



HAL
open science

L'inclusion des élèves notifiés ULIS en histoire-géographie-enseignement moral et civique en classe de cinquième

Éva Quilez

► **To cite this version:**

Éva Quilez. L'inclusion des élèves notifiés ULIS en histoire-géographie-enseignement moral et civique en classe de cinquième. Education. 2016. dumas-01371579

HAL Id: dumas-01371579

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371579>

Submitted on 26 Sep 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique.

L'inclusion des élèves notifiés ULIS en histoire-géographie- enseignement moral et civique en classe de cinquième.

Présenté par Eva Quilez

Mémoire de M2 encadré par M. Gilles Darier.

Remerciements.

Je remercie tout d'abord Monsieur Gilles Darier pour son aide et son accompagnement tout au long de cette année et pour la réalisation de ce mémoire. Je tiens ensuite à remercier mon tuteur en établissement, Monsieur Choukri M'Barek pour sa confiance et ses précieux conseils pour débiter dans ce métier. Mes remerciements les plus sincères vont à Madame Marie-Line Thévenet, responsable du dispositif ULIS-collège, pour le temps qu'elle m'a accordé et son soutien. Ainsi que les collègues et personnels du collège Icare qui m'ont accompagné dans la découverte de cette profession.

Mes remerciements vont également à l'ensemble de mes élèves, qui m'apportent échanges et enrichissement au quotidien. Une pensée particulière pour les deux élèves notifiés ULIS, Liam et Luca, avec qui j'ai plaisir à travailler.

Je souhaite également remercier ma famille, tout particulièrement mes parents et mon frère, pour leur patience, leur soutien et leur confiance dans mon travail. Je continue par mes amis, avec un remerciement immense à Jeanne et Caroline, sans qui je ne serais pas ici aujourd'hui.

Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin durant ces années d'études, m'ont accompagné sur ce chemin d'apprentissage et d'épanouissement tant professionnel que personnel.

Table des matières.

Introduction :	1
<u>I. L'école inclusive ou l'enjeu de la scolarisation des élèves en situation de handicap.</u>	2
1.1. L'école inclusive : valeurs et modalités de mise en œuvre d'une école pour tous.	2
1.1.1. De l'intégration à l'inclusion.....	2
1.1.2. Valeurs et principes de l'inclusion scolaire.....	4
1.2. Acteurs et dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap.....	6
1.2.1 Dispositifs individuels ou collectifs : l'accompagnement des élèves notifiés ULIS.	6
1.2.2. Partenariat et démarche de projet.	8
1.3. Quelques chiffres : étude comparée sur la scolarisation des élèves notifiés ULIS en France et en Europe.	10
1.3.1 Réalité de l'école inclusive en France.	10
1.3.2. L'école inclusive dans les pays de l'OCDE : un essai de comparaison.	12
<u>II. Différencier ses pratiques pédagogiques pour les élèves en situation de handicap en classe de cinquième.</u>	15
2.1. Réflexion et mise en place de l'inclusion des élèves notifiés ULIS en classe.	15
2.1.1. Un nécessaire travail d'équipe au sein de l'établissement.	15
2.1.2. Travail en amont de la séquence en classe.	16
2.2. La mise en activité des élèves notifiés ULIS au sein de la classe.	18
2.2.1. Créer des situations d'apprentissage pour les élèves notifiés ULIS au sein de la classe.	18
2.2.2 La question de l'évaluation.	20
2.3 Vers une plus grande maîtrise des compétences et des capacités au cours de l'année scolaire.	21
2.3.1. Une progressivité des capacités en histoire-géographie.....	21
2.3.2. Mobiliser des compétences transversales pour donner du sens aux apprentissages.	23
<u>III. Analyse et prise de recul sur l'adaptation des pratiques: l'inclusion des élèves notifiés ULIS, un apport réciproque.</u>	25
3.1. Un bilan des adaptations mises en place en classe de cinquième.	25
3.1.1. Efficacité de la différenciation mise en place.	25
3.1.2 Des apports pour les élèves inclus dans la classe.....	26
3.2. Des apports pour le groupe classe : l'élève notifié ULIS, le groupe-classe et l'enseignant.	28
3.2.1 Apports de l'inclusion d'élèves en situation de handicap pour le groupe classe. ...	28
3.2.2. L'enseignant face à l'inclusion : un questionnement sur la pratique de classe.....	29
3.3. Améliorer sa pratique pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.	31
3.3.1. Pistes d'amélioration pour l'inclusion d'élèves en classe.....	31

