujours. On en demande beaucoup à des élèves qui sont pourtant plus en difficulté : trouver sa place dans deux groupes dif-

3. Faire ensemble

férents, passer d'une classe à l'autre, entrer en relation et être en confiance avec plusieurs adultes, maîtriser un emploi du temps complexe et reconstruire plusieurs fois dans la journée ses repères. Cela semble d'ailleurs contradictoire, avec les injonctions aux Rased de ne plus sortir les élèves en difficulté des classes.

Ta formation d'enseignante spécialisée est-elle un plus ?

Ma formation m'a surtout apporté une meilleure compréhension du handicap. J'ai compris le sens de la loi de 2005, ce qui a changé ma vision des choses. C'est donc un plus lorsque je dois aborder ce sujet avec les parents lors des équipes éducatives, notamment. Je sais où je mets les pieds, je maîtrise le sujet. Parler de situation de handicap et le présenter de cette façon aux parents permet le dialogue. C'est un plus aussi, dans le quotidien de l'école, lors de nos échanges sur les difficultés ou les troubles des élèves.

Je pense que mon parcours me permet d'être une personne ressource pour penser les adaptations, aménagements, etc. J'essaie de soutenir au mieux des collègues qui seraient en difficulté et chercher avec elles des idées, des solutions.

Tes convictions peuvent-elles être parfois mises à mal au regard de situations vécues au quotidien ?

En termes de socialisation ou d'éducation au respect de toutes les différences, c'est important que les ULIS fassent partie des écoles. Mais il est difficile, lorsqu'on suit un élève plusieurs années, de constater qu'il progresse peu scolairement. Dans ce cas, on est en droit de poser la question de l'intérêt d'une école qui ne parvient pas à enseigner des compétences scolaires. Toutefois, la seule vraie limite serait le mal-être d'un enfant ou d'un groupe.

Quels seraient les partenariats à développer en priorité ?

Les partenaires médicoéducatifs, éducatifs surtout. Les temps de rencontre et d'analyse de la pratique font aussi défaut. Actuellement, les AESH peuvent être de précieuses alliées, à une condition toutefois : que les personnes recrutées soient bien formées !

LYDIE BAVEREL, ENSEIGNANTE DE L'ULIS

Un autre témoignage nous donne aussi des clés de compréhension de la réussite de cette école inclusive.

Si je te dis école inclusive, quels sont les premiers mots qui te viennent à l'esprit ?

Je pense à l'importance de créer une école capable

d'accueillir et de prendre en compte tous les élèves quels que soient leur handicap, leur trouble, leur profil.

Avant d'être enseignante d'ULIS diplômée, tu as fait fonction plusieurs années : qu'est-ce qui t'a amenée dans cette voie ?

Remplaçante, j'ai été nommée sur le dispositif pour une semaine, mais le remplacement a été prolongé jusqu'à la fin de l'année. J'appréhendais beaucoup avant de commencer (j'ai appris cette nomination le vendredi soir pour commencer le lundi matin). N'ayant à priori aucun intérêt pour ce type de poste, j'avais peur de ne pas être capable de gérer des enfants en situation de handicap ou que le contenu proposé soit plus de l'occupationnel que des apprentissages scolaires. De plus, ma formation initiale ne m'avait pas permis d'acquérir des connaissances sur les troubles cognitifs.

L'enseignante que je remplaçais avait le poste depuis plusieurs années et cela a beaucoup aidé. Les élèves avaient des habitudes de travail, j'ai pu compter sur toutes les ressources qu'elle m'a transmises. Le fonctionnement du dispositif bien rodé, le soutien des collègues pour que les inclusions continuent à se faire

Il est essentiel que les élèves restent en lien le plus possible avec les enfants de leur âge.

sans perturbation, les renseignements précieux transmis par l'auxiliaire de vie scolaire ont été des éléments favorables qui ont contribué à dépasser assez rapidement mes préjugés pour apprécier ce poste. J'ai beaucoup aimé la convivialité qui règne au sein d'un dispositif en raison du nombre d'élèves moins élevé et de la variété des profils. Cette expérience positive m'a amenée à rester sur ce poste l'année suivante.

Est-ce que cette fonction a pu bousculer ton regard sur l'inclusion, t'inciter au questionnement et enrichir ta pratique ?

J'ai travaillé une année dans une école qui avait une CLIS et où l'inclusion se faisait en fonction du niveau scolaire de l'élève. Dans ma classe de CE1, j'accueillais donc un élève en français tous les jours, alors qu'il avait l'âge d'être scolarisé en CM2. J'ai découvert un nouveau fonctionnement en arrivant sur cette ULIS : l'inclusion se faisait en fonction de l'âge de l'élève. Au-delà du fait que cela soit imposé par la circulaire de 2015, c'est bien plus pertinent. Il est essentiel que les élèves restent en lien le plus possible avec les enfants de leur âge, même si les matières suivies en classe de référence ne sont pas des enseignements fondamentaux. Lorsque la scolarisation en ULIS s'est faite sans changement d'école, les élèves ont été plu-

sieurs années scolarisés dans une cohorte avec laquelle ils vont pouvoir rester en lien grâce aux inclusions, et donc rester des élèves les plus ordinaires possible.

L'inclusion est réfléchi en fonction du profil de chaque enfant. J'essaie de la maximiser, surtout pour les plus grands, pour les préparer au collège. Lors des réunions de rentrée, la directrice, les collègues qui accueilleront les élèves et moi avons de nombreux échanges au sujet des paramètres à prendre en compte pour réussir l'inclusion : le niveau scolaire évidemment, mais aussi les affinités, la configuration des classes, etc. Supposer en tout début d'année qu'un élève arrivant sur le dispositif peut être inclus dans un domaine est un peu un pari, c'est pourquoi les inclusions pourront être modifiées, augmentées ou diminuées en cours d'année, afin d'être adaptées au mieux à l'élève.

As-tu déjà rencontré des situations où tu t'es dit que l'inclusion avait des limites ?

Je porte le même regard qu'Élodie au sujet de la charge cognitive et d'adaptation supplémentaire qui est demandée à des élèves plus en difficulté. Si on considère qu'ils ont besoin de repères et de régularités, le principe d'inclusion me semble parfois en contradiction avec ces besoins. Les inclusions ne sont pertinentes que si des retours peuvent être faits. Échanger régulièrement avec mes collègues, même si c'est de manière informelle, est indispensable à la réussite de leur mise en œuvre.

Comment le terme « personne ressource » résonne-t-il pour toi ?

Pour que les inclusions se passent dans les meilleures conditions possible, il est important d'accompagner les collègues. La présentation du profil des élèves, le partage des ressources, l'adaptation des supports, des contenus sont des aides que je propose. Une aide est aussi apportée pour remplir les dossiers GEVA-Sco liés aux demandes de prise en charge par la Maison départementale des personnes handicapées, et ensuite pour la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (MOPPS).

Comment accompagnes-tu des parents qui ont accepté l'ULIS pour leur enfant ?

Lorsque les élèves arrivent sur le dispositif, les parents ont fait du chemin vers l'acceptation de la situation de leur enfant. Je les rencontre régulièrement pour rester en contact, mettre en valeur les réussites de leur enfant, les bienfaits du dispositif, tout en restant réaliste sur les difficultés qui persistent.

Comment tes élèves nomment-ils leurs classes, leur situation ?

Ils se considèrent élèves d'ULIS, mais aussi de leur classe de référence. Ils n'utilisent que très rarement le

mot « handicap » pour définir leur situation, ils parlent plutôt de difficultés scolaires et savent que le dispositif est là pour les aider à progresser.

Est-ce que tu peux nous parler des liens que tu crées avec les autres classes ? Comment amènes-tu des élèves des autres classes à venir en ULIS ?

Depuis de nombreuses années, les élèves de l'ULIS ont la charge d'animaux dont ils prennent soin. L'intérêt que les autres élèves portent à cette activité leur permet de se présenter en tant qu'experts, ils deviennent presque professeurs aux yeux des autres, ce qui les valorise beaucoup. Ma participation à des projets tels que le projet handisport me permet aussi d'intervenir auprès d'élèves qui ne relèvent pas du dispositif.

Ils se considèrent élèves d'ULIS, mais aussi de leur classe de référence.

J'observe parfois les élèves en récréation et je vois que tes élèves se retrouvent pour jouer malgré leur différence d'âge, est-ce pour toi un indicateur des limites de l'inclusion ?

Je suis très partagée sur cette question. Les voir jouer ensemble montre qu'ils arrivent à surmonter leurs différences, à s'accepter tels qu'ils sont. Car, même s'ils ne passent pas leurs journées tous ensemble, le nombre d'élèves moins élevé que dans les classes ordinaires, le cadre un peu moins formel participent à créer des liens très forts entre les élèves. Mais cela montre aussi les limites de l'inclusion, car je sens les difficultés que certains rencontrent pour se lier d'amitié avec les camarades des autres classes. ■

Une identité professionnelle questionnée

Alexandre Ployé, maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPE de l'académie de Créteil

Qu'en est-il de l'identité professionnelle des enseignants à l'heure de l'école inclusive ? C'est à cette question abrupte que cet article va tenter de répondre, en s'appliquant tout d'abord à déplier les implicites d'un tel questionnement.

La notion d'identité professionnelle suppose qu'il existerait une relation entre une identité personnelle et la scène professionnelle sur laquelle une personne est engagée une grande partie de son temps. Une telle dimension relationnelle de l'identité professionnelle suggère que celle-ci n'est jamais que transaction, rencontre, identifications entre des coordonnées personnelles (une histoire, des valeurs, un imaginaire) et des coordonnées sociales (les idéaux du métier, les prescriptions de l'institution, etc.). À ce titre, l'identité professionnelle sera toujours à la fois singulière et labile.

Singulière, car, quoique le métier d'enseignant soit précisément défini, voire corseté, par un ensemble de normes, de règles et même de compétences qui pourraient définir ce qu'est un enseignant, un enseignant est avant tout une personne, comme le disait Ada Abraham, c'est-à-dire un sujet à nul autre semblable. Je définis pour ma part le sujet dans le sens de la psychanalyse, c'est-à-dire comme divisé par l'inconscient, riche de ses affects et d'un imaginaire qu'il déploie dans tous les moments de sa vie, l'exercice du métier ne faisant pas exception. Labile, car l'identité est soumise à de constants remaniements. Quoiqu'elle suppose de la stabilité ou, comme disait Donald Winnicott, « *le sentiment d'une continuité d'existence* », l'identité se rejoue à chaque fois que le sujet rencontre de nouveaux objets sur le terrain professionnel. Elle est moins un état qu'un processus, une crise, c'est-à-dire un changement perpétuel.

CRISES IDENTITAIRES

Je fais dans mes recherches l'hypothèse que l'inclusion scolaire est l'occasion pour le monde enseignant d'une nouvelle crise identitaire majeure. Elle fait suite, à mon sens, aux deux crises qui l'ont précédée et dont

on peut supposer que le métier n'a pas encore tout à fait digéré les effets : il s'agit tout d'abord de la massification de l'enseignement qui conduit, notamment au collège à partir des années 70, à hétérogénéiser fortement la population scolaire. Dès lors, les conditions de la transmission sont chamboulées et les représen-

Des élèves qui auparavant vivaient leur scolarité dans les territoires multiples de l'enseignement spécialisé sont aujourd'hui présents dans les écoles.

tations que les enseignants se faisaient de leur métier, les dimensions sociales et intimes de leur rapport au savoir et aux élèves se trouvent souvent en décalage avec les nouvelles réalités du métier.

Dans les années 80, l'affirmation de la place centrale de l'élève dans l'économie pédagogique constitue la seconde crise : si l'élève est au centre, alors l'enseignant n'y est plus ! L'adaptation à l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique envahissent les discours, mobilisent de nombreux élans de refondation pédagogique, mais suscitent également des oppositions.

À partir des années 2000, et avec ce double coup d'accélérateur que constituent la loi de février 2005 sur le handicap puis la loi de refondation de l'école de la République de 2013, l'inclusion scolaire (ou encore l'éducation inclusive) construit les conditions d'une troisième crise : des élèves qui auparavant vivaient leur scolarité dans les territoires multiples de l'enseignement spécialisé sont aujourd'hui présents dans les écoles et dans les collèges par la grâce des dispositifs ULIS qui continuent de se multiplier. Dès lors, les enseignants qui n'y sont pas ou peu formés

sont sommés d'accueillir dans leurs cours des élèves en situation de handicap, désignés par des troubles multiples inscrits dans le champ médical. Des élèves qui renvoient à des formes d'altérité qu'il faut désormais prendre en compte. Par quels traits le processus identitaire des enseignants est-il marqué dans la rencontre avec le handicap ?

Pour répondre à cette question, je vais me pencher à hauteur du sujet, en interrogeant, avec les ressources de la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, ce qu'ils vivent et éprouvent, ce qu'ils fantasment dans le quotidien de la classe. Mon hypothèse est double : elle vise à dire que l'inclusion scolaire peut être à la fois l'occasion d'une refondation créative de l'idéal enseignant et le vecteur de difficultés psychiques qui rebondissent sur le sentiment de compétence des enseignants. Ces deux traits ne s'excluent pas et peuvent travailler conjointement l'identité professionnelle des enseignants.

Je vais m'attarder sur trois composantes des remaniements identitaires que vivent nombre d'enseignants des deux degrés, avec sans doute une acuité plus grande dans le second degré, pour lequel la création des ULIS est plus récente et s'effectue dans un contexte où le rapport disciplinaire des professeurs les distingue fortement de leurs collègues du premier degré : la dimension fantasmatique du handicap, la question du rapport au savoir et celles des affects qu'éprouvent les professionnels dans la pratique quotidienne de l'inclusion scolaire.

LE HANDICAP, UN ATTRACTEUR À FANTASMES

Simone Korff-Sausse, psychanalyste, signale fortement tout au long de ses écrits que la rencontre avec des sujets handicapés n'est pas une rencontre ordinaire. Elle suscite aussi bien chez les enseignants que chez tous ceux qui accompagnent l'élève en situation de handicap (notamment mental et psychique) une fantasmatique singulière : ces élèves sont l'objet de fantasmes qui interrogent leur nature.

Certains sont regardés, au creux d'un imaginaire inconscient, comme inéducables, irréductiblement marqués par le manque, le déficit, le défaut « naturel » qui entrave le projet d'éducation. Ce sont d'éternels enfants, qui provoquent notre compassion et notre désir de les protéger de contraintes scolaires trop fortes ou même de la violence supposée de l'acte d'apprendre. Comment, dès lors, ne pas réduire le projet inclusif à un unique travail de socialisation, quand de tels fantasmes viennent contredire radicalement le crédo en l'éducabilité partagée de tous les élèves ?

D'autres encore sont perçus du côté de la pulsionalité qu'on leur suppose et qui nous effraie (les élèves avec des troubles du comportement), de leur violence et parfois même de leur « animalité », quand ils n'ont

pas accès à la parole sur un mode ordinaire. Ce sont des élèves troublés et troublants qui peuvent susciter des mouvements agressifs ou des modalités inconscientes de défense chez les enseignants, qui se traduisent parfois par des pratiques de rejet ou d'exclusion qui limitent au quotidien la portée des pratiques inclusives. Il importe de ne pas porter de discours moral sur le monde du fantasme qui agit sur l'enseignant bien malgré lui. On ne peut blâmer personne de ce qu'il fantasme ! Il importerait également que les professionnels, comme c'est souvent le cas dans le monde médico-éducatif, disposent d'espaces pour élaborer ces fantasmes, ce qui contribuerait à en réduire l'impact. Des espaces de formation chronophages et couteux, dont on suspecte qu'ils ne sont pas dans l'air du temps.

CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU SAVOIR

Si, dans le premier degré, la polyvalence de l'enseignant est la règle et la pratique communes, il n'en est rien dans le second degré, où les enseignants ont construit dans leur histoire et leur formation un rapport intime à la discipline qu'ils enseignent. J'ai à l'esprit un exemple peut-être extrême : Joseph, professeur de physique-chimie qui, s'il accepte d'accueillir dans ses

L'inclusion scolaire peut être à la fois l'occasion d'une refondation créative de l'idéal enseignant et le vecteur de difficultés psychiques.

classes des élèves de l'ULIS de son collègue, considère qu'il faut souscrire à cette nouvelle obligation « *pour faire plaisir aux parents* » ; mais il maintient, au détour d'un entretien, que la noblesse des savoirs en physique et en chimie, leur scientificité les rendent inaptes à tout effort d'adaptation en direction des élèves handicapés. Ce serait déroger au vœu de rigueur qu'il a fait en devenant enseignant dans ces deux disciplines. Ce serait renoncer à ce qui fait le cœur de ses investissements. Pour se défendre d'avoir à pratiquer ses adaptations, Joseph en vient, dans un discours essentiellement défensif, à critiquer la notion même d'inclusion, et, plus encore, le principe du collège unique. Son rapport au savoir disciplinaire construit à la fois le socle d'une identité professionnelle qu'il ne veut pas voir bouger et un obstacle rigide à l'éducation inclusive. On entend ici combien prescription institutionnelle (l'inclusion comme nouvelle norme éducative) et intime professionnel se heurtent et mettent l'identité en crise dans le contexte actuel.

Indéniablement, l'inclusion scolaire ressource l'idéal professionnel de nombreux enseignants. Les ULIS ne manquent pas d'enseignants volontaires pour inclure dans leurs classes et, à s'en tenir à cette donnée, on



3. Faire ensemble

pourrait considérer que la mutation du système scolaire français vers l'éducation inclusive s'opère sans heurts. Cependant, il faut entendre et considérer ce que ces mêmes enseignants disent de leurs pratiques. Mes travaux m'ont permis d'écouter des récits d'expérience où percent, parmi d'autres, deux affects qui viennent jeter une ombre sur la marche vers l'école inclusive : la honte et la culpabilité.

DES AFFECTS PARFOIS DOULOUREUX

Je pense ici à cette enseignante de mathématiques qui m'a ouvert les portes de sa classe et qui raconte, dans l'après-coup de ses séances, ce qu'elle y vit intimement. Elle témoigne de son sentiment d'inutilité : « *Je ne sers à rien* », proteste-t-elle à plusieurs reprises. Elle se croit incapable d'adapter ses documents, et doute que les élèves de l'ULIS inclus apprennent quoi que ce soit dans ses cours. Et, paradoxalement, elle raconte combien elle a toujours été volontaire, depuis le début de sa jeune carrière, pour inclure. Elle est indéniablement une ressource pour la principale de son collègue. Pour elle, l'inclusion compose un horizon professionnel idéalisé, sorte de surmoi institutionnel qui la tyrannise : elle souscrit à cet idéal mais ne se croit pas « *à la hauteur* ». Elle se sent coupable de ses impasses pédagogiques (comment adapter certaines notions ?) et elle a honte de décevoir à la fois les attentes de l'institution et l'image idéalisée qu'elle voudrait avoir d'elle-même. L'identité professionnelle est fortement travaillée par une tension entre, d'un côté, des idéaux prescrits et intégrés, qui viennent

dessiner le portrait d'un enseignant idéal qui saurait inclure et faire progresser tous ses élèves, et, de l'autre, l'épreuve de la réalité qui fait entrevoir combien l'idéal est difficile à atteindre. Si bien que cette enseignante baisse les bras et pense à tout arrêter. La honte et la culpabilité provoquent le désarroi professionnel et des souffrances que peut-être l'institution ne devine pas suffisamment.

Pour elle, l'inclusion compose un horizon professionnel idéalisé, sorte de surmoi institutionnel qui la tyrannise.

Ainsi, si l'on regarde le processus inclusif du côté de l'intime de l'identité professionnelle, force est de constater qu'il reste grandement inachevé. Les révolutions structurelles ont été faites en partie, comme en témoigne la multiplication des ULIS. Mais, à l'échelle micro, celle de la classe et de l'enseignant pensé comme un sujet, fait de fantasmes et d'affects, on perçoit les heurts du processus, la somme des difficultés qu'il faudrait accompagner. Accompagner et former, penché à hauteur d'homme, voilà l'effort considérable qu'il faudrait mener pour réussir le challenge de l'inclusion. Encore faudrait-il s'accorder à ne pas penser l'identité professionnelle comme la somme de compétences acquises en formation initiale et répétées infiniment en classe, dans une logique mécaniciste qui oublierait combien un sujet est complexe et ambivalent, fût-il enseignant ! ■

Formation des coordonnateurs d'ULIS : évolution et enjeux

Fatiha Tali, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Côte-d'Azur, laboratoire LINE, ESPE de l'académie de Nice

L'arrivée du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) peut être vue comme vecteur potentiel d'un rapprochement entre cultures du premier et du second degrés.

La mise en place du Cappei pour les enseignants du premier et du second degrés a modifié l'organisation des formations de spécialisation préexistantes. Auparavant, les deux types de certifications étaient cadrées par des contenus et des organisations très différentes (temps de formation trois fois moins importants pour les professeurs du second degré). De plus, ces deux formations étaient organisées de façon variable par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) : regroupements présentiels sur un ou deux jours, une semaine, et répartition sur un ou deux ans, formations hybrides ou pas, etc. Alors qu'au terme des deux types de formation, les enseignants du premier et du second degrés pouvaient postuler de la même façon aux postes de coordonnateurs d'ULIS-collège ou lycée, ces deux formations n'étaient pas du tout équivalentes.

UN SEUL PROFIL DE COORDONNATEUR ULIS

La mise en place du Cappei a fondu ces deux formations pour n'en faire qu'une, avec l'idée forte d'offrir un temps égal et des contenus identiques pour former un seul profil de coordonnateur ULIS. Mais le déploiement sur le terrain de la nouvelle formation n'est pas allé de soi.

Tout d'abord, la visée première s'est retrouvée soumise aux adaptations aux contextes liés aux sites de formation des ESPE, eux-mêmes amenés à négocier avec les différents rectorats. Les formations continues dont relève le Cappei sont faites en accord et en lien avec les rectorats, les conseillers techniques et les inspecteurs ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) de chaque département concerné. Les enjeux de pouvoir entre les différentes institutions se sont révélés lorsqu'il s'est agi de déterminer par exemple le nombre d'heures de formation allouées en

particulier, les modalités d'alternance, les types de modules de professionnalisation dont avaient besoin les acteurs sur le terrain, etc. Par exemple, si l'ensemble des enseignants du premier degré se destinant à devenir coordonnateurs ULIS sont en poste sur un poste spécialisé, les pairs du second degré sont, quant à eux, en grande majorité sans poste support pendant la formation.

La visée première s'est retrouvée soumise aux adaptations aux contextes liés aux sites de formation des ESPE.

Puis, le processus lié à la nouvelle formation s'adresse à des enseignants issus de deux corps de métier bien spécifiques. L'enseignant du second degré est ainsi représenté selon sa spécialisation et sa culture disciplinaire, ayant comme objet la transmission des connaissances sous forme de leçon qui serait la norme pédagogique idéale. L'enseignant du premier degré est, quant à lui, surtout analysé sous l'angle d'une professionnalité globale, avec pour socle la stabilité de ses représentations et de ses pratiques. L'objet de la formation d'un coordonnateur d'ULIS relevant d'un seul corps d'enseignant dit « spécialisé » amène à repenser les pratiques professionnelles des deux groupes d'enseignants pour n'en faire qu'une. Cette transformation ne va pas de soi et demande de penser l'ingénierie pédagogique, afin de créer des espaces partagés durant la formation permettant les interactions, les échanges des représentations, la coconstruction des savoirs professionnels entre enseignants venant d'horizons différents.

LÉGITIMER LE RÔLE DES COORDONNATEURS

Des chercheurs^[1] ont signalé qu'« *aussi adaptés qu'ils soient, les apports scientifiques ne sont pas suffisants, en particulier pour la construction des compétences de personne ressource qui promeut les actions d'inclusion. Ces apports doivent être mis en relation avec les pratiques sociales effectives, avec des apports d'expérience* ». Ainsi, les temps d'analyse de pratiques sont notés comme des moments clés de la formation, puisque les enseignants prennent conscience qu'ils sont soumis aux mêmes problématiques en tant que coordonnateurs, que ce soit au sein des écoles ou des établissements du secondaire, et ce, quel que soit le corps d'origine. Les échanges en présentiel ou en ligne (comme sur les forums ou les carnets de bord en ligne) sont également évalués positivement pour l'apprentissage professionnel des coordonnateurs^[2]. L'alternance bénéfique entre la théorie et la pratique, associée à la démarche réflexive, est un levier de construction d'une véritable professionnalité du coordonnateur d'ULIS. Le point essentiel qui ressort est l'émergence d'une culture commune d'enseignant spécialisé par-

1 Catherine Pellenq, Renaud Javellas, Geneviève Girard & Aurélie Ducrot, « Spécialiser des enseignants ? Évaluation des effets d'un dispositif de formation », *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 51, p. 167-180, 2010.

2 Fatiha Tali et Jean-François Marcel, « Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* n° 14 (1), p. 19-32, 2017.

tagée par l'ensemble des coordonnateurs d'ULIS, qui spécifie le coordonnateur au sein de l'équipe pédagogique de son établissement, lui permettant de légitimer sa présence au sein du collectif, en particulier en tant que personne ressource^[3].

Les expérimentations des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) dans chaque académie, depuis la rentrée 2018, sont un élément qui valorise

L'alternance bénéfique entre la théorie et la pratique, associée à la démarche réflexive, est un levier de construction d'une véritable professionnalité du coordonnateur d'ULIS.

la place des coordonnateurs, dont la présence centrale au sein de ces pôles vient renforcer leur légitimité au sein de l'institution. Dans ces pôles, le coordonnateur d'ULIS va pouvoir jouer un rôle encore plus important que celui qu'il avait auparavant au sein de l'établissement. Il restera alors à étudier les changements impulsés par cette transformation dans les pratiques professionnelles des coordonnateurs, mais également des personnels collaborant avec eux. ■

3 Fatiha Tali, « Une formation hybride des enseignants pour accompagner la réforme sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires », dans Dominique Broussal *et al.* (dir.), *Recherches et changements, Dialogues et relation*, Cépaduès, 2018.

Aides négociées : des formations au plus près des besoins

Guillaume Fischer, enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés (Erseh) dans le Val-de-Marne

« Nous ne sommes pas formés. » Voilà une phrase entendue régulièrement en formation sur le handicap. Si l'objectif premier de l'inclusion n'est pas l'évolution des pratiques, elle en est bien souvent la conséquence. Les enseignants sont en demande d'accompagnement, de connaissances du handicap et d'outils. Comment répondre au mieux à leurs attentes ?

« **J**'ai entendu que Jérémy était autiste. » Ce sont les propos d'une enseignante lors d'une aide négociée dans un collège en Seine-Saint-Denis. L'autisme. Voilà bien un terme qui peut effrayer si on n'en a pas une représentation précise. Nous avons donc fait une présentation de l'autisme, d'une manière assez générale. L'enseignante, comme les autres stagiaires, y a reconnu les traits caractéristiques de l'élève. L'objectif est celui-là : parler de cet élève. Comment se comporte-t-il dans cette matière ? Et dans une autre ? Qu'est-ce que vous pouvez nous dire de sa manière d'être aux autres ? Qu'est-ce que vous faites déjà et qu'est-ce que vous pouvez faire d'autre ? On se rend compte que chacun fait déjà beaucoup, mais dans sa classe, sans avoir échangé avec ses collègues. D'autres idées vont naître, et ce sont autant de regards neufs qui se poseront demain sur Jérémy.

La connaissance des troubles et des besoins pédagogiques qui en découlent permet aux enseignants de concevoir les adaptations pédagogiques. Les formateurs n'apportent pas une liste d'adaptations à mettre en œuvre pour lever toutes les difficultés. Une telle recette n'existe pas. Nous présentons des exemples de documents adaptés, nous donnons des principes généraux. Et surtout, nous partons de leurs élèves, de leurs besoins. Nous partons de ce que les enseignants font déjà. À partir d'un devoir, d'un exercice, d'une page de manuel, nous élaborons ensemble les adaptations. Le résultat n'est pas forcément idéal, mais la dynamique est lancée : penser les adaptations pour les élèves du dispositif ULIS oblige finalement à repenser le cours d'une manière générale et travailler en équipe autour de ces questions.

Après avoir expérimenté, beaucoup d'enseignants nous disent que cela les a amenés à envisager leur cours d'une autre manière, et à mettre en place des adaptations pour d'autres élèves qui rencontrent des difficultés. Rendre un texte plus lisible est bénéfique à beaucoup d'élèves, handicapés ou pas.

Penser les adaptations pour les élèves du dispositif ULIS oblige finalement à repenser le cours d'une manière générale et travailler en équipe autour de ces questions.

QUELLES FORMATIONS ?

Les formations qui semblent les plus efficaces sur un plan collectif engagent les stagiaires dans des projets. Elles sont de type interactif-collectif¹. En effet, la formation en établissement est la plus appropriée pour répondre à un besoin de projet, car ce sont les formateurs qui viennent à la rencontre des stagiaires dans leur établissement. Elle peut prendre différentes dénominations selon les académies : « formation d'initiative locale, formation sur site, formation en établissement », etc. Dans l'académie de Créteil, on les appelle « aides négociées ».

Les enjeux de ce type de formation dépassent le cadre de la simple transmission de savoirs, de l'actualisation de connaissances. Dans un stage de regroupement plus classique, l'enseignant présent en retire

¹ Lise Demailly, « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et formation* n°10, octobre 1991, p. 23-35.

un bénéficiaire qu'il mettra en pratique de retour dans son établissement. En revanche, l'objectif principal de l'aide négociée est de permettre aux stagiaires d'un même établissement de travailler ensemble. Bien que la formation ne touche qu'une partie de l'équipe, généralement entre dix et vingt personnes, il est attendu que la modification de pratiques d'un groupe d'enseignants provoque une émulation au sein de l'établissement.

Le temps prévu pour une aide négociée est en général de cinq demi-journées. C'est un temps qui appartient aux stagiaires. C'est également une respiration dans une année scolaire où chacun court après le temps. Rencontrer ses collègues, discuter, construire est une chance rare et confortable.

PRÉCISER LA DEMANDE

Quel principe sous-tend le fonctionnement d'une aide négociée? La négociation. Cela ressemble à une lapalissade, mais la réalité est bien plus subtile. Quels contenus aborder? Quelles modalités de travail utiliser? À quelle fréquence allons-nous nous voir? Il peut être intéressant de prévoir les temps de formations espacés dans le temps, afin de laisser la possibilité aux enseignants d'expérimenter. Chaque décision est importante et va conditionner le degré d'implication de chacun.

Les stagiaires construisent leur aide négociée avec les formateurs, principalement dans le premier temps de travail qui appelle l'analyse de situation et qui doit faire émerger les besoins. Bien que tout ne soit pas négociable (le volontariat, l'assiduité, le respect de la parole, l'écoute bienveillante), une aide négociée est une construction originale qui appartient à une équipe, se déroule dans un établissement, à un moment de la vie de l'établissement, en réponse aux besoins d'une équipe. Et, on peut ajouter, avec le concours d'un binôme de formateurs qui ont eux-mêmes leurs personnalités. Chaque aide négociée est donc une formation originale ne ressemblant pas à une autre. Pour les formateurs, c'est ce qui en fait la richesse et l'intérêt.

Dans l'académie de Créteil, il est conseillé à chaque établissement qui accueille une ULIS de faire une demande d'aide négociée. Bien que chaque formation soit différente, on se rend compte qu'il existe des demandes récurrentes dans toutes les aides négociées sur ce thème. Il s'agit de la connaissance des troubles et de la notion d'adaptation pédagogique: « *Qu'est-ce que je peux mettre en place pour rendre mon cours accessible?* »

DES TROUBLES AUX BESOINS

Chacun a sa propre représentation du handicap, qu'il faut parfois déconstruire. Que se passe-t-il pour un enseignant qui apprend en juin, qu'à la rentrée suivante, il aura dans ses classes des élèves en situation

de handicap? Il est légitime de s'interroger, d'être dans l'expectative, voire dans le fantasme.

Mais en septembre, les élèves sont là. Pas encore clairement identifiés, ce sont des élèves parmi les autres, et beaucoup passent inaperçus. De nombreux enseignants nous disent qu'au début de l'année, ils étaient incapables de repérer les élèves relevant de l'ULIS dans leur classe. Ils sont cependant présents et porteurs de troubles dont il va falloir tenir compte. Le but de la formation n'est pas de faire une liste exhaustive de pathologies ou de troubles, et surtout de faire prendre conscience du fonctionnement cognitif des élèves: comment apprennent-ils, comment mémorisent-ils, quelles sont leurs capacités d'attention, d'abstraction et de conceptualisation? La connaissance des troubles a pour finalité l'identification des besoins. Les formateurs ne peuvent qu'être généralistes, car ils ne

De nombreux enseignants nous disent qu'au début de l'année, ils étaient incapables de repérer les élèves relevant de l'ULIS dans leur classe.

connaissent pas les élèves. En revanche, la présence de l'enseignant coordonnateur de l'ULIS est essentielle, car il a étudié le profil de chaque élève. Cela permet de partir des besoins précis de ces élèves.

Une aide négociée, particulièrement autour de l'ULIS, est un moyen de faire travailler les gens ensemble autour des adaptations, et tout simplement de travailler ensemble. À l'issue de l'aide négociée, peut-on dire que les stagiaires sont formés à l'accueil des élèves en situation de handicap? Pas suffisamment. Mais ils ont travaillé ensemble, ont réfléchi ensemble, ont échangé autour des élèves et partagé leurs méthodes. La construction du projet a débuté.

Comment savoir si cela a fonctionné? L'énergie des stagiaires est-elle retombée une fois le stage terminé? Tel ou tel projet entamé a-t-il finalement vu le jour? Difficile de le savoir, car il n'y a pas de suivi des aides négociées. Il arrive cependant d'avoir des nouvelles. Par exemple, lorsqu'on retrouve des stagiaires l'année suivante en stage de regroupement académique. Certains s'inscrivent au Cappei (certificat professionnel aux pratiques de l'école inclusive) et il arrive que certains deviennent eux-mêmes formateurs. L'inclusion est un réel levier pour faire évoluer les pratiques pédagogiques. ■

Coordonnateur d'ULIS : quel métier ?

Sophie Spatola, conseillère pédagogique de la circonscription de Dunkerque-Lille 2 ASH

Dans le séisme que constitue la disparition de la fonction d'enseignant de classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) au profit de celle de coordonnateur d'ULIS, comment les « coordos », comme on les appelle désormais, ont-ils su trouver leur place, un peu, beaucoup ou pas du tout ?

A lors qu'auparavant, les élèves de CLIS étaient principalement dans leur classe et se rendaient en classe ordinaire pour des temps d'inclusion, à présent, les élèves d'ULIS sont inscrits dans une classe ordinaire, de référence, et se rendent dans le dispositif pour des temps d'enseignement. La classe de référence n'est plus l'ULIS mais la classe d'âge de l'élève.

Plus ou moins tout le monde, équipes des écoles, équipes des inspections ordinaires et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), a bien senti qu'avec ce changement, les enseignants des classes ordinaires risquaient d'être déstabilisés. En effet, dans le cadre de la CLIS, les élèves accueillis en classe ordinaire l'étaient quand ils étaient capables de suivre l'enseignement dispensé. Alors que les inclusions se faisaient surtout en français et mathématiques, le plus souvent avec des élèves deux ou trois ans plus jeunes (ce qui en termes d'estime de soi et de relations sociales n'était pas très heureux), à présent, les élèves sont inclus dans leur classe d'âge, le plus souvent en éducation physique et sportive, arts, sciences, histoire, etc., avec des adaptations.

UNE IDENTITÉ BOUSCULÉE

Mais pour les enseignants de CLIS, bien plus qu'une déstabilisation, cela a pu être une véritable remise en question. Eux qui avaient leur classe, leurs élèves, se retrouvent, jusque dans l'intitulé de leur poste, déposés de leur identité, et ce, sans formation pour s'adapter à leurs nouvelles missions. Terminé les élèves que l'on garde le plus souvent dans sa classe et inclus de temps en temps, les projets de classe, sorties de classe, photo de classe, etc., puisqu'il n'y a plus de classe, mais un dispositif.

De plus, au-delà de leur propre ressenti, un véritable malaise a pu s'installer dans certaines écoles : les enseignants des classes ordinaires se retrouvaient avec un, deux ou trois élèves avec handicap à inclure dans leur

classe, parfois déjà très chargée, alors que le coordo pouvait, à certains moments, ne s'occuper que d'un nombre très réduit d'élèves au sein du dispositif. Quelques mois après la circulaire les instituant, devant les dysfonctionnements ou résistances, des concertations ou formations consacrées aux ULIS ont été mises en place.

Un temps de formation abordant les représentations autour des missions du coordonnateur d'ULIS a pu aider chacun à trouver sa place.

DES FORMATIONS POUR COMPRENDRE LE RÔLE DE CHACUN

Ces formations ont pu prendre la forme de concertations, internes à l'école, mais parfois aussi, celle d'une formation à l'échelle d'une circonscription ordinaire, afin de redéfinir clairement les missions des uns et des autres, sans envenimer les relations au sein d'équipes parfois crispées sur le sujet.

Ainsi, un temps de formation abordant les représentations autour des missions du coordonnateur d'ULIS a pu aider chacun à trouver sa place. À partir d'assertions volontairement provocatrices (« *le coordo de l'ULIS n'est plus un enseignant* », « *le coordo ULIS, enseignant sans élève, est un privilégié* »), chacun a été invité à s'exprimer anonymement par écrit, avant une mise en commun où le ressenti des enseignants des classes ordinaires comme des coordos a pu être entendu, le tout remis en perspective avec les textes officiels de la part des formateurs, du conseiller pédagogique chargé de l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) et de l'ordinaire. Les coordos présents ont expliqué par la suite à quel point cette discussion à bâtons rompus en lieu neutre avait pu être salutaire.

UN RÔLE DE PERSONNE RESSOURCE À INVESTIR

À côté de l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS, les deux autres missions des coordos sont la coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs, et le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource. Si l'enseignant d'ULIS a d'abord pu se sentir dépossédé d'une partie de ses missions, il lui a ensuite fallu comprendre et surtout investir les nouvelles qui lui étaient attribuées.

Or, être personne ressource ne va pas de soi. Être un spécialiste des BEP (besoins éducatifs particuliers) est une chose, savoir transmettre ses compétences à des collègues non spécialisés en est une autre, tout comme savoir mettre en place une organisation dans l'école le permettant. Cela nécessite notamment des compétences en termes de communication. Et que dire de la position des collègues débutants, parfois même non spécialisés, ou arrivant tout juste dans une école sur le dispositif ULIS, à qui l'on demande d'être personne ressource ou qui, pour faire fonctionner correctement le dispositif, doivent demander un bouleversement complet des habitudes, des emplois du temps, etc. ?

Cela nécessite aussi d'acquérir de nouvelles compétences en termes de modalités d'enseignement. En effet, la mise en place des ULIS s'est accompagnée de la possibilité d'intervenir dans les classes d'inclusion dans le cadre de la co-intervention. Là encore, c'est une façon de fonctionner qui ne va pas de soi, et les formations à ce sujet ne se développent que peu à peu. Pourtant, dans certaines écoles ou circonscriptions, cette possibilité est devenue obligation pour certains coordos, qui se sont vu expliquer plus ou moins subtilement que l'on inclurait leurs élèves en échange de leur présence dans les classes de leurs collègues. Au-delà du fait que la co-intervention n'est qu'une possibilité de fonctionnement (notamment pour des moments où tous les élèves relevant du dispositif seraient inclus) et que, donc, cette obligation prive l'enseignant de l'ULIS et ses élèves de temps d'enseignement en petits groupes, cette obligation est particulièrement mal vécue par les coordos qui, faute de préparation avec leur collègue, se retrouvent souvent en position de suprauxiliaire de vie scolaire.

ENTRE PAIRS

Les coordos d'ULIS sont seuls à occuper cette fonction au sein de leur école, et ce sentiment de solitude a pu être renforcé au moment de la transformation de leur poste. Certains ont pu spontanément se mettre en relation (échanges de courriels, rencontres) pour s'épauler mutuellement, d'autres encore se sont tournés vers les réseaux sociaux pour trouver soutien et solutions entre coordos.

Du côté de l'institution, des réunions, groupes de travail et formations ont également peu à peu été mis en place. Chacun a pu partager ses outils en construction, faire un retour sur ses expériences plus ou moins heureuses, etc. La mise en place de l'ULIS a par exemple nécessité une (plus grande) communication entre l'enseignant du dispositif et ceux accueillant les élèves. La question d'un outil s'est posée. La mise en commun, lors d'un groupe de travail (avec un nombre restreint de coordos), d'outils expérimentés (classeur, fiches) a ainsi permis de présenter ensuite, lors d'une formation avec tous les coordos de la circonscription ASH, ce qui est efficace (coupon avec le moins possible de choses à remplir, commun à tous les élèves d'une même classe de référence) de ce qui ne l'est pas (fiche d'informations à remplir à la fin de chaque séance, classeur de suivi individuel). De même ont pu être mutualisés des exemples d'adaptations, notamment celles que les coordos vont pouvoir transmettre aux enseignants des classes ordinaires et qui leur serviront également pour leurs élèves en difficulté, permettant aux coordonneurs de remplir leur rôle de personne ressource.

Une autre condition nécessaire est la programmation de temps dédiés au fonctionnement de l'ULIS.

Toutes ces rencontres et échanges entre pairs ont ainsi permis aux coordos de véritablement construire de nouvelles compétences et d'en prendre conscience, ce qui était une étape indispensable pour qu'ils puissent conserver leur sentiment de compétence, mis à mal par de nouvelles injonctions.

DES ORGANISATIONS FACILITATRICES

Peut-être plus encore que pour la CLIS, le bon fonctionnement de l'ULIS est l'affaire de tous dans une école. Cela passe notamment par une véritable concertation en termes d'emplois du temps. Il est par exemple très difficile de fonctionner si une partie des emplois du temps n'est pas en commun (dit « en barrettes »), avec, typiquement, toute l'école qui fait du français le matin avant la récréation, et des mathématiques après. C'est la seule solution pour permettre à l'enseignant de l'ULIS de disposer de temps et groupes de travail cohérents au sein du dispositif.

Une autre condition nécessaire est la programmation de temps dédiés au fonctionnement de l'ULIS : au moment des concertations bien sûr, mais pas uniquement. Une des difficultés le plus souvent avancées est le manque de temps pour faire le point entre enseignants des classes de référence et coordos. Une solution, en plus des moyens de communication à distance, est de prévoir un petit temps chaque semaine. Cela

peut se faire de façon informelle et volontaire, par exemple lors du repas du midi, mais cela peut également être plus officiel et devenir donc obligatoire pour l'ensemble des collègues. Pour ce faire, une idée qui a fait ses preuves est de dispenser le coordonnateur de la surveillance d'une grande partie des récréations, lui permettant ainsi d'utiliser ce temps pour faire le point avec ses collègues, chacun ayant sa récréation dédiée dans la semaine. De même, ce temps peut permettre de travailler avec les deux précieuses auxiliaires de vie scolaire du dispositif (là encore, ce n'est pas quelque chose qui va de soi).

SE SENTIR COMPÉTENT ET À SA PLACE

Malgré le temps, les formations et ajustements, certains coordonnateurs d'ULIS n'ont pas réussi à trouver leur place, et un petit nombre a fait le choix de demander un poste d'enseignant en classe ordinaire. Les coordos épanouis (il en existe !) reconnaissent que s'adapter à leur nouvelle fonction leur a coûté beaucoup de temps, d'énergie et de remises en question. Mais la plupart réalisent que les objectifs visés par la création des ULIS sont atteints : en sortant du milieu surprotégé de la CLIS, les élèves ont gagné en autonomie, ont été tirés vers le haut (entraînant une plus grande ambition pour ces élèves, pour lesquels on vise

également une diplomation) et ont développé les relations sociales avec les camarades de leur âge. D'un point de vue personnel, leur horizon professionnel s'est élargi. Leurs missions ne s'exercent plus uniquement à l'intérieur d'une classe, mais à l'échelle de

En sortant du milieu surprotégé de la CLIS, les élèves ont gagné en autonomie, ont été tirés vers le haut.

l'école et parfois au-delà. Il n'y a par exemple plus de projet de classe, mais l'élaboration de projets pour l'école. Une coordonnatrice a ainsi organisé, à l'occasion de la Journée du handicap, des ateliers pour faire vivre les différents types de handicaps, à destination de l'ensemble des élèves de son école, en coopération avec ses collègues, l'enseignante du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, et des parents.

Le fait d'avoir décrété que les coordonnateurs étaient des personnes ressources a pu être source de déstabilisation, et est encore source de difficulté pour certains, mais cela leur a aussi permis, en investissant cette nouvelle mission, d'y trouver une nouvelle source d'épanouissement professionnel. ■



Bibliographie - Sitographie

Gwenael Le Guével, Hélène Limat

Pascal Bataille, Julie Midelet, *L'école inclusive: un défi pour l'école, Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2014.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-inclusive-un-defi-pour-l-ecole-Reperes-pratiques-pour-la-scolarisation-des-eleves-handicapes-9646>

Sylvain Connac, *Enseigner sans exclure*, ESF éditeur, 2017.

Guillaume Caron, Laurent Fillion, Céline Scy et Yasmine Vasseur, *Oser les pédagogies coopératives, au collège et au lycée*, ESF-Cahiers pédagogiques, 2018.

Mariane Sentenac, Dibia Pacoricona et Emmanuelle Godeau, « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive », *Agora débats/jeunesses*, hors-série n° 4, Presses de Sciences-Po, 2016. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-4-page-79.htm>

Christelle Valette, *Coordonnateur ULIS-collège, Guide pour définir missions et enjeux de ce poste*, Librinova, 2018.

ALBUM

Mélie Lychee, *Alice et la classe ULIS*, Evidence éditions, 2017.

SITES

Catherine Reverdy, « Apprendre (dans) l'école inclusive », *Dossier de veille de l'IFÉ* n° 127, janvier 2019.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>

Arnaud Lacaille, *L'expérience scolaire en ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives*, thèse de doctorat, université d'Orléans, 2011.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00688952/document>

Thèse en ligne qui a le mérite de partir d'une situation vécue en collège par l'auteur alors AVS.

Louisa Laidi, *L'inclusion des adolescents en situation de handicap au collège: entre intégration et isolement ?*, mémoire de master 2, sciences de l'éducation, Paris Descartes, 2016.

<https://www.alefpa.asso.fr/files/alefpa/documents/Prix%20Alefpa/2017%20-%20Me%CC%81moire%20LAIDI%20Louisa.pdf>

Rapport de l'ONU sur les droits des personnes handicapées de la rapporteuse spéciale lors de sa visite en France (A/HRC/40/54/Add.1) https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A_HRC_40_54_Add.1-easy_to_read.pdf

DROITS ET TARIFS

Ce hors série est diffusé au prix de 8 €

Toute reproduction, diffusion et utilisation commerciale sont strictement interdites.

Directeur de publication: Yannick Mével

Rédaction en chef: Cécile Blanchard

ISSN 2268-7874

Les *Cahiers pédagogiques* sont publiés
par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques, association loi 1901



Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01 43 48 22 30 - Fax : 01 43 48 53 21

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

N° 526 | JANVIER 2016 | 71^e année | 10 €

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER
Inclure tous les élèves

Disponible uniquement en PDF



| ACTUALITÉS EDUCATIVES | PERSPECTIVES |
|---|--|
| ENTRETIEN : François Dubet: Il faut répondre aux questions que se posent les élèves ENTRETIEN : Pierre Merle É.L.@B : La classe inversée | FAITS ET IDÉES : L'accompagnement personnalisé dans un collège rural DEPUIS LE TEMPS : Déconstruire le « handicap » LE LIVRE DU MOIS : Enseigner l'histoire |

N° 552 | MARS-AVRIL 2019 | 74^e année | 12 €

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

DOSSIER
Les dys dans la classe



| ACTUALITÉS EDUCATIVES | PERSPECTIVES |
|---|--|
| ENQUÊTE : Les jeunes, l'actu et les médias ENTRETIEN : Camille Besse L'ÉCOLE AILLEURS : Le secteur professionnel et technique au Népal | ET CHEZ TOI : La grille FAITS & IDÉES : Un conseil de classe participatif LIVRE DU MOIS : Faire progresser tous les élèves au collège |

CAHIERS PEDAGOGIQUES

MARS 2019

Les *petits* Cahiers #1

L'apprentissage de la lecture en primaire

Les méthodes de lecture, Du bon usage des neurosciences, La conscience phonologique, Le décodage, Les textes littéraires, Les orthographes approchées...

100 % numérique - 6 articles - Un minidossier publié par les Cahiers pédagogiques

CAHIERS PEDAGOGIQUES

MAI 2019

Les *petits* Cahiers #2

la coopération entre élèves au Primaire

Autonomie, Compétences, Apprentissage coopératif, Entraide, Relations entre élèves, Maîtrise des savoirs, Gestion du groupe, Engagement, Partage...

100 % numérique - 6 articles - Un minidossier publié par les Cahiers pédagogiques