



HAL
open science

L'inclusion : des outils pour réussir

Mickaël Dubois

► **To cite this version:**

| Mickaël Dubois. *L'inclusion : des outils pour réussir*. Education. 2013. dumas-00996024

HAL Id: dumas-00996024

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00996024v1>

Submitted on 26 May 2014

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

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

MEMOIRE - CAPA-SH

ANNÉE 2012/2013

L'inclusion: des outils pour réussir

DIRECTRICE DE MEMOIRE : ISABELLE DUHALDE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : ASH

MICKAEL DUBOIS

OPTION D

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTIONp1

PARTIE I : Eléments de cadrage théorique.....p2

I- De l'intégration à l'inclusion.....p2

1- Passer de l'intégration à l'inclusion : un changement dans les mentalités..p2

2- L'école inclusive : un contexte international.....p5

3- Définition des concepts d'intégration et d'inclusion.....p6

4- Le partenariat : une pratique à construire.....p7

II- L'inclusion dans le second degré : de l'école à l'entreprise.....p7

1- Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S).....p7

2- Le Projet Personnalisé d'Orientation (P.P.O) : un outil pour construire son avenir.....p8

3- L'inclusion : une mutation sociale.....p9

PARTIE II : Eléments de pratique.....p11

I- Le contexte.....p11

1- Le collège Jacques Prévert de Caudry.....p11

2- Le projet de l'U.L.I.S.....p12

II- Evaluation et BEP des élèves ciblés.....p13

1- Mes outils d'évaluation.....p13

1.1-Les évaluations diagnostiques.....p13

1.2-La grille d'observation des BEP.....p14

2- Présentation des élèves et de leurs principaux BEP.....	p14
2.1- Liste des élèves ciblés.....	p14
2.2- Répartition de leurs heures de scolarisation.....	p15
2.3- Principaux BEP.....	p15
2.4-Compétences du socle commun à travailler en rapport avec les BEP identifiés	p16
III- Expérimentations et démarche mise en œuvre.....	p18
1- Présentation de ma démarche de travail.....	p18
1.1-Un travail d'équipe nécessaire.....	p18
1.2-La concertation mise en place dans le cadre de mon expérimentation.....	p19
2- Expérimentations menées.....	p20
2.1- A.D.....	p20
2.1.1- présentation.....	p20
2.1.2- problématique.....	p20
2.1.3- hypothèse.....	p20
2.1.4- présentation du travail conduit.....	p21
2.1.5- analyse des progrès réalisés.....	p22
2.2- A.J.....	p22
2.2.1- présentation.....	p22
2.2.2- problématique.....	p23
2.2.3- hypothèse.....	p23
2.2.4- présentation du travail conduit.....	p23
2.2.5- analyse des progrès réalisés.....	p24

2.3- A.N.....	p25
2.3.1- présentation.....	p25
2.3.2- problématique.....	p25
2.3.3- hypothèse.....	p25
2.3.4- présentation du travail conduit.....	p26
2.3.5- analyse des progrès réalisés.....	p27
2.4- C.R.....	p27
2.4.1- présentation.....	p27
2.4.2- problématique.....	p27
2.4.3- hypothèse.....	p27
2.4.4- présentation du travail conduit.....	p28
2.4.5- analyse des progrès réalisés.....	p28
CONCLUSION	p29

INTRODUCTION

Je suis coordonnateur de l'ULIS du collège Jacques Prévert de Caudry depuis le 1^{er} septembre 2011. J'ai commencé ma carrière dans l'enseignement ordinaire et après huit ans j'ai eu envie de découvrir un nouveau champ professionnel à travers l'enseignement spécialisé. Le poste de coordonnateur d'ULIS m'a tout de suite intéressé par rapport à la diversité des missions qui lui sont confiées. Une d'entre elles consiste en la construction et le suivi du parcours professionnel de l'élève, celui-ci étant écrit dans le PPO (Projet Personnalisé d'Orientation) et annexé au PPS de l'élève.

La présence d'une SEGPA dans mon établissement me permet d'inclure des élèves en ateliers à partir de la 4^{ème} et ainsi de leur permettre d'acquérir des compétences pré-professionnelles. Néanmoins, certains besoins éducatifs particuliers identifiés chez mes élèves peuvent faire obstacle à leurs apprentissages en ateliers. L'enjeu pour moi est alors de leur proposer les adaptations et les compensations qui les aideront à s'inscrire dans les processus d'apprentissage.

Ce constat m'amène à me demander :

« Comment accompagner des élèves d'ULIS TFC afin qu'ils profitent au mieux des apprentissages en ateliers SEGPA ? »

Cette réflexion est essentielle pour moi cette année au vu de la répartition des effectifs de ma classe. En effet sur les treize élèves scolarisés en ULIS, huit sont en 4^{ème} et trois en 3^{ème}. Les inclusions en ateliers SEGPA sont donc très importantes. L'objectif de mon mémoire est de définir précisément les BEP nécessaires aux apprentissages de mes élèves inclus en ateliers et de construire avec eux les outils transférables à l'enseignement pré-professionnel. Je développerai donc des pistes pédagogiques mais dans un premier temps, je commencerai à présenter le cadre théorique et à définir les notions en jeu dans ce mémoire.

*« Il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale sauf à en être étranger ».*¹

PARTIE I : Eléments de cadrage théorique

I- De l'intégration à l'inclusion

I : Passer de l'intégration à l'inclusion : un changement dans les mentalités.

Cette citation extraite du rapport Lachaud de 2003 détermine à elle seule l'enjeu du passage du concept d'intégration à celui d'inclusion. Ce passage est d'ailleurs illustré par Siri Wormraes, professeur associé au département des besoins éducatifs spécifiques à l'université d'Oslo comme un modèle à inventer. C'est « à chacun d'inventer la voie d'une mutation culturelle adaptée à chaque entité nationale en vue d'une école inclusive au service de tous les élèves ».²

Cette réflexion est menée en France depuis la loi d'orientation sur l'école de 1989 et s'installe progressivement dans les représentations. Elle incite à une évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves. Il s'agit de réfléchir sur les missions de l'école. L'enjeu étant de construire une école pour tous, une école accessible. Certes les lois existent, mais il faut désormais qu'elles soient intégrées par les acteurs de l'institution scolaire pour être mises en œuvre.

Il s'agit en fait de penser autrement le handicap. Par exemple, Serge Ebersold nous éloigne à penser le handicap comme un désavantage social mais plutôt à l'associer à une restriction de participation sociale, qui trouve sa source dans l'inaccessibilité de la société³. L'inaccessibilité s'oppose à l'accessibilité qui comme le souligne Bruno Egron a deux sens. Une accessibilité physique qui correspond à l'accès aux bâtiments, aux diverses salles et installations **et** une accessibilité des savoirs, des apprentissages et de la culture.⁴

¹ Rapport Lachaud -2003-

² « Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? » Marie-Françoise Crouzier Revue Reliance n°16 du 21/10/2005

³ « L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? » Serge Ebersold Revue Reliance n°16 du 21/10/2005.

⁴ Bruno Egron : « Les modalités de la scolarisation » Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques du 05/01/2011.

Rendre l'école accessible à tous les élèves signifie bien entendu que les locaux soient adaptés à leurs besoins. Dans ce domaine les efforts et les progrès sont importants même s'il reste encore des difficultés, notamment pour les petites communes en ce qui concerne le financement des installations. Mais d'une manière générale ce mode d'accessibilité apparaît « naturel » et ne pose pas de difficultés.

En revanche l'accessibilité des savoirs et des apprentissages apparaît beaucoup moins évidente au regard des acteurs éducatifs. Ils considèrent plutôt que c'est à l'élève d'être capable de s'adapter aux apprentissages et non l'inverse. Les représentations sont beaucoup plus difficiles à modifier. Voilà la réelle rupture avec le modèle intégratif.

Selon Bernard Gossot : « *Passer de l'intégration à l'inclusion, c'est opérer une véritable révolution des consciences* ». ⁵

Hervé Benoit nous propose d'ailleurs cette véritable *évolution – révolution*. En effet, comme il nous le montre dans son article ⁶; cette évolution est une révolution dans les pratiques et les conceptions qui s'articule autour de trois couples de notions antagonistes.

Différence ou singularité ? En considérant l'enfant et l'adolescent handicapé comme différent, le système éducatif français avait mis en place une éducation séparée offrant des lieux de soins dans lesquels la scolarisation était souvent secondaire. La prise en compte actuelle de la singularité de chaque enfant permet d'envisager la scolarisation en milieu ordinaire comme un modèle. Il s'agit ainsi de concevoir dans une classe ordinaire de référence, l'adaptation des normes scolaires et des situations d'apprentissages en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'élève.

Déficience ou fonctionnement ? On ne peut pas comprendre les difficultés rencontrées par un élève handicapé à partir d'une déficience ou d'un manque. Le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale et non pas d'éléments juxtaposés les uns aux autres. Chaque individu est unique et il convient de comprendre son fonctionnement en analysant la qualité de son environnement et les médiations parentales, éducatives et pédagogiques dont il a pu bénéficier. Dans ce mode de pensée,

⁵ Bernard Gossot : « Comment passer de l'intégration à l'inclusion ? » Dossier Reliance N°16 du 21/10/2005.

⁶ Hervé Benoit : « De la déficience à l'obstacle » -les cahiers pédagogiques n°459 de Janvier 2005.

les difficultés rencontrées ne sont plus attribuées à la déficience de l'élève mais aux obstacles rencontrés qui constituent pour lui la situation de handicap.

Trouble ou besoin ? Hervé Benoit nous invite à ne plus fonder la pratique enseignante sur le trouble de l'élève mais sur ses besoins éducatifs particuliers. Il s'agit là d'une mise à distance du diagnostic médical pour se centrer sur l'évaluation et l'analyse fine des BEP de chaque élève. Pendant longtemps on a considéré que la démarche pédagogique devait se construire sur une bonne connaissance du trouble. A un trouble était alors associée une démarche. Or, l'entrée par le besoin implique la mise à distance de la recherche de l'étiologie du trouble, c'est-à-dire de la cause médicale des difficultés observées. C'est l'observation de l'élève en situation d'apprentissage qui permet de réfléchir ensuite aux modalités d'aide à apporter en identifiant les obstacles auquel l'élève se heurte. Il en résulte un besoin d'aide et de médiation, c'est-à-dire un **besoin éducatif particulier**.

Cette évolution est effectivement une révolution dans la façon d'aborder la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap, elle est en lien direct avec la nouvelle définition du handicap et replace l'enseignant et sa pratique au cœur de sa mission d'enseignement. L'enseignant n'applique pas des recettes pré-établies en fonction d'un diagnostic mais se centre sur l'élève. La révolution que nous propose Hervé Benoit est bien de modifier l'environnement de l'élève handicapé afin de compenser son handicap. C'est à l'enseignant et à l'équipe éducative que revient l'adaptation de l'environnement de l'élève handicapé.

Toujours selon Hervé Benoit « *Le processus d'intégration scolaire, qui était réservé à des élèves supposés capables de satisfaire aux exigences scolaires, se voit remplacé par un processus inclusif destiné à répondre à la diversité des besoins individuels de tous* »⁷. Ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire rigide, mais c'est également à l'école de s'adapter à la diversité des élèves en reconnaissant la singularité de chacun. Cette nouvelle logique nous invite à réfléchir sur les moyens de parvenir à la mise en œuvre de cette accessibilisation. Il en résulte que la question principale à se poser n'est plus celle de l'orientation vers une structure adaptée aux besoins de l'enfant. Il s'agit plutôt de se questionner sur l'accompagnement de l'élève

⁷ « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration ». Hervé Benoit -La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- Numéro 57 de Mars 2012.

dans un cursus scolaire, appelé en permanence à se rendre accessible et capable de produire les réponses adaptatives nécessaires. Ce sont donc des dispositifs plutôt que des structures, des services, plutôt que des établissements, qui constituent les moyens adéquats de mise en place d'une telle politique. C'est pour l'élève une logique de parcours, un continuum scolaire dont l'outil de régulation est le projet personnalisé de scolarisation. Une logique qui passe d'une culture fondée sur l'enfant, la santé et le soin à une culture fondée sur la vie sociale et les apprentissages.

2 : L'école inclusive : un contexte international.

La question de l'accueil des élèves handicapés à l'école ordinaire n'est pas qu'une question française. Depuis la déclaration de Salamanque en 1994 jusqu'à la déclaration de Madrid en 2002, les textes internationaux ont fait évoluer les politiques éducatives des pays européens. L'agence européenne note dans les différents pays européens plusieurs façons d'appréhender l'inclusion en milieu scolaire. **Une première** dans laquelle les deux voies de scolarisation sont clairement séparées : l'ordinaire et le spécialisé. **Une seconde** à l'inverse, où les élèves en situation de handicap sont scolarisés de façon totalement autonome dans les classes ordinaires.

La France quant à elle garde les deux voies de scolarisation, mais celles-ci ne sont plus cloisonnées comme elles ont pu l'être auparavant. En effet, depuis la loi du 11 Février 2005, la scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires est une priorité, un objectif affiché. Cette politique éducative a notamment permis la création des unités d'enseignement dans les établissements médicaux-sociaux. Ne prime plus pour l'élève son orientation, mais la logique de son parcours de formation et de son projet de vie, rien n'est fermé. Des dispositifs sont créés le **I** de CLIS devient le **I** d'**Inclusion**, de nombreuses ULIS sont créées dans les collèges.

Même si depuis ces dernières années, nous avons pu constater un grand coup d'accélérateur dans l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire. Même si, les dispositifs se mettent en place et que les liens se tissent entre les différents professionnels. Il reste encore une nécessaire évolution au regard des mentalités et de l'accueil des élèves en situation de handicap. C'est là un véritable enjeu social et surtout un droit universel pour tous les enfants.

3/ Définition des concepts d'intégration et d'inclusion.

C'est à partir de la nouvelle définition du handicap qu'on peut expliquer les différences entre le concept d'intégration et celui d'inclusion. " *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant*".⁸

L'intégration place l'élève handicapé en milieu ordinaire, sans réflexion sur la mise en place de son accueil. C'est à l'élève de s'adapter à son environnement. « *C'est sur l'élève que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de perfectionnement* » (Gossot, 2005)⁹. L'intégration repose sur une conception individualisante et déficitaire du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet.

L'inclusion, c'est le strict opposé. Dans ce cas c'est à l'environnement de s'adapter à l'élève et de donner les justes réponses à ses besoins. Cette notion prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer, pour réduire les obstacles aux apprentissages. L'éducation inclusive suppose « *que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal* ». (Armstrong, 1998)¹⁰. Le principe d'inclusion repose sur le droit fondamental qu'a tout enfant de fréquenter l'école ordinaire.

Toutefois, l'inclusion ne signifie pas d'abandonner les élèves dans le milieu ordinaire, où ils auraient à suivre simplement les apprentissages. On parle bien d'élèves à besoins éducatifs particuliers, il y a donc des adaptations à construire en fonction de ces besoins.

⁸ Définition du handicap selon la loi n°2005-102 du 11 février 2005.

⁹ « Intégration ou inclusion ? » - La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°37 -1^{er} trimestre 2007.

¹⁰ « Intégration ou inclusion ? » - La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°37 -1^{er} trimestre 2007.

C'est en cela que le rôle de l'enseignant spécialisé est déterminant, notamment dans l'évaluation des BEP de l'élève et dans la rédaction de son projet individualisé. Toutefois, l'application des adaptations définies ne lui incombe pas à lui seul, mais elles s'appliquent également aux membres de la communauté éducative travaillant avec l'élève. L'idée du partenariat est donc essentielle afin de permettre à l'élève de progresser au mieux dans sa globalité.

4/ Le partenariat : une pratique à construire.

Selon Bruno Egron, « *le partenariat s'applique lorsqu'il y a échanges, partage, communication, élaboration entre professionnels issus de champs professionnels différents sur un objet et/ou des objectifs de travail communs [...] autour d'un projet commun d'accompagnement d'un élève* ». ¹¹

Les premiers partenaires sont les parents de l'élève, ils sont des partenaires privilégiés dans la construction du parcours de l'enfant ou de l'adolescent. Une nécessaire relation de confiance est à établir. La coopération entre parents et professionnels est le gage d'une scolarité adaptée et réussie.

Les partenaires qui gravitent autour du coordonnateur d'une ULIS sont nombreux. Ils peuvent être de l'éducation nationale comme par exemple les collègues enseignants, les auxiliaires de vie scolaire, l'enseignant référent, le conseiller d'orientation psychologue. Il peut s'agir également de partenaires du secteur médico-social, à savoir le personnel médical et paramédical ou encore le personnel du SESSAD. Il peut enfin s'agir de partenaires éducatifs comme par exemple les éducateurs, les assistantes sociales, les assistantes familiales, etc.

II- L'inclusion dans le second degré : de l'école à l'entreprise

1/ Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (U.L.I.S).

Les UPI sont créées par la circulaire n°2001-035 du 21 février 2001, leur objectif est de scolariser les élèves en situation de handicap du second degré dans le milieu ordinaire. Après la loi du 28 Février 2005, la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire devient un véritable enjeu. La circulaire n°2010-088 du 18-6-2010 va donc remplacer les UPI par les ULIS.

¹¹ « Le partenariat » -Bruno Egron -Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques – Scéren CNDP - CRDP - INS HEA - Janvier 2011.

2/ Le Projet Personnalisé d'Orientation (P.P.O) : un outil pour construire son avenir.

La circulaire du 18 Juin 2010 réaffirme que « *plus encore que pour les autres élèves, pour les élèves d'ULIS, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, détaillé dans un volet dédié à l'orientation au sein du PPS. Ce volet, dénommé **projet personnalisé d'orientation (PPO)** intégré au PPS, mobilise l'élève et sa famille, les établissements d'origine et d'accueil et les autorités académiques, au titre des procédures d'orientation et d'affectation qu'elles mettent en place. Les élèves d'ULIS bénéficient des dispositifs de droit commun visant à la préparation à ces transitions : parcours de découverte des métiers et des formations, accompagnement personnalisé, stages de remise à niveau ou passerelles, entretien personnalisé d'orientation et accompagnement personnalisé mis en place dans les lycées* »¹².

En effet, selon la loi du 11 Février 2005, l'accès plus fréquent au monde ordinaire du travail est un des objectifs à privilégier dans la continuité du parcours de l'élève handicapé. En conséquence, la **logique de parcours** nécessite d'envisager une approche des formations professionnelles plus diversifiée dans ses modalités. Cela permettra de prendre en compte les possibilités et les difficultés de chaque élève. La formation professionnelle est par conséquent une des conditions pour favoriser l'emploi des jeunes avec TFC en milieu ordinaire de travail. Cette formation doit intervenir très rapidement et la question de l'avenir professionnel doit se poser assez tôt dans le cursus scolaire de l'élève. Cette construction progressive permettra à l'élève de se projeter progressivement vers un futur professionnel.

Au cours de leur cursus en ULIS, outre le volet spécifique intégré au PPS, il est nécessaire d'élaborer avec l'élève, un outil lui permettant de construire progressivement sa future orientation scolaire et son avenir professionnel. Cet outil permettra donc de recueillir les documents du parcours de découverte des métiers et des formations, des comptes-rendus de stages, des bilans d'entretiens personnalisés d'orientation. Ce sera avant tout un document d'accompagnement personnalisé évolutif, durable et réinvestissable pour et par l'élève.

¹² Scolarisation des élèves handicapés : « Dispositif au sein d'un établissement du second degré ». - circulaire n°2010-088 du 18-6-2010. Ministère de l'Education Nationale.

3/ L'inclusion : une mutation sociale.

Quand on aborde la notion d'inclusion, on se doit de regarder au-delà du système éducatif et de donner une vision globale à ce concept. Il s'agit d'un changement de regard par rapport à la personne handicapée. Il s'agit de s'ouvrir à la différence dans sa vie sociale et professionnelle. Changer de regard sur le handicap, c'est accepter que son enfant puisse être accueilli à la crèche municipale avec un enfant trisomique ou autiste. C'est accepter que le club de basket-ball de son quartier fasse jouer dans l'équipe de son fils un jeune en fauteuil. C'est accepter que son collègue de travail puisse être handicapé. C'est facilement intégré dans la pensée collective au niveau des droits de chacun, mais c'est beaucoup plus difficile dans les faits et dans notre vie quotidienne. On a tous malheureusement déjà entendu quelqu'un dire « Qu'est-ce qu'il fait là ? Ce n'est pas sa place ».

Ce changement social n'incombe pas qu'à l'école. Toutefois, elle y joue forcément un rôle prépondérant dans l'évolution des mentalités et des représentations collectives. En accueillant dans sa classe et en donnant toute sa place à un enfant handicapé, l'enseignant va apporter aux parents d'élèves un nouveau regard sur l'inclusion. Il développera aussi un regard bienveillant auprès des camarades de classe de l'élève. N'oublions pas que la compétence 6 du socle commun¹³ concerne les compétences sociales et civiques. On y trouve l'apprentissage des règles de vie collective, le respect des autres, la connaissance des droits et des devoirs de chacun, la prise de conscience de la dignité de la personne humaine et l'application des principes de l'égalité. L'école concourt à la construction des citoyens de demain, à leur façon de vivre ensemble et donc à la construction de la société de demain. Construire une école inclusive aujourd'hui, permettra demain de bâtir une société inclusive, dans laquelle chacun sera reconnu pour ce qu'il est et non pas pour ce qu'il n'est pas.

Après l'école, il y a le monde du travail. Comme le souligne Yvan Lachaud, « *le parcours qui va de l'école à l'entreprise n'est pas encore balisé ; les chemins sont nombreux et les obstacles encore plus* ». ¹⁴

Cette citation empruntée au rapport Lachaud s'illustre malheureusement par un constat sur la situation professionnelle des personnes handicapées. Dans son article, André

¹³ Livret personnel de compétences du socle commun. Ministère de l'Éducation Nationale - Janvier 2011

¹⁴ Rapport Lachaud -2003-

Philip aborde la problématique de la formation professionnelle des jeunes avec troubles des fonctions cognitives par leur difficile accès au marché du travail.

« Les personnes handicapées sont, aujourd'hui encore, deux fois plus touchées par le chômage que le reste de la population active : elles sont en moyenne 17% à ne pas trouver un emploi contre 8,8% pour l'ensemble de la population. De multiples facteurs sont responsables de cette situation. Trop souvent le handicap entendu comme limitation d'activité ou restriction de participation est seul invoqué, alors qu'à compétences comparables, lors des recrutements, les employeurs, par méconnaissance ou ignorance, optent plutôt pour une personne valide que pour une personne handicapée »¹⁵.

La loi du 11 Février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »¹⁶, nous amène à penser une approche de la formation professionnelle des jeunes handicapés plus exigeante. Il s'agit en effet de viser un accès plus fréquent à une activité professionnelle en milieu ordinaire.

Il est toutefois difficile d'envisager une insertion professionnelle sans une formation professionnelle qui la précède. Selon André Philip : « les formations professionnelles des jeunes avec TFC dans des dispositifs de droit commun sont une des conditions pour favoriser leur emploi en milieu ordinaire de travail ». ¹⁷ La formation professionnelle apparaît donc comme un enjeu fondamental pour permettre aux jeunes souffrant de troubles des fonctions cognitives de trouver un emploi en milieu ordinaire.

Je conclurai donc cette partie théorique sur mon deuxième axe de réflexion qu'est la pratique en ateliers pré-professionnels, en partenariat avec la SEGPA. Il s'agit en effet pour les élèves d'ULIS TFC de pouvoir profiter au mieux des apprentissages en atelier. La découverte de différents champs professionnels, leur permettra ensuite de faire des choix de formation et d'orientation. Ces ateliers doivent répondre à leurs besoins éducatifs particuliers tout en participant à la construction de leur projet personnalisé

¹⁵ « La formation professionnelle des jeunes avec troubles des fonctions cognitives : éléments d'une problématique ». André Philip – La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- N° 37 Avril 2007.

¹⁶ loi n°2005-102 du 11 février 2005

¹⁷ « La formation professionnelle des jeunes avec troubles des fonctions cognitives : éléments d'une problématique ». André Philip – La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- N° 37 Avril 2007.

d'orientation. Je vais vous montrer dans une seconde partie comment j'ai accompagné mes élèves d'ULIS dans leurs apprentissages en ateliers.

PARTIE II : Eléments de pratique

I- Le contexte

1/ le collège Jacques Prévert de Caudry.

Le collège comptait 694 élèves au 11 Octobre 2012, il s'agit donc d'un collège assez important. La catégorie défavorisée apparaît comme la CSP la plus représentée chez les parents avec un pourcentage de 46,45%. Le taux de réussite au DNB était de 68,18 % à la session de 2012. Le collège compte un effectif de soixante enseignants. Il y a une SEGPA qui a la particularité d'être une double structure. Celle-ci se compose d'un directeur, de six professeurs des écoles et de quatre PLP, on note également que treize PLC interviennent en SEGPA.

La présence d'une SEGPA dans mon établissement est un atout essentiel et offre une première approche des champs professionnels à travers les inclusions dans les ateliers. S'agissant d'une double structure, elle offre l'avantage supplémentaire de pouvoir faire découvrir quatre ateliers à mes élèves : habitat, vente et deux ateliers H.A.S (Hygiène Alimentation Services).

L'ULIS est implantée au collège depuis le 1^{er} Septembre 2009. Elle se compose d'un coordonnateur et deux AVS-CO. Je suis le deuxième enseignant sur le poste. Une des AVS est affectée depuis la création du dispositif. Par contre il y a beaucoup de changement pour la deuxième AVS, c'est actuellement le 5^{ème} personne. Les élèves vivaient plutôt mal ces changements au début de l'année.

L'effectif était de treize élèves au 1^{er} Janvier 2013 dont un élève en scolarité partagée avec l'IMPRO de Crèvecœur. Deux élèves sont en 2^{ème} année d'ULIS, huit sont en 3^{ème} année et trois en 4^{ème} année.

La classe du dispositif se situe au cœur du collège depuis le 1^{er} septembre 2012. Il s'agissait d'une volonté de ma part de recentrer cette classe dans le collège afin que le dispositif face partie prenante du collège et que mes élèves se sentent avant tout collégien.

Ce nouvel emplacement facilite aussi l'accès aux salles de cours et par conséquent aux inclusions. De plus, il permet de meilleurs contacts avec les professeurs du collège. En effet, il n'est pas rare que des collègues PLC passent dans la classe déposer un document, une évaluation ou viennent simplement voir la classe alors que l'année dernière ils ne savaient pas forcément tous où était implantée l'ULIS. La classe se situe à côté du CDI, à proximité de l'infirmerie et d'une salle informatique.

Sur le plan matériel, nous disposons de quatre postes informatiques connectés au réseau de l'établissement et à internet, d'un vidéo-projecteur, d'une télévision, d'un poste CD, d'un appareil photo, d'une bibliothèque et d'un coin d'arts visuels.

Au niveau de la mise en place des inclusions, je ne rencontre pas de difficultés avec les enseignants sollicités. Mon principal problème cette année relève de la répartition même des effectifs de ma classe. J'ai en effet une majorité d'élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}. Les inclusions en classe ordinaire deviennent difficiles pour la plupart de mes élèves, je privilégie donc pour eux la pratique en ateliers et la construction de leur parcours professionnel. Malheureusement les horaires d'ateliers se chevauchent parfois avec des inclusions prévues en classe ordinaire qui doivent par conséquent être arrêtées.

Les inclusions en atelier SEGPA représentent cette année le pourcentage d'inclusion le plus important pour mes élèves.

2/ le projet de l'ULIS.

L'ULIS est un dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap dans le second degré. Les élèves sont inscrits dans une classe de référence correspondant à leur classe d'âge. Ils participent aux apprentissages de celle-ci en fonction de leurs capacités à entrer dans les apprentissages et en réponse à leurs besoins éducatifs particuliers.

Des inclusions peuvent être mises en place en classe ordinaire mais également en SEGPA et en atelier.

Le projet de l'ULIS fait partie intégrante du projet de l'établissement. Il permet d'articuler les PPS des élèves concernés entre eux et avec le projet de l'établissement.

Ce projet implique tous les professionnels de l'établissement, il est placé sous la responsabilité du chef d'établissement. Il est réalisé pour une durée d'un an et doit être évalué en fin d'année scolaire.

Pour mon ULIS, les objectifs principaux sont :

- de faire acquérir aux élèves des compétences scolaires mises en œuvre à partir des projets individuels de chacun.
- de proposer des situations pédagogiques qui ont du sens afin d'impliquer les élèves dans les apprentissages.
- d'impliquer les élèves dans des situations pédagogiques concrètes : projet de classe, sorties, ateliers.
- de développer des compétences de savoir-être afin d'apprendre à devenir collégien, à accepter les règles de vie collective et à s'impliquer dans la construction de son parcours personnel.
- de développer l'estime de soi pour apprendre à assumer sa place dans un groupe et plus tard dans la vie sociale. Se présenter et accepter le regard de l'autre.
- de développer l'autonomie nécessaire pour apprendre et pour se construire.
- de permettre à chaque élève de construire un projet professionnel cohérent en fonction de ses compétences et de ses motivations.

II- Evaluation et BEP des élèves ciblés.

1/ Mes outils d'évaluation

1.1- Les évaluations diagnostiques

Mes premières évaluations des acquis scolaires ont eu lieu au cours du mois de septembre 2012. Ce sont des évaluations diagnostiques personnelles conçues à partir des évaluations nationales CE1. Je n'ai pas choisi cette année d'utiliser les évaluations EGPA car elles n'auraient pas été utiles à l'évaluation de mes élèves du fait du niveau des compétences évaluées.

1.2- La grille d'observation des BEP

Pour compléter les évaluations diagnostiques, j'ai utilisé une grille d'observation des BEP¹⁸ de l'élève élaborée à partir de la grille d'information et d'évaluation de Bruno Egron.¹⁹

¹⁸ Annexe 1

¹⁹ « Observer et évaluer l'élève pour connaître ses besoins ». Bruno Egron –Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques ». CRDP 2010

En effet, les évaluations diagnostiques évaluent un niveau d'acquisition, elles ne renseignent pas sur les hypothèses des difficultés d'apprentissage. Leur identification passe par une nécessaire observation du fonctionnement de l'élève pour ensuite pouvoir déterminer quels sont les obstacles aux apprentissages. L'utilisation d'une grille d'observation est essentielle afin d'effectuer une évaluation précise du fonctionnement cognitif de l'élève. Les principaux items observés apportent des indications sur les fonctionnements : sensori-moteur, psycho-affectif, socio-affectif ; sur le fonctionnement cognitif général ainsi que sur la relation aux apprentissages et sur les processus d'apprentissage mobilisés.

Ces observations ont été recueillies lors des différentes situations d'apprentissage du mois de décembre 2012. Les AVS ont également participé à l'observation des BEP des élèves. Cet outil permet donc de relever des observables et d'en dégager des besoins éducatifs particuliers à partir desquels, je vais pouvoir organiser les apprentissages, les inclusions ainsi que les adaptations et les compensations à mettre en place.

2/ Présentation des élèves et de leurs principaux BEP

2.1/ Liste des élèves ciblés

Prénom	Date de Naissance	Date d'entrée en ULIS	Origine scolaire
A.D	13/11/1998	01/09/2012	5 ^{ème} SEGPA
A.J	22/12/1998	01/09/2010	CLIS
A.N	20/09/1998	01/09/2012	5 ^{ème} SEGPA
C.R	20/04/1998	01/09/2012	5 ^{ème} ULIS

2.2/ Répartition de leurs heures de scolarisation

Répartition des heures de scolarisation hebdomadaires sur la période Novembre – Décembre 2012					
Prénom	en ULIS	Inclusion en ateliers SEGPA	Inclusion en enseignement SEGPA	Inclusion en enseignement ordinaire	TOTAL
A.D	9h00	6h00	10h00	2h00	27h00
A.J	16h00	6h00	0h00	2h00	24h00
A.N	9h00	6h00	10h00	2h00	27h00

C.R	8h30	6h00	6h00	3h30	24h00
------------	------	------	------	------	--------------

2.3/ Principaux BEP

PRENOM	CONSTAT	BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS
A.D 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> -Elève volontaire qui s'investit beaucoup dans les inclusions. -Il sollicite beaucoup l'adulte. -Il détourne les consignes, il veut faire à sa manière. -Très faible capacité d'attention. Il se déconcentre vite et commence plusieurs activités en même temps. -Grosses difficultés pour organiser son travail, a tendance à partir dans tous les sens. 	<ul style="list-style-type: none"> -Besoin d'acquérir de l'autonomie pour réaliser une tâche scolaire. -Besoin de développer ses capacités d'attention pour aller au bout d'une situation d'apprentissage. -Besoin d'apprendre à organiser une tâche pour mener un travail à son terme.
A.J 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> -Bon niveau de compréhension. -A.J arrive plus facilement à se maîtriser et les actes de violence sont plus rares. -Grosses difficultés à gérer son stress, son énervement, son impulsivité. A.J n'arrive pas à gérer ses émotions, pulsions agressives sous la frustration. -Très peu confiance en lui, peur de l'échec, se démotive rapidement. 	<ul style="list-style-type: none"> -Besoin de gérer, de différer ses pulsions agressives pour accepter la contrainte et pour améliorer ses relations avec autrui. -Besoin de canaliser son énergie pour réguler son attitude face aux apprentissages. -Besoin d'un cadre contenant, de règles et de souplesse pour entrer dans les apprentissages.
A.N 14 ans	<ul style="list-style-type: none"> -Elève calme et volontaire ayant le souci de bien faire. -A.R sollicite souvent l'adulte. Il ne se fait pas confiance et se dévalorise souvent. -Grandes difficultés de mémorisation. Ne retient pas les notions travaillées. -Ne sait pas s'organiser dans l'espace. -Ne met pas de sens derrière les situations d'apprentissages, n'établit pas de liens. 	<ul style="list-style-type: none"> -Besoin de sécurité, d'être rassuré pour entrer et s'investir dans les apprentissages. -Besoin de disposer de référents visuels pour favoriser l'encodage des informations. -Besoin de clarté cognitive pour donner du sens à ce qu'il apprend et faire des liens entre les apprentissages.

<p>C.R 14 ans</p>	<p>-En réussite dans les situations d'apprentissage mais C.R a des difficultés à mettre du sens sur ce qu'il apprend et à faire des liens entre les différents apprentissages. -Difficultés pour expliquer comment il est parvenu à un résultat notamment en mathématiques, difficultés avec les notions plus abstraites. -Difficultés à s'organiser, à planifier des étapes, surtout en mathématiques.</p>	<p>-Besoin de clarté cognitive pour donner du sens à ce qu'il apprend et faire des liens entre les apprentissages. -Besoin de développer les stratégies d'apprentissage pour apprendre à résoudre des problèmes. -Besoin d'apprendre à organiser une tâche pour mener un travail à son terme.</p>
-----------------------	---	---

2.4/ Compétences du socle commun à travailler en atelier en rapport avec les BEP identifiés.

<p align="center">Compétences visées dans les ateliers par rapport aux BEP et au socle commun 8 séances en atelier à raison de 2 heures le mardi et 4 heures le jeudi</p>		
Prénom	Atelier	Compétences visées
A.D	habitat	<p>Compétence 3 : principaux éléments de mathématiques. Palier 1: géométrie -se repérer dans un quadrillage -percevoir et reconnaître quelques relations et propriétés géométriques. -comparer des longueurs. -mesurer des segments. -connaître et utiliser les unités de mesure de longueurs. - utiliser des instruments pour réaliser des tracés (règle, équerre).</p>
		<p>Compétences professionnelles -monter un mur de brique. -utiliser des outils de maçonnerie et des matériaux (brique, ciment, sable).</p>

A.J	HAS couture	<p>Compétence 6 : les compétences sociales et civiques. Palier 2 : avoir un comportement responsable. -connaître et respecter les règles élémentaires de la vie scolaire. Compétence 7 : l'autonomie et l'initiative. Palier 2 : s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome. -réaliser une tâche répondant à une consigne donnée. -s'engager dans une tâche à accomplir, être persévérant. -apprécier la réalisation d'un travail personnel et son adéquation avec la consigne donnée. -identifier ses points forts et ses points faibles. -s'impliquer dans un projet individuel.</p> <p>Compétences professionnelles -coudre, connaître le point main.</p>
A.N	HAS cuisine	<p>Compétence 1 : la maîtrise de la langue française. Palier 1 : Dire -s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. -s'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires. <i>Lire</i> -lire seul des mots nouveaux. -comprendre des textes informatifs. Compétence 7 : l'autonomie et l'initiative. Palier 2 : Avoir une bonne connaissance de son corps. -respecter les principales règles d'hygiène de vie. -accomplir des gestes quotidiens sans se faire mal.</p> <p><u>Cette compétence a été ajoutée en cours de séquence car elle constituait un véritable obstacle aux apprentissages.</u></p> <p>Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques. Palier 1 : Géométrie -situer un objet par rapport à soi ou un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement. -se repérer dans son espace proche.</p> <p>Compétences professionnelles -utiliser des instruments de cuisine. -réaliser une recette (la compote de pomme). -maîtriser des gestes techniques de restauration.</p>

C.R	Vente	<p>Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques.</p> <p>Palier 2 : Nombres et calculs</p> <p>-calculer mentalement en utilisant les quatre opérations. -Estimer l'ordre de grandeur du résultat d'une opération.</p> <p>Grandeurs et mesures</p> <p>-résoudre des problèmes de monnaie liés à la vie courante. (additionner des sommes en euros, additionner des sommes en euros et en centimes, trouver le prix de vente d'un article, rendre la monnaie). -connaître et utiliser la monnaie et les relations entre euros et centimes d'euros.</p>
		<p>Compétences professionnelles</p> <p>-utiliser une caisse enregistreuse. -trouver un prix en utilisant une caisse enregistreuse.</p>

III- Expérimentations et démarche mise en œuvre.

1/ Présentation de ma démarche de travail

1.1: Un travail d'équipe nécessaire

La pratique de l'inclusion scolaire nécessite un partenariat avec les professeurs des classes d'accueil. Cette collaboration est nécessaire aux différentes étapes de l'inclusion de l'élève.

- **Avant l'inclusion de l'élève :** afin de présenter l'élève et ses BEP à l'enseignant de la classe et de définir les objectifs d'apprentissages en fonction des besoins de l'élève et les compétences travaillées dans la discipline concernée.

- **Pendant l'inclusion :** pour réguler les objectifs ou les démarches (adaptations pédagogiques, compensation, intervention de l'AVS) en fonction des évaluations (évaluation sommative et observation).

- **Après l'inclusion :** afin d'évaluer les compétences acquises en fonction des objectifs fixés (évaluation formative) et de redéfinir les besoins pour poursuivre l'inclusion, la faire évoluer ou y mettre fin.

Toutes ces étapes de concertation entre les membres de l'équipe pédagogique sont primordiales. Le rôle du coordonnateur est d'assurer ces échanges. Il faut avouer que

c'est parfois difficile, sans l'organisation d'une réunion de travail sur un temps formalisé entre le coordonnateur, les AVS et les enseignants incluant des élèves du dispositif. L'organisation d'une telle rencontre reste très compliquée à mettre en place et reste un réel obstacle, toutefois à chaque problème existe une solution. Par exemple :

- **avant l'inclusion**, plutôt qu'une rencontre, le coordonnateur peut mettre en place des fiches profil.²⁰ Cette fiche profil de l'élève va permettre de le présenter, de décrire ses besoins et de définir les objectifs à atteindre avec l'enseignant de la classe d'inclusion.

- **pendant l'inclusion**, il est important que le coordonnateur puisse rencontrer l'enseignant en profitant des moments informels ou en passant dans la classe à la fin du cours. On peut mettre en place un livret de suivi des inclusions par période. Un horaire consacré au retour des inclusions est nécessairement à organiser dans l'emploi du temps de l'élève.

- **après l'inclusion**, une fiche d'évaluation peut être mise en place.²¹ Elle permet d'évaluer les acquis de l'élève par rapport aux objectifs fixés et d'établir éventuellement les réajustements nécessaires.

Le rôle de l'AVS : Dans cette collaboration, il ne faut pas oublier le rôle essentiel de l'AVS et c'est au coordonnateur de lui clarifier ses tâches. Il est d'ailleurs important qu'elle puisse trouver son rôle dans le cahier journal du coordonnateur. Elle peut intervenir au sein du dispositif pour aider l'élève dans le cadre des situations pédagogiques menées. Elle peut l'accompagner dans la classe d'inclusion pour aider l'élève selon ses besoins. Cette intervention en classe d'inclusion nécessite une bonne préparation de la présence de l'AVS dans la classe ; à mener avec l'enseignant. Il doit savoir pourquoi elle est là et dans quelle mesure il peut la solliciter. Une intervention de l'AVS bien préparée favorisera la réussite de l'inclusion.

1.2: La concertation mise en place dans le cadre de mon expérimentation

En ce qui concerne l'organisation des temps de concertation dans le cadre de mon expérimentation, je n'ai pas rencontré les difficultés évoquées lors du précédent point. En effet, ayant travaillé avec les professeurs d'ateliers, le directeur de la SEGPA a pu

²⁰ Site ULIS de l'académie du nord (<http://ulis.etab.ac-lille.fr>) dans la rubrique « outils » « aide à l'inclusion » on trouve des exemples de « fiche profil » Voir en Annexe 2

²¹ Annexe 3

organiser des réunions sur les temps de concertation hebdomadaires. De plus, je suis passé régulièrement rencontré les professeurs à la fin des cours et j'ai mis en place des fiches d'observations et d'évaluations : une *fiche d'évaluation diagnostique* de la pratique en atelier²², une *fiche d'auto-évaluation* pour l'élève ²³et une *fiche d'évaluation sommative*.²⁴

2/ Expérimentations menées

2.1- A.D

2.1.1- Présentation

A.D a rejoint l'ULIS cette année, il était en 5^{ème} SEGPA au collège. J'ai choisi de garder son inscription en classe de référence en 4^{ème} SEGPA car il y avait ses repères et ses camarades. Il a beaucoup de difficultés à accepter son orientation en ULIS. Il est souvent inclus en SEGPA et je travaille avec lui plus particulièrement, le français, les mathématiques, les capacités d'attention, de concentration et la construction de son projet d'orientation. Il est inclus dans les ateliers depuis le début de l'année et a un projet professionnel bien défini. Il veut travailler dans la vente et plus précisément dans un supermarché. Il a récemment réalisé un très bon stage dans le supermarché de son village ce qui a renforcé son projet. L'atelier prévu pour cette période d'expérimentation était l'atelier habitat. Malgré sa motivation, les compétences attendues pour cet atelier ont placé A.D face à ses difficultés (en géométrie, en repérage dans l'espace, en motricité fine et dans l'organisation d'une tâche scolaire).

2.1.2- Problématique

« Comment accompagner A.D afin qu'il profite au mieux des apprentissages en atelier habitat ? »

2.1.3- Hypothèse

C'est en proposant un étayage dans les activités géométriques, en adaptant avec l'enseignant les situations pédagogiques et en structurant la tâche d'apprentissage, qu'A.D pourra profiter au mieux des apprentissages de l'atelier Habitat.

²² Annexe 4

²³ Annexe 5

²⁴ Annexe 6

2.1.4- Présentation du travail conduit

• Un étayage en géométrie :

Les premières séances d'atelier habitat consistent à mesurer des segments et à réaliser à l'échelle le plan d'un muret à construire dans une seconde partie pratique.

Pour aider A.D à mesurer des segments et à tracer des figures, je lui ai préparé un fichier de géométrie à réaliser lors de ses temps de présence dans le dispositif. Il pouvait le réaliser en autonomie mais aussi solliciter mon aide ou celle d'une AVS.

Séance 1	Séance 2	Séance 3
Objectif : être capable de se repérer dans un quadrillage. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>	Objectif : être capable de reproduire une figure simple dans un quadrillage. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>	Objectif : être capable de reproduire une figure complexe dans un quadrillage. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>
Séance 4	Séance 5	Séance 6
Objectif : être capable de mesurer un segment. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>	Objectif : être capable de tracer un segment. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>	Objectif : être capable de vérifier son travail. <i>Travail sur le fichier géométrie.</i>

• L'adaptation des situations pédagogiques :

En concertation avec l'enseignant, A.D a pu bénéficier : d'une aide (tutorat d'un autre élève) pour tracer son modèle. Ne maîtrisant pas les mesures en millimètres, les supports à mesurer ont été adaptés en ne lui proposant que des mesures en centimètres. Devant son besoin d'apprendre à s'organiser dans une tâche, nous lui avons proposé un travail en binôme (tutorat) lors de la construction du muret afin de lui permettre d'identifier les étapes de construction.

• La structuration de la tâche d'apprentissage :

Pour les exercices de traçage, il n'y a pas eu besoin de structurer la tâche. Par contre, une affiche indiquant les différentes étapes de la construction d'un muret en briques aurait pu constituer une aide visuelle supplémentaire pour A.D.

2.1.5- Analyse des progrès réalisés

Les séances d'étayage ont permis à A.D de renforcer des notions et de revoir l'utilisation de la règle graduée. Toutefois même si ses difficultés étaient présentes, il s'agissait de remobiliser la technique pour mesurer et tracer un segment afin de le remettre en situation de réussite.

Par contre, au niveau de la réalisation du plan de construction, je n'ai pas disposé d'assez de séances pour aider A.D dans cette situation. Il a pu toutefois construire son muret en binôme et voir ainsi son projet aboutir. Je garderai pour objectif de lui apprendre à tracer des figures, mais ces séquences ne seront plus en lien avec la pratique en atelier puisque les ateliers sont organisés sur une période. Toutefois l'expérience vécue permettra de donner du sens aux futurs apprentissages géométriques.

2.2 : A.J

2.2.1- Présentation

A.J est en ULIS depuis la 6^{ème}. Il participe à peu d'inclusion à cause de son comportement perturbateur et agressif voire violent parfois. Cette année de 4^{ème} est un levier pour tenter de le raccrocher aux apprentissages en l'impliquant directement dans la construction de son parcours professionnel (ateliers, stages). Pour l'instant, l'objectif principal des ateliers n'est pas pour A.J l'acquisition de nouvelles notions ou d'un savoir faire technique. C'est plutôt de lui permettre d'apprendre à réguler son comportement devant une contrainte, à vivre une inclusion et à mener à son terme un projet individuel.

L'atelier couture demande beaucoup de patience et de concentration. Je sais qu'A.J va être confronté à d'énormes difficultés de concentration sur cette activité qui exige patience et minutie or c'est ce qu'il est incapable de mettre en œuvre. Alors pourquoi lui avoir proposé cet atelier ?

Selon moi, l'intérêt de cet atelier est le calme de l'activité et les déplacements limités lui permettant ainsi de rester centré sur la tâche à réaliser. D'autre part, l'objectif de coudre une peluche est un détournement affectif qui permettra de le motiver en lui proposant de réaliser cette peluche pour sa petite sœur.

Je prends le risque de lui demander un effort de concentration trop important et de le placer ainsi en difficulté. Il pourrait répondre à cette situation par un comportement agressif. Toutefois, je fais le pari que dans ce petit groupe de cinq élèves, encadré par une enseignante empathique, l'implication dans un projet individuel à valeur affective, permettra à A.J de trouver les ressources nécessaires pour mener le projet à son terme. Il pourra ainsi reprendre confiance en lui et se motiver pour participer à des inclusions en atelier.

2.2.2- Problématique

« Comment accompagner A.J pour qu'il apprenne à ajuster son comportement en inclusion afin qu'il puisse profiter au mieux des apprentissages en atelier couture? »

2.2.3- Hypothèse

C'est en mettant en place une inclusion dans un cadre contenant, rassurant fait de règles et de souplesse qu'A.J va pouvoir apprendre à s'investir dans une inclusion et à y mener un projet individuel à son terme.

2.2.4- Présentation du travail conduit

• Mise en place d'un cadre contenant et rassurant :

Cinq élèves participaient à cet atelier, le faible effectif du groupe a permis de rassurer A.J. L'attitude empathique de l'enseignante a renforcé son sentiment de bien-être. Durant l'activité les déplacements sont très limités ce qui permet à l'élève de rester centré sur sa tâche. La fiche d'auto-évaluation était relue par l'AVS avec A.J avant chaque atelier afin de lui permettre de voir ce que l'on attendait de lui. L'auto-évaluation était faite au retour de l'atelier. Les émotions icônes lui permettaient d'exprimer ce qu'il avait ressenti durant l'atelier.

• Les adaptations mises en place :

- Accompagnement de l'AVS :

Les deux premières séances se sont bien passées, même si à l'issue de la deuxième séance, il ne voulait plus continuer car il se sentait trop en difficulté. Je lui ai proposé de poursuivre avec la présence de l'AVS ce qu'il l'a remotivé.

- Construction d'une réglette émotion

Les observations de l'AVS lors de l'atelier m'ont permis de constater que les émotions d'A.J variaient beaucoup pendant la séance et que régulièrement il grimaçait ou serrait les poings. Je lui en ai parlé et il m'a dit qu'à certains moments il avait envie de jeter son travail, mais qu'il arrivait à se retenir. On a fait le lien avec son comportement en classe et il m'a dit que c'était la même chose. Je lui ai proposé de se construire un outil pour lui permettre d'exprimer son émotion et de trouver des attitudes ou stratégies adaptées à chaque situation. Nous avons construit une réglette émotion avec des personnages choisis pour leur expressivité. A chaque icône correspondant une émotion qui renvoie à un comportement observable. Elle peut être utilisée en classe ou lors des inclusions. Ce travail a été mené au sein du dispositif.

Séance 1	Séance 2	Séance 3
<p>Objectif : définir quatre émotions et les classer dans un ordre croissant jusqu'à la colère. Trouver des images les illustrant.</p> <p><i>Travail individuel avec l'enseignant sous forme de discussion puis recherche d'images sur internet en autonomie.</i></p>	<p>Objectif : associer chaque émotion à un comportement observable en classe.</p> <p><i>Travail individuel avec l'enseignant sous forme de discussion, dictée à l'adulte puis mise en forme informatique.</i></p>	<p>Objectif : réalisation de la réglette.</p> <p><i>Réalisation avec l'aide de l'AVS en suivant une fiche de construction.</i></p>

- Adaptation du temps de pratique

L'atelier du jeudi matin (4 heures) paraissait trop long et trop coûteux en concentration pour A.J. Il ne s'y sentait plus bien en fin de matinée. Nous avons donc décidé avec l'enseignante de le réduire à deux heures, pour avoir le même temps de pratique que l'atelier du mardi. Cela lui a permis ainsi de ne pas s'énerver en fin d'atelier et d'avoir envie d'y revenir.

2.2.5- Analyse des progrès réalisés

A.J a fini par refuser de se rendre en atelier durant la dernière semaine. Conscient de l'effort qu'il avait déjà consenti, j'ai accepté mais je lui ai demandé de terminer sa peluche dans le dispositif avec l'aide d'une élève de 3^{ème} qui maîtrisait bien la technique. Ce travail aura lieu à partir de la rentrée des vacances d'hiver.

Le bilan de cette expérimentation est positif. A.J a pu voir qu'il était capable de se maîtriser et de ne pas être agressif lors d'une activité le mettant en difficulté. Il n'a pas terminé l'atelier, mais on ne peut pas parler d'échec car l'objectif d'adapter son comportement lors d'une inclusion a été atteint.

A.J est désormais motivé pour les ateliers et je lui ai proposé l'atelier habitat pour la prochaine période. La réglette d'émotions a été réalisée et sera utilisée à partir de la rentrée des vacances d'hiver.

2.3 : A.N

2.3.1- Présentation

A.N a rejoint l'ULIS cette année, il était en 5^{ème} SEGPA au collège. Tout comme pour Alexandre, j'ai choisi de garder son inscription en classe de référence en 4^{ème} SEGPA. Il est souvent inclus en SEGPA et je travaille avec lui plus particulièrement, le français, les mathématiques, la connaissance et l'estime de soi ainsi que la construction de son projet d'orientation. Il est inclus dans les ateliers depuis le début de l'année et n'a pas de projet professionnel défini.

C'est un élève très volontaire qui manque de confiance en lui. Il a besoin d'être valorisé et mis en situation de réussite. En atelier, il est confronté à des difficultés de compréhension du vocabulaire spécifique à l'atelier, ce qui le gêne dans le repérage et l'exécution de certaines tâches techniques.

Le constat est parti des difficultés à réaliser en classe, un devoir sur l'hygiène personnelle et professionnelle, impliquant la connaissance des différents éléments de la tenue professionnelle.

2.3.2- Problématique

« Comment permettre à A.N de s'appropriier le vocabulaire spécifique nécessaire afin qu'il puisse profiter au mieux des apprentissages en atelier cuisine ? »

2.3.3- Hypothèse

C'est en proposant des situations de réinvestissement qu'A.N va acquérir le vocabulaire spécifique nécessaire à l'atelier et qu'il pourra s'appropriier les apprentissages qui y sont menés.

2.3.4- Présentation du travail conduit

• Situations mises en place :

Séance 1	Séance 2	Séance 3
<p>Objectif : connaître les six éléments de la tenue professionnelle.</p> <p><i>Etude de la fiche du devoir cité.</i></p>	<p>Objectif : connaître la composition du poste de lavage en cuisine. Associer la désignation et la fonction.</p> <p><i>Travail à partir de la fiche de cours et réinvestissement lors des séances de santé avec l'infirmière scolaire.</i></p>	<p>Objectif : Identifier sur le plan les différents équipements de l'atelier HAS.</p> <p><i>Travail à partir du plan des locaux.</i></p>
Séance 4	Séance 5	Séance 6
<p>Objectif : Se repérer dans l'atelier HAS.</p> <p><i>Réalisation d'une légende sur le plan.</i></p>	<p>Objectif : Se repérer dans l'atelier HAS. Utiliser un vocabulaire spécifique.</p> <p><i>Travail à partir du plan, de la légende à travers la visite de l'atelier HAS. Permettre à Aurélien de se créer une image mentale des lieux représentés sur le plan.</i></p>	<p>Objectif : Se repérer dans l'atelier HAS. Associer l'emplacement, la désignation et la fonction.</p> <p><i>Travail à partir du plan des locaux et des différents équipements. Travail sur support informatique notamment à partir d'internet.</i></p>

• Les adaptations mises en place :

Lors d'une séance, j'ai proposé à A.N de réaliser une légende sur le plan de l'atelier HAS. J'ai choisi d'agrandir le support en format A3, pour répondre à ses difficultés à se repérer sur un plan. Cet agrandissement lui a permis de mieux visualiser les équipements de l'atelier.

Je lui ai ensuite proposé d'écrire une légende, pour répondre à ses difficultés à mémoriser et à établir des liens. Celle-ci lui a permis de mieux identifier les équipements et de comprendre leur fonction en associant : équipement – emplacement – désignation et fonction. Il n'était pas nécessaire d'adapter les autres fiches de cours, mais plutôt de retravailler sur les notions abordées.

2.3.5- Analyse des progrès réalisés

J'avais prévu dans un premier temps, un travail autour du champ lexical de l'atelier HAS, en construisant des catégories sémantiques. Mais, mon hypothèse de départ s'est avérée un peu erronée. En effet, bien que des difficultés aient été identifiées sur la connaissance et l'utilisation du vocabulaire spécifique, j'ai constaté au cours de la séance n°3 que l'obstacle le plus important était en fait le repérage dans l'espace et la lecture d'un plan. Par conséquent, j'ai adapté mon intervention et proposé un travail de repérage, en associant la lecture du plan sur un support agrandi légendé avec un repérage des équipements dans l'atelier même.

Cette expérimentation m'a permis de voir que malgré une analyse des besoins des élèves, j'étais passé à côté de celui-ci. Je mettrai en place pour A.N des séances de repérage dans l'espace et d'utilisation du vocabulaire topologique après la rentrée des vacances d'hiver.

2.4 : C.R

2.4.1- Présentation

C.R vient d'une autre ULIS du secteur. Il s'est très bien adapté à sa nouvelle classe et aux inclusions. Il est très volontaire et montre de bons acquis scolaires. Cette année, il découvre la pratique en atelier, ce qui l'aide à faire le lien entre les différents apprentissages. Il est en difficulté dans l'utilisation de la monnaie (euros et centimes) et a du mal à mettre du sens derrière les situations proposées en classe.

2.4.2- Problématique

« Comment accompagner C.R lors des activités mathématiques afin qu'il profite au mieux des apprentissages en atelier vente? »

2.4.3- Hypothèse

C'est en proposant des situations de réinvestissement que C.R va acquérir des compétences dans l'utilisation de la monnaie et qu'il pourra ensuite transférer dans les apprentissages menés dans l'atelier vente.

2.4.4- Présentation du travail conduit

• Situations mises en place :

Séance 1	Séance 2	Séance 3
<p>Objectif : connaître les euros et les centimes (pièces et billets) ainsi que la relation entre centimes et euro.</p> <p><i>Réinvestissement à partir d'un travail récemment réalisé en classe.</i></p>	<p>Objectif : calculer des sommes en euros.</p> <p><i>Mise en situation pratique, jeu du vendeur lors des ateliers mathématiques du dispositif.</i></p>	<p>Objectif : calculer des sommes en euros et en centimes d'euros.</p> <p><i>Mise en situation pratique, jeu du vendeur lors des ateliers mathématiques du dispositif.</i></p>
Séance 4	Séance 5	Séance 6
<p>Objectif : calculer un fond de caisse</p> <p><i>Travail à partir de la fiche de cours d'atelier préalablement donnée par l'enseignant après la réunion de concertation.</i></p>	<p>Objectif : rendre la monnaie sur des sommes en euros</p> <p><i>Mise en situation pratique, jeu du vendeur lors des ateliers mathématiques du dispositif.</i></p>	<p>Objectif : rendre la monnaie sur des sommes en euros et en centimes.</p> <p><i>Mise en situation pratique, jeu du vendeur lors des ateliers mathématiques du dispositif.</i></p>

2.4.5- Analyse des progrès réalisés

Je n'ai pas réalisé d'adaptations pour C.R. L'objectif était de s'appuyer sur l'atelier vente, afin de donner du sens aux apprentissages mathématiques. Il s'agissait également de développer des compétences dans le calcul et l'utilisation de la monnaie. Ces compétences étaient abordées lors des dernières séances de l'atelier vente. La première partie de l'atelier était plus théorique. Elle consistait à identifier les différents métiers de la vente et à découvrir les différents types de vendeurs, à partir de l'étude de documents. Cette partie ne posait pas de souci pour C.R. En ce qui concerne l'utilisation de la monnaie, il met désormais du sens derrière les situations d'apprentissage, mais il a encore de nombreuses difficultés dans leur réalisation. Ce travail sera poursuivi au sein de l'ULIS. L'atelier vente aura permis à C.R de créer du sens et d'établir des liens entre les apprentissages mathématiques et la vie quotidienne.

CONCLUSION

Depuis la loi du 11 février 2005, la scolarisation en milieu ordinaire est devenue un droit pour tous les élèves en situation de handicap. Au collège, cela s'est traduit par la multiplication des dispositifs d'inclusion scolaire : les U.L.I.S. Ces unités permettent pour l'élève, une scolarisation adaptée dans le cadre d'un parcours individualisé. Les temps d'enseignements sont répartis entre des inclusions dans une classe ordinaire de référence et des temps dans le dispositif d'accompagnement. A partir de la 4^{ème}, l'élève peut également suivre des enseignements pré-professionnels dans le cadre de son projet personnalisé d'orientation.

Ce mémoire professionnel m'a permis de réfléchir à l'inclusion scolaire, qui a été pour moi la première difficulté rencontrée lorsque j'ai pris la fonction de coordonnateur d'ULIS. Cette réflexion menée à partir de recherches et d'expérimentations a fait évoluer mon identité professionnelle. Tout d'abord, j'ai acquis des connaissances théoriques sur l'inclusion scolaire. J'ai ensuite appris à mettre en place des outils pour essayer de rendre les inclusions de mes élèves profitables à leurs apprentissages. J'ai pu également apprendre à construire des adaptations et des compensations nécessaires pour les élèves à partir de l'analyse de leurs besoins éducatifs particuliers. Et enfin, ma démarche pédagogique a évolué, en essayant de mettre en place des situations d'apprentissages plus créatrices de sens et mettant davantage mes élèves en action et en phase de recherche.

Ma problématique était de réfléchir à la façon d'accompagner mes élèves d'U.L.I.S T.F.C (troubles des fonctions cognitives) pour qu'ils profitent au mieux des apprentissages en ateliers S.E.G.P.A. Ces expérimentations m'ont permis de montrer que les compétences développées en ateliers pré-professionnels pouvaient être transférées dans les apprentissages fondamentaux.

Mon intervention a pris diverses formes, car pour chaque élève correspond des adaptations spécifiques. Il s'agissait parfois de mettre en place un étayage à partir de situations de réinvestissement. Dans d'autres cas, il était nécessaire de construire des outils spécifiques à l'élève, ou d'adapter ceux de l'enseignant de la classe d'accueil. Mais dans tous les cas, il est nécessaire de bien évaluer les besoins éducatifs particuliers des élèves et de mettre en place un partenariat actif, avec des outils de liaison, d'observation et des temps de concertation.

A la suite des séances menées, l'analyse des progrès observés montre que bien souvent, les situations de réinvestissement sont profitables, mais qu'elles doivent s'inscrire dans une durée plus longue que celle des ateliers organisés en période.

Toutefois, on peut observer que l'inclusion des élèves en ateliers leur permet de donner du sens à leurs apprentissages. En vivant les situations pédagogiques de façon concrète, ils développent une compréhension efficace des concepts plus abstraits. Des liens peuvent ainsi s'établir entre les disciplines, entre les inclusions et les apprentissages du dispositif.

Dans les ateliers, l'élève acquiert également des compétences techniques, des savoirs et savoir-faire qui seront une base solide pour une éventuelle orientation en lycée professionnel. Cette orientation en lycée professionnel après l'U.L.I.S est une ambition à privilégier, notamment grâce au développement des U.L.I.S - L.P.

La découverte de plusieurs champs professionnels permet aussi pour certains élèves d'élargir leurs connaissances sur l'offre de métiers et de s'essayer dans des pratiques qu'ils n'auraient pas forcément envisagées. On peut alors réguler ou affiner la future orientation de l'élève. Ce choix se construit progressivement. Les étapes de réflexion et de recherche sont recueillies dans un outil spécifique (le P.P.O), qui doit être disponible pour l'élève et sa famille afin qu'ils puissent s'approprier le parcours d'orientation.

La scolarisation en ULIS d'un élève handicapé, s'organise donc autour d'inclusions et d'un accompagnement personnalisé au sein du dispositif. Les inclusions en classe ordinaire vont permettre de développer des compétences disciplinaires du socle commun. Celles en ateliers développeront plutôt des compétences professionnelles. Toutefois, ces différentes inclusions ne se juxtaposent pas mais elles s'articulent autour des besoins de l'élève pour développer des compétences et donner du sens aux apprentissages. L'alternance de ces différents temps de scolarisation et le partenariat, permettent de mobiliser tous les moyens disponibles pour tenter d'amener les élèves qui le peuvent vers une certification ou une validation des compétences professionnelles et de favoriser ainsi leur insertion dans le milieu professionnel ordinaire, ambition à viser pour tous les élèves d'ULIS.

« Nous apprenons à être ce qu'on nous dit que nous sommes »

Axel Honneth, La lutte pour la reconnaissance, Éditions du Cerf, Paris, 2002.

ANNEXES

Annexe 1

Grille d'évaluation des BEP de l'élève » d'après le modèle de Bruno Egron.....**p1**

Annexe 2

Exemple de fiche profil disponible sur le site ULIS de l'académie du nord (<http://ulis.etab.ac-lille.fr>).....**p3**

Annexe 3

Fiche de suivi des inclusions des élèves de l'ULIS du collège J Prévert..... **p4**

Annexe 4

Fiche d'évaluation diagnostique de la pratique en atelier : exemple de C.R..... **p5**

Annexe 5

Fiche d'auto-évaluation de la pratique en atelier : exemple de C.R..... **p6**

Annexe 6

Fiche d'évaluation sommative de la pratique en atelier : exemple de C.R..... **p7**




GRILLE D'ÉVALUATION DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS DES ÉLÈVES D'ULIS						
NOM :	Âge :					
Prénom :						
Classe de référence :	Date d'observation :					
CONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE						
Écrit de la main	gauche - droite					
Porte des lunettes	oui - non					
La vue						
L'ouïe						
Prononciation / Élocution						
Adaptation(s) matérielle(s) spécifique(s)						
Suivi extérieur						
FONCTIONNEMENT SENSORI-MOTEUR						
Utilisation aisée du corps dans les déplacements	0	1	2	3	4	9
Vitesse d'exécution dans les gestes moteurs	0	1	2	3	4	9
Fatigabilité : vitesse de réalisation d'une activité motrice	0	1	2	3	4	9
Motricité fine	0	1	2	3	4	9
FONCTIONNEMENT PSYCHO-AFFECTIF						
Confiance dans ses capacités	0	1	2	3	4	9
Estime de soi	0	1	2	3	4	9
Autonomie : capable de travailler seul	0	1	2	3	4	9
Prise d'initiatives	0	1	2	3	4	9
Maîtrise de ses émotions	0	1	2	3	4	9
Capacité à se projeter dans l'avenir	0	1	2	3	4	9
FONCTIONNEMENT SOCIO-AFFECTIF						
Respect des règles de vie collective	0	1	2	3	4	9
Respect de l'adulte	0	1	2	3	4	9
Respect de ses camarades	0	1	2	3	4	9
Relations avec autrui conformes aux règles sociales	0	1	2	3	4	9
Maîtrise de son comportement	0	1	2	3	4	9
FONCTIONNEMENT COGNITIF GÉNÉRAL						
Capacité à comprendre des consignes simples	0	1	2	3	4	9
Capacité à comprendre des consignes complexes	0	1	2	3	4	9
Capacité à mémoriser des informations à court terme	0	1	2	3	4	9
Capacité à mémoriser des informations à long terme	0	1	2	3	4	9
Utilise des stratégies de mémorisation de façon autonome	0	1	2	3	4	9
Qualité à s'exprimer , à se faire comprendre	0	1	2	3	4	9
Fatigabilité : durée de l'attention durant une tâche	0	1	2	3	4	9
Capacité à se concentrer	0	1	2	3	4	9
Vitesse d'exécution cognitive	0	1	2	3	4	9
Orientation dans le temps : comprend et utilise les marqueurs temporels (calendriers, emplois du temps, horloge).	0	1	2	3	4	9
Repérage dans le temps : chronologie d'un événement	0	1	2	3	4	9

Repérage dans l'espace : se repère dans un environnement familier, dans un environnement proche	0	1	2	3	4	9
Repérage dans l'espace : se repère dans un environnement inconnu	0	1	2	3	4	9
Topologie : connaît et utilise le vocabulaire lié à l'espace (devant, au-dessus, etc.)	0	1	2	3	4	9
Déplacement : suit des itinéraires mémorisés (dans l'établissement, dans la ville).	0	1	2	3	4	9
LA RELATION AUX APPRENTISSAGES						
Compréhension du sens de l'école et des apprentissages	0	1	2	3	4	9
Compréhension du sens de l'activité capacité à transférer ses apprentissages à d'autres domaines	0	1	2	3	4	9
LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE						
Capacité à prendre des informations	0	1	2	3	4	9
Capacité à développer un raisonnement logique	0	1	2	3	4	9
Capacité à développer une stratégie	0	1	2	3	4	9
Peut imaginer une situation	0	1	2	3	4	9
Peut induire une généralité	0	1	2	3	4	9
Peut faire des liens entre des connaissances acquises et la situation proposée	0	1	2	3	4	9
Peut anticiper la réalisation d'une tâche	0	1	2	3	4	9
Peut planifier des étapes dans la réalisation d'une tâche	0	1	2	3	4	9
Capacité à décider, à faire des choix	0	1	2	3	4	9
Capacité à communiquer	0	1	2	3	4	9
PRINCIPAUX BEP CONSTATÉS						
PISTES D'ADAPTATIONS						
CODIFICATION DES DIFFICULTÉS						
<p>0 : Absence de difficulté 1 : Difficulté légère, pas d'impact dans la réalisation de l'activité 2 : Difficulté modérée, le résultat final est correct même si la réalisation est plus lente 3 : Difficulté grave : l'activité est réalisée difficilement, le résultat est altéré 4 : Difficulté absolue : l'activité ne peut pas du tout être réalisée 9 : Item non évalué</p> <p style="text-align: center;"><i>Les items codés 3 ou 4, seront analysés et des remédiations seront proposées.</i></p> <p style="text-align: center;">Mickaël Dubois <i>Coordonnateur de l'ULIS du collège J.Prévert de Caudry</i></p>						

..... (.. .. 97) 4 ^{ème} ULIS Collège Mme
Temps d'inclusions en EPS en classe de 4 ^{ème} H (sans AVS); en français en 4 ^{ème} J (SEGPA) : 2 heures par semaine (sans AVS) ; en atelier en 4 ^{ème} J (avec AVS : le mardi de 13h30 à 16h30 : à partir du mardi 04 11 2011)

Situation de l'élève	Précautions à prendre et Adaptations possibles
<p>Fatigable</p> <p>Difficultés attentionnelles, absences</p> <p>Lenteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lui permettre des temps de pause s'il manifeste des signes de fatigue (en général, il prévient quand il est fatigué ou le montre clairement) - Bien le placer dans le groupe (1^{er} rang) pour qu'il se sente concerné - S'adresser à lui directement pour lui donner les consignes et vérifier qu'il les a comprises ou demander *à l'AVS s'il est présent de vérifier s'il a écouté et compris les consignes - Le recentrer sur l'activité en lui posant régulièrement des questions, en lui faisant reformuler les consignes, en lui demandant de verbaliser ses actions... (*l'AVS peut le faire s'il est présent) - Donner des consignes claires et courtes - Donner plus de temps pour l'exécution des tâches, pour la compréhension des consignes orales et écrites, pour la réflexion - Respecter son rythme et laisser *l'AVS l'aider lorsque celui-ci estime que c'est nécessaire - Possibilités de terminer un travail, d'apprendre ses leçons... dans le groupe ULIS

FICHE D'EVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA PRATIQUE EN ATELIER					
NOM DU PROFESSEUR :					
ATELIER :					
NOM :					
Prénom : C.R					
Classe : 4^{ème} ULIS					
Pour chaque ligne, merci d'entourer un chiffre de 1 à 5 selon le niveau de l'élève dans l'item évalué.					
Cocher 1 quand il ne réussit pas du tout.					
Cocher 2 quand il réussit un peu.					
Cocher 3 quand il réussit quelquefois.					
Cocher 4 quand il réussit souvent.					
Cocher 5 quand il réussit toujours.					
L'ATTITUDE D'ELEVE					
Il écoute pour comprendre.	1	2	3	4	5
Il respecte des consignes de travail simples en autonomie.	1	2	3	4	5
Il découvre un champ professionnel : il est capable de citer différents métiers dans le secteur de la vente.	1	2	3	4	5
L'ATTITUDE ENVERS LES AUTRES ELEVES					
Il travaille en groupe, il coopère avec les autres élèves.	1	2	3	4	5
L'ATTITUDE ENVERS LE TRAVAIL					
Il reste concentré pendant l'activité.	1	2	3	4	5
Il respecte les consignes de travail.	1	2	3	4	5
Il est persévérant dans son travail	1	2	3	4	5
Il prend plaisir à apprendre.	1	2	3	4	5
LES COMPETENCES EN ATELIER					
Il est capable de calculer mentalement des sommes et des différences (additions – soustractions).	1	2	3	4	5
Il est capable de résoudre des problèmes de monnaie liés à la vie courante.	1	2	3	4	5
Il connaît le fonctionnement d'une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il est capable d'utiliser une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il trouve un résultat en utilisant une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il connaît et il utilise la monnaie dans des situations concrètes.	1	2	3	4	5
Il connaît les relations entre l'euro et les centimes.	1	2	3	4	5
Il est capable d'additionner des sommes en euros.	1	2	3	4	5
Il est capable d'additionner des sommes en euros et en centimes.	1	2	3	4	5
Il trouve le prix de vente de plusieurs objets.	1	2	3	4	5
Il est capable de rendre la monnaie.	1	2	3	4	5
Appréciation :					

FICHE D'AUTO-EVALUATION DE LA PRATIQUE EN ATELIER					
NOM :					
Prénom : C.R			Classe : 4^{ème} ULIS		
Évalue-toi après chaque séance d'atelier. Tu peux demander de l'aide à ton professeur. Pour chaque ligne, entoure un chiffre de 1 à 5 selon le comportement que tu as eu. Coche 1 si tu ne réussis pas du tout. Coche 2 si tu réussis un peu. Coche 3 si tu réussis quelquefois. Coche 4 si tu réussis souvent. Coche 5 si tu réussis toujours.					
MON ATTITUDE D'ELEVE					
J'écoute pour comprendre.	1	2	3	4	5
Je respecte des consignes de travail simples en autonomie.	1	2	3	4	5
Je découvre un champ professionnel : je suis capable de citer différents métiers dans le secteur de la vente.	1	2	3	4	5
ATTITUDE ENVERS LES AUTRES ELEVES					
Je travaille en groupe, je coopère avec les autres élèves.	1	2	3	4	5
ATTITUDE ENVERS LE TRAVAIL					
Je reste concentré pendant l'activité.	1	2	3	4	5
Je respecte les consignes de travail.	1	2	3	4	5
Je suis persévérant dans mon travail	1	2	3	4	5
Je prends plaisir à apprendre.	1	2	3	4	5
LES APPRENTISSAGES EN ATELIER					
Je suis capable de calculer mentalement des sommes et des différences (additions – soustractions).	1	2	3	4	5
Je suis capable de résoudre des problèmes de monnaie liés à la vie courante.	1	2	3	4	5
Je connais le fonctionnement d'une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Je suis capable d'utiliser une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Je trouve un résultat en utilisant une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Je connais et j'utilise la monnaie dans des situations concrètes.	1	2	3	4	5
Je connais les relations entre l'euro et les centimes.	1	2	3	4	5
Je suis capable d'additionner des sommes en euros.	1	2	3	4	5
Je suis capable d'additionner des sommes en euros et en centimes.	1	2	3	4	5
Je trouve le prix de vente de plusieurs objets.	1	2	3	4	5
Je suis capable de rendre la monnaie.	1	2	3	4	5
Évalue ton émotion générale pendant l'atelier en choisissant un personnage.					
 C'est difficile. J'ai du mal à respecter ma fiche contrat.	 Ca va, mais c'est un peu dur.	 J'y arrive, je me sens bien.			

FICHE D'EVALUATION SOMMATIVE DE LA PRATIQUE EN ATELIER					
NOM DU PROFESSEUR :					
ATELIER :					
NOM :					
Prénom : C.R					
Classe : 4^{ème} ULIS					
Pour chaque ligne, merci d'entourer un chiffre de 1 à 5 selon le niveau de l'élève dans l'item évalué.					
Cocher 1 quand il ne réussit pas du tout.					
Cocher 2 quand il réussit un peu.					
Cocher 3 quand il réussit quelquefois.					
Cocher 4 quand il réussit souvent.					
Cocher 5 quand il réussit toujours.					
L'ATTITUDE D'ELEVE					
Il écoute pour comprendre.	1	2	3	4	5
Il respecte des consignes de travail simples en autonomie.	1	2	3	4	5
Il découvre un champ professionnel : il est capable de citer différents métiers dans le secteur de la vente.	1	2	3	4	5
L'ATTITUDE ENVERS LES AUTRES ELEVES					
Il travaille en groupe, il coopère avec les autres élèves.	1	2	3	4	5
L'ATTITUDE ENVERS LE TRAVAIL					
Il reste concentré pendant l'activité.	1	2	3	4	5
Il respecte les consignes de travail.	1	2	3	4	5
Il est persévérant dans son travail	1	2	3	4	5
Il prend plaisir à apprendre.	1	2	3	4	5
LES COMPETENCES EN ATELIER					
Il est capable de calculer mentalement des sommes et des différences (additions – soustractions).	1	2	3	4	5
Il est capable de résoudre des problèmes de monnaie liés à la vie courante.	1	2	3	4	5
Il connaît le fonctionnement d'une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il est capable d'utiliser une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il trouve un résultat en utilisant une caisse enregistreuse.	1	2	3	4	5
Il connaît et il utilise la monnaie dans des situations concrètes.	1	2	3	4	5
Il connaît les relations entre l'euro et les centimes.	1	2	3	4	5
Il est capable d'additionner des sommes en euros.	1	2	3	4	5
Il est capable d'additionner des sommes en euros et en centimes.	1	2	3	4	5
Il trouve le prix de vente de plusieurs objets.	1	2	3	4	5
Il est capable de rendre la monnaie.	1	2	3	4	5
Appréciation :					

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- André Philip et Philippe Mazereau, « *De l'U.P.I en collège à l'U.P.I en lycée* », la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – INSHEA – Numéro 37 – Avril 2007.
- Bruno Égron (S/s la direction), « *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* », INS HEA, Collection ASH – 2010.
- Hervé Benoit et Eric Plaisance (S/s la direction), « *L'éducation inclusive en France et dans le monde* », la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – INSHEA – Hors série n°5 – Juillet 2009.
- Marie Toullec-Théry et de Teresa Assude (S/s la direction), « *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion* », la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – INSHEA – Numéro 57 – Mars 2012.
- Philippe Tremblay, « *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques* », Éditions de Boeck Éducation – 2012 –

Articles :

- Hervé Benoît, « *De la déficience à l'obstacle* », les cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008.
- Hervé Benoît, « *Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive* », La nouvelle revue de l' AIS - n°28- 4^{ème} trimestre 2004.
- Marie-Françoise Crouzier (S/s la direction), dossier « *École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* », revue Reliance n°16 du 21/10/2005.

Autres :

- Circulaire n°2010-088 du 18-6-2010 concernant la scolarisation des élèves handicapés dans un dispositif au sein d'un établissement du second degré.
- <http://www.eduscol.education.fr>
- <http://ulis.etab.ac-lille.fr>
- Loi d'orientation du 11 Février 2005, « *Pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées* ».

Résumé :

Ce mémoire traite d'une manière générale de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Il s'attache plus particulièrement à démontrer en quoi les inclusions peuvent permettre de développer des compétences spécifiques chez des élèves d'U.L.I.S. Les expérimentations menées s'appuient sur les compétences transversales liées à l'inclusion en ateliers pré-professionnels de S.E.G.P.A et à la mise en œuvre du projet personnalisé d'orientation.

INCLUSION SCOLAIRE – ULIS – ATELIERS SEGPA

PROJET PERSONNALISE D'ORIENTATION