3.3.2. Certification et formation aux modalités de l'école inclusive.....	32
Conclusion :.....	34
Bibliographie :.....	35
Sitographie:	36
Table des annexes.....	38

Introduction :

« *Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité* ». Cet extrait de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant adoptée en 1989 met en avant le rôle que la société a à jouer envers les enfants en situation de handicap. Il pose la question de leur intégration voire de leur inclusion au sein de celle-ci. L'école, lieu d'apprentissage de la vie en communauté, est un angle privilégié pour aborder la question de l'inclusion sociale des élèves. Le handicap est défini selon la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 comme « *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* ». Pourquoi choisir ce thème ? Du fait, tout d'abord, d'une sensibilité à l'égard du handicap depuis quelques années chez les adolescents. Mais également par la volonté de réfléchir sur les moyens mis en place pour accompagner ce public scolaire. C'est, de plus, aborder le rôle que l'Ecole joue dans l'apprentissage du vivre ensemble et de la différence au sein d'un monde divers. Enfin, c'est un thème omniprésent au sein de l'Ecole, aujourd'hui et demain, dans une volonté toujours plus grande d'école inclusive. Nous nous intéresserons ici, exclusivement, aux élèves en situation de handicap présents dans l'enseignement secondaire, en classe ordinaire au sein d'un établissement. Les élèves accueillis dans une structure spécialisée ne font pas partie de notre analyse. Cette étude a été menée au sein du collège Icare de Goncelin, qui accueille un dispositif Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS). Nous suivrons la scolarisation de deux élèves, handicapés mentaux, qui sont inclus en classe de cinquième en histoire-géographie-enseignement moral et civique. Nous pouvons alors nous demander dans quelle mesure l'inclusion d'élèves notifiés ULIS au collège en histoire-géographie interroge-t-elle l'enseignant sur ses pratiques de classe ainsi que les apports réciproques qui peuvent émerger pour le groupe classe et les élèves eux-mêmes ? Nous nous intéresserons tout d'abord aux enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap au sein d'une école inclusive (I). Puis, nous aborderons la différenciation des pratiques pédagogiques vis-à-vis des élèves handicapés (II). Enfin, nous analyserons ces pratiques et nous détaillerons les apports réciproques de cette inclusion (III).

I. L'école inclusive ou l'enjeu de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

1.1. L'école inclusive : valeurs et modalités de mise en œuvre d'une école pour tous.

1.1.1. De l'intégration à l'inclusion.

L'école est vue par de nombreux spécialistes comme un lieu de sociabilisation et une étape primordiale d'apprentissage du vivre ensemble et de la diversité. S'intéresser à la thématique de l'école inclusive, c'est également questionner le rapport de la société envers l'école et la société elle-même. A partir de ce constat, il convient de s'intéresser aux principes de l'intégration puis de l'inclusion en milieu scolaire, comme moyen d'apprendre à vivre en société.

Depuis les années 1970, l'école s'inscrit dans une logique d'intégration pour la scolarisation des élèves handicapés. L'intégration est, selon Philippe Jeanne et Philippe Fuster, « *ce qui se rapporte à l'intégrité. Il s'agit de permettre l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou entre les membres d'une société* »¹. Cette intégration peut prendre différentes formes et s'inscrire dans plusieurs contextes. Nous nous intéressons plus précisément à ce qu'est l'intégration scolaire. Cette dernière est définie comme « *une démarche éducative destinée à permettre à de jeunes handicapés de vivre dans une école ordinaire et d'y suivre une scolarité de droit commun. Une intégration scolaire peut être individuelle ou collective [...]. L'intégration scolaire peut être une formule d'accueil à temps partiel ou à temps plein et peut avoir un caractère momentané ou durable* »². Cette orientation vers une intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire et non plus, dès que cela est possible, dans une structure spécialisée est une demande du législateur. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 souligne, en effet le principe d'égalité des droits pour ces personnes (droit à l'éducation, à l'emploi...), au même titre que tout autre citoyen, et rappelle le principe d'intégration scolaire pour les élèves présentant un handicap. Nous pouvons le constater dès le premier article de la loi : « *L'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès*

¹ Philippe Jeanne, Philippe Fuster, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Bordas, 2004.

² Philippe Jeanne, Philippe Fuster, *op.cit.*, p.2.

du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie »³. Cette logique d'intégration scolaire pour les élèves handicapés est réaffirmée dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989⁴.

L'intégration se traduit par la présence physique d'élèves handicapés au sein d'une classe dite ordinaire dès que cela est possible. Par ce biais, il s'agit de faciliter la sociabilisation et de favoriser les interactions entre l'élève handicapé et les autres élèves de la classe. L'intégration n'est donc pas que physique, elle doit également être sociale. Comme le souligne Philippe Tremblay, dès les années 1980 les spécialistes opèrent une distinction entre les élèves qui peuvent intégrer une classe ordinaire en raison de besoins spécifiques limités et les élèves présentant un handicap trop conséquent⁵. Dans cette logique, c'est à l'élève handicapé de s'adapter à son contexte. Ce modèle de scolarisation présente cependant des limites pour l'intégration des élèves les plus lourdement handicapés. En raison de leur handicap, ils ne peuvent s'adapter à leur environnement et aux attentes scolaires exigées par les enseignants de la classe.

Dans les années 2000, les recherches en science de l'éducation s'orientent vers un nouveau modèle de scolarisation : l'inclusion. Cette dernière peut être définie comme « *l'action d'inclure, de placer un individu dans un lieu ordinaire, auprès des pairs qu'il ne fréquentait pas auparavant* »⁶. Cette évolution s'inscrit tout d'abord dans la révision de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 2 janvier 2002 qui instaure une nouvelle terminologie : des termes « *personne en situation de handicap* » et « *personne à besoins spécifiques* » remplacent les expressions comme « *personne handicapée* » et « *besoins différenciés* »⁷. Par ces modifications, on souhaite donc mettre en avant la personne et sa situation, plutôt que la maladie ou l'incapacité inhérente à celle-ci.

Ce changement de terminologie prend tout son sens lors de la publication de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 qui définit l'école inclusive en France⁸. Cependant, des chercheurs tels qu'Éric

³ Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975.

⁴ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

⁵ Philippe Tremblay, *Inclusion scolaire*, De Boeck, 2012.

⁶ Philippe Jeanne, Philippe Fuster, *op.cit.*, p.2.

⁷ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

⁸ Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005.

Plaisance, jugent que la distinction entre intégration et inclusion n'est pas toujours aussi évidente. Pour lui « *Le terme d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont parfois assimilés, en France, à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires de cet accueil* »⁹. Ainsi, la terminologie évoluerait alors que dans la pratique, la logique d'intégration perdurerait.

L'école inclusive est donc aujourd'hui au cœur des débats et des enjeux qui traversent cette institution. Afin d'en comprendre les objectifs, intéressons-nous aux valeurs et aux principes qui sont au cœur de l'inclusion scolaire.

1.1.2. Valeurs et principes de l'inclusion scolaire.

L'école inclusive fait référence à plusieurs valeurs de notre société telles que l'égalité (d'accès à l'école, de droits, d'éducation...), le respect de la différence et l'apprentissage du vivre ensemble. En favorisant cette logique d'inclusion, il s'agit d'effacer les distinctions qui existaient auparavant entre un élève handicapé et un élève ne présentant pas de handicap. Selon Serge Thomazet, à la différence de l'école intégrative, l'école inclusive ne se définit plus par rapport à une norme. Les élèves ont de facto leur place au sein de la classe et l'accompagnement des élèves en situation de handicap doit se faire à partir des besoins spécifiques de l'élève¹⁰. L'individu en situation de handicap a donc les mêmes droits que tous les autres. Il est un citoyen ou un futur citoyen à part entière. De plus, l'école inclusive modifie l'approche de l'accompagnement de l'élève. Ce n'est plus à l'élève handicapé de s'adapter au milieu dans lequel il évolue, mais c'est au système scolaire de faire des efforts pour s'adapter à l'élève en situation de handicap en considérant ses besoins spécifiques. Ce changement d'approche conduit à s'interroger sur les outils et les modalités d'aide qu'il convient de mobiliser pour la scolarisation des élèves.

Comme le précise Pascal Mercier, Conseiller chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés auprès du Rectorat de Grenoble, l'école inclusive met en place de nouveaux principes : « *la démarche d'inclusion doit permettre à tous les élèves de*

⁹ Brigitte Belmont, Eric Plaisance, Alette Vérillon, Cornelia Schneider, « Intégration ou inclusion ? » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 1^{er} trimestre 2007.

¹⁰ Serge Thomazet, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français aujourd'hui*, n°152, mars 2006.

fonctionner ensemble avec des contenus d'enseignement ou des formes de pratique différentes, permettant à chacun de progresser et de s'épanouir au travers des parcours scolaires adaptés et continus ». L'école inclusive pose encore davantage la question de la différenciation pédagogique en classe et instaure un principe essentiel : celui de la logique de parcours.

La logique de parcours invite l'enseignant non plus à organiser le travail des élèves en années scolaires mais à fonctionner selon une logique de cycle et d'accompagnement continu de l'élève en situation de handicap. Dans cette optique de parcours ou de projet, c'est l'ensemble de l'équipe éducative comme l'explique Pascal Bataille et Julia Midelet¹¹, qui est associée au parcours (enseignant référent, enseignant spécialisé, enseignants avec lesquels l'élève est inclus, la famille) qui encadre l'élève. Ce travail et les échanges qui ont lieu entre les différents acteurs permettent de donner du sens à la scolarisation de l'élève et une continuité dans son accompagnement.

Dans sa mise en place, l'école inclusive est également guidée par le principe d'éducabilité : tout élève peut-être éduqué à condition que l'on utilise les bons outils et/ou les bonnes méthodes. Chaque élève, en situation de handicap ou non, dispose d'un potentiel pour acquérir des connaissances et des compétences. Ce principe d'éducabilité a été mis en avant par Philippe Meirieu¹². Il rejoint également l'idée que chaque enfant est capable de progresser. C'est ce que rappelle la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013: le service public d'éducation « *reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* »¹³.

De plus, comme tout élève a sa place au sein de la classe, l'école inclusive pose la question de l'accessibilité, physique ou pédagogique. L'accessibilité est définie par Pierre-François Gachet comme « *l'ensemble des contraintes que notre système se donne à lui-même pour rendre son enseignement accessible aux élèves handicapés* »¹⁴. C'est donc à l'école de s'adapter à l'environnement social et scolaire de l'élève pour se rendre accessible.

¹¹ Pascal Bataille, Julia Midelet, *L'école inclusive : un défi pour l'école*, Cahiers pédagogiques, ESF Editeur, 2014.

¹² Philippe Meirieu, « Le pari de l'éducabilité » in *Les cahiers dynamiques*, n°43, janvier 2009.

¹³ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

¹⁴ Pierre-François Gachet, « Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°44, avril 2008.

Enfin, dans la scolarisation d'élèves en situation de handicap la question de la compensation est permanente. Elle répond au principe d'équité. Il est, en effet, nécessaire que l'élève puisse évoluer dans des conditions propices aux apprentissages. Pour les rendre effectives, les élèves handicapés peuvent bénéficier d'une prestation de compensation du handicap (PCH). C'est une aide attribuée afin de prendre en charge les dépenses liées à la situation de handicap (aides humaines ou techniques). C'est dans cette logique d'adaptation des apprentissages et de l'environnement aux élèves handicapés, que des dispositifs ont été mis en place depuis quelques années.

1.2. Acteurs et dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap.

1.2.1 Dispositifs individuels ou collectifs : l'accompagnement des élèves notifiés ULIS.

L'accompagnement ainsi que les modalités de la prise en charge des élèves en situation de handicap ont été considérablement modifiés avec la mise en place d'une école dite inclusive. Dès l'école primaire, les élèves en situation de handicap peuvent être intégrés dans une Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS), devenue depuis le 1^{er} septembre 2015, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS-école)¹⁵. Les élèves entrant au collège peuvent venir d'ULIS-école ou entrer dans ce dispositif lors de leur arrivée dans l'enseignement secondaire. Au collège, la loi du 11 février 2005¹⁶ modifie les Unités Pédagogiques d'Intégration qui deviennent des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS-collège). Ces structures sont effectives à la rentrée 2010. Chaque ULIS-collège possède un projet pédagogique spécifique qui est intégré dans le projet d'établissement.

Ce dispositif ULIS-collège est une structure d'accueil des élèves en situation de handicap dans une classe à effectif réduit (12 élèves maximum) au sein d'un établissement ordinaire. Il fait partie intégrante de l'établissement et accompagne des élèves présentant différents handicaps tels que les troubles des fonctions cognitives ou mentales, troubles envahissants du développement ou des troubles des fonctions auditives ou visuelles. Cette

¹⁵ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015.

¹⁶ Loi n°2005-102, *op.cit.* p.3.

structure n'accueille pas en revanche les élèves présentant des troubles des apprentissages (dyslexie, dyscalculie...) qui relèvent d'un Plan d'Accompagnement personnalisé (PAP). Les élèves notifiés ULIS sont inclus dans certains enseignements, en fonction de leurs capacités. Dans le reste du temps scolaire, ils sont présents au sein du dispositif ULIS avec un enseignant spécialisé.

La création de ce dispositif ULIS-collège conduit à la mise en place du Plan Personnel de Scolarisation (PPS) de l'élève. Le PPS est un document mis en application, suite à la demande de l'équipe éducative et de soins, et des parents d'un dossier de reconnaissance de handicap auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Il a été instauré par la loi du 11 février 2005¹⁷. Ce plan permet à l'élève d'être scolarisé dans son établissement de référence, c'est-à-dire dans une classe ordinaire la plus proche de son domicile. Dans la logique de parcours et d'accompagnement de l'élève, il est donc indispensable de faciliter les transitions entre les niveaux d'enseignements (primaire et secondaire) et les cycles. Cela permet à l'élève de comprendre les attentes de chaque niveau et d'adapter le plus possible le cadre de scolarisation aux difficultés de l'élève. En fixant des objectifs pour sa scolarité et son orientation¹⁸, le PPS s'inscrit dans la logique de parcours de l'élève, et répond au principe de compensations nécessaires à son inclusion en établissement ordinaire.

Ces compensations ou aides mises en place pour l'accompagnement de l'élève en situation de handicap peuvent être de différentes natures : individuelles ou collectives, temporaires ou permanentes, humaines ou matérielles¹⁹. Pour l'aide individuelle, il s'agit le plus souvent d'une inclusion en classe ordinaire avec l'accompagnement par un AESH-AVS (aide humaine) ou avec l'adaptation du matériel (ordinateur, photocopies du cours données en amont de la séance). Les aménagements et les dispositifs existants dans l'enseignement secondaire permettent donc la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans un établissement ordinaire en favorisant la différenciation et l'accessibilité. Mais ceux-ci nécessitent une coordination entre tous les acteurs présents dans l'accompagnement.

¹⁷ Loi n°2005-102, *op.cit.* p.3.

¹⁸ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

¹⁹ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

1.2.2. Partenariat et démarche de projet.

Au-delà des dispositifs existant au sein des établissements ordinaires, la logique inclusive rend nécessaire un partenariat entre les acteurs qui sont partie prenante de la scolarisation de l'élève (enseignant spécialisé, enseignants, équipe de soins) et la famille. Les liens et les échanges entre ces différents acteurs doivent permettre de mieux accompagner l'élève dans son parcours et d'adapter plus précisément son environnement social et scolaire²⁰ à sa situation de handicap. C'est dans cette optique qu'Éric Plaisance réaffirme que l'élève handicapé doit trouver sur son lieu de scolarisation les outils, les ressources et les aides, tant scolaires que socio-médicales, dont il a besoin²¹. Sans une coordination et une démarche commune autour de l'enseignant spécialisé et de l'enseignant-référent, il est peu vraisemblable que l'on puisse avoir la mobilisation de tous ces moyens. L'enseignant-référent, est un interlocuteur entre la famille, la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et l'équipe éducative et s'assure de la mise en place du Plan Personnel de Scolarisation (PPS). Cette coordination entre les différents acteurs de l'accompagnement se fait au sein de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) qui se réunit au moins une fois par an.

Il est également important de rappeler que l'élève est acteur de son parcours. Il participe à la mise en place de son projet d'orientation via son projet de scolarisation ou son projet de vie. Dès que cela est possible, il donne son avis et fait part de ses préférences pour le choix des cours suivis et pour son devenir professionnel. C'est ce qui est mentionné dans le Code de l'action sociale et des familles : « *Dès lors qu'il est capable de discernement, l'enfant handicapé lui-même est entendu par l'équipe pluridisciplinaire* »²².

Afin de construire ce projet avec les différents acteurs de l'accompagnement²³, le Plan Personnel de Scolarisation (PPS) comprend un volet orientation (projet personnel d'orientation). Plusieurs possibilités s'offrent aux élèves notifiés ULIS en fin de scolarité obligatoire. Celles-ci diffèrent en fonction des capacités des élèves et de la façon dont est vécu le handicap. Certains élèves peuvent poursuivre l'inclusion dans un établissement ordinaire en intégrant le dispositif ULIS-lycée avec pour objectif de développer les compétences 6 et 7 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Au sein de ce dispositif, les

²⁰ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

²¹ Eric Plaisance « Intégration ou inclusion ? » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 1^{er} trimestre 2007.

²² Code de l'action sociale et des familles, décembre 2000.

²³ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

élèves sont inclus dans une section professionnelle mais ne sont pas regroupés. C'est l'enseignant responsable de l'ULIS qui se déplace auprès des élèves relevant de ce dispositif. D'autres élèves intègrent un Institut médico-professionnel (IMPro), c'est-à-dire un établissement de formation pour adolescents handicapés ou un Etablissement régional d'enseignement adapté (EREA)²⁴. Ce projet professionnel s'inscrit dans le Parcours Avenir et donne lieu à la réalisation de mini-stages de 3-4 jours en lycées professionnels dès l'âge de 14ans. Les rapports de stages servent ensuite dans la poursuite de scolarisation en ULIS-lycée ou pour intégrer un autre établissement adapté.

Cette poursuite ou non de scolarisation pour les élèves en situation de handicap pose également la question de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire. Effectivement, certains élèves notifiés ULIS peuvent envisager le passage du brevet des collèges, général ou professionnel, en bénéficiant d'aides ou de compensations. D'autres élèves ne se présentent pas au diplôme national du brevet mais valident des connaissances et des compétences en fin de cycle 4 en se présentant au Certificat de formation générale (CFG). Comme le souligne Serge Ebersold, « *57% des élèves inscrits dans un ULIS-collège ont un niveau scolaire déclaré relevant de l'enseignement élémentaire* »²⁵. C'est donc principalement le CFG qui est envisagé pour les élèves notifiés ULIS en fin de scolarisation obligatoire.

En France, il existe donc différents dispositifs permettant la scolarisation d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire tels que le dispositif ULIS-collège. Il est donc intéressant maintenant d'approcher la réalité de cette inclusion en France mais aussi au niveau européen afin d'engager une comparaison des différents systèmes scolaires.

²⁴ Site www.eduscol.education.fr consulté le 28 mars 2016.

²⁵ Intervention de Serge Ebersold, *Conférence de comparaisons internationales sur l'école inclusive*, 28-29 janvier 2016.

1.3. Quelques chiffres : étude comparée sur la scolarisation des élèves notifiés ULIS en France et en Europe.

1.3.1 Réalité de l'école inclusive en France.

La scolarisation d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire est donc privilégiée dans une logique d'école inclusive. Selon le ministère de l'Education nationale, environ 259 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés à la rentrée 2014, dont environ 108 000 dans le second degré. Parmi eux, 32 240 étaient présents au sein d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)²⁶. Selon Pascal Bataille et Julia Midelet, on dénombrait environ 155 000 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire en 2006²⁷, ce chiffre a donc fortement augmenté en huit ans. Ce constat est confirmé par Serge Ebersold qui précise que le nombre d'élèves reconnus comme étant en situation de handicap entre 2009 et 2004 a augmenté de 47%²⁸.

Le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) avance quant à lui, le chiffre d'environ 330 000 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé pour la rentrée 2014. Parmi eux, 24% bénéficie d'un accompagnement collectif (de type ULIS-collège) et 53% sont inclus dans une classe ordinaire (en classe avec les autres élèves, l'élève peut être accompagné d'un AESH-AVS)²⁹. Cette évolution peut être corrélée à la mise en place de la loi sur la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013³⁰ qui vise à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des élèves en situation de handicap et à favoriser encore davantage l'inclusion scolaire.

Malgré une croissance du nombre d'élèves en situation de handicap présents dans un établissement ordinaire, nous pouvons constater que nombre d'entre eux ne disposent pas d'aides nécessaires à leur scolarisation (présence d'AESH-AVS, outils numériques, accessibilité des infrastructures). Effectivement, l'Education nationale mentionne la présence de 69 000 AESH-AVS en 2014, accompagnant 109 000 élèves en situation de handicap³¹. Cependant cet accompagnement est la plupart du temps partiel : il n'a lieu que dans certains

²⁶ Site www.education.gouv.fr consulté le 29 mars 2016.

²⁷ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

²⁸ Intervention de Serge Ebersold, *op.cit.*, p.9.

²⁹ Données RERS 2015-MENERS DEPP in *Conférence de comparaisons internationales*, CNESCO, 12 février 2016.

³⁰ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, *op.cit.*, p.5.

³¹ Site www.education.gouv.fr consulté le 1 avril 2016.

enseignements et il peut être collectif (accompagnement de plusieurs élèves dans une classe)³². De plus, comme le souligne Serge Ebersold³³, 7 500 jeunes soumis à l'obligation de scolarisation ne le sont pas dans les faits.

Au-delà des aspects quantitatifs, il est donc important de s'intéresser à la pertinence et à la qualité des outils utilisés pour mesurer les effets de la mise en place de l'école inclusive. Pour apprécier l'efficacité des dispositifs et de l'accompagnement, il semble intéressant de travailler de façon plus ciblée, c'est-à-dire à partir des objectifs du projet personnalisé de l'élève et de leur réalisation.

Nous pouvons également souligner une importante disparité entre le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap inclus dans le premier degré et ceux qui le sont dans le second degré. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la quasi-totalité des élèves en situation de handicap âgés de 3 à 5 ans étaient scolarisés en milieu ordinaire contre 80% des élèves âgés de 12ans et 60% pour les élèves âgés de 16ans³⁴. Enfin, les élèves comme leurs familles, constatent des problèmes concernant l'intégration et les relations sociales au sein de la classe et avec les pairs. Les inégalités perdurent également pour l'orientation et la poursuite d'études. En effet, 56% des élèves en situation de handicap scolarisés au lycée sont dans une filière professionnelle contre 30% pour l'ensemble des élèves³⁵.

Cette question d'inclusion perdure également dans la société française aujourd'hui. Comme le souligne Philippe Bataille et Julia Midelet, selon un sondage IPSOS en mars 2010, « 30% des personnes interrogées considèrent qu'une personne handicapée ne peut pas être autonome » et « 52% d'entre elles pense que la société doit intégrer les personnes handicapées mentales »³⁶. Comme à l'école, le principe de l'inclusion soulève des débats et des interrogations. Il est donc intéressant dans cette optique d'émettre un essai de comparaison avec d'autres modèles d'écoles et de sociétés au niveau des pays de l'Organisation de coopération et de développement (OCDE).

³² Conférence nationale sur le handicap, 11 décembre 2014.

³³ Intervention de Serge Ebersold, op.cit., p.9.

³⁴ Rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Conférence de comparaisons internationales*, CNESCO, 12 février 2016.

³⁵ Site www.CNESCO.fr consulté le 29 mars 2016.

³⁶ Pascal Bataille, Julia Midelet, op.cit. p.5.

1.3.2. L'école inclusive dans les pays de l'OCDE : un essai de comparaison.

Nous constatons tout d'abord une réalité différente pour une même terminologie selon les pays européens et de l'OCDE sous le terme d'école inclusive. Comme le mentionnent Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Alette Vérillon, Cornelia Schneider, « *une des difficultés dans ce débat [entre intégration et inclusion] réside dans le fait que cette expression, ainsi que celle d'intégration, n'ont pas exactement la même signification dans les différents pays et que chacune d'elle est même parfois utilisée dans plusieurs acceptations* »³⁷. Comme le soulignent ces auteurs, l'Italie, par exemple, parle d'intégration alors que dans les faits les dispositifs répondent aux logiques de l'inclusion.

Au-delà de la terminologie, plusieurs logiques et systèmes scolaires en Europe et au sein des pays de l'OCDE sont présents. Effectivement, comme le souligne Philippe Bataille et Julia Midelet³⁸, trois systèmes inclusifs sont présents : des pays où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont prioritairement scolarisés dans une école ordinaire, des pays qui ont deux systèmes distincts (spécialisé et ordinaire) et des pays avec une approche multiple comme la France (classe ordinaire, dispositifs adaptés de types ULIS, établissement spécialisé). Certains pays font le choix de scolariser majoritairement les élèves en situation de handicap dans une classe spécialisée comme le Danemark (60% des élèves en situation de handicap) et d'autres pays, comme l'Allemagne, font le choix de scolariser majoritairement les élèves dans des établissements spécialisés³⁹. Cependant, la plupart des pays européens ou de l'OCDE font le choix aujourd'hui de scolariser prioritairement les élèves en milieu ordinaire.

Ce constat est effectivement visible dans différents pays de l'OCDE tels que les Etats-Unis avec la loi *No Children Left Behind Act* de 2001, qui prévoit de scolariser prioritairement les élèves en milieu ordinaire ou le Portugal qui scolarise 90% des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire. Cette évolution est aussi visible dans la part que représentent les élèves en situation de handicap dans le nombre d'élève total. C'est par exemple le cas de l'Italie, qui connaît une augmentation de la part des élèves handicapés au niveau collège de 1,5% en 2010

³⁷ Brigitte Belmont, Eric Plaisance, Alette Vérillon, Cornelia Schneider, « Intégration ou inclusion ? » op.cit., p.4

³⁸ Pascal Bataille, Julia Midelet, op.cit. p.5.

³⁹ Nathalie Mons, Daniel Assouline, *Conférence de comparaisons internationales. Dossier de synthèse. Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?*, CNESCO, février 2016.

à 4,2% en 2014⁴⁰ ou de la Finlande qui accueille 8% d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système scolaire ordinaire⁴¹.

Entre logiques divergentes ou convergentes, plusieurs politiques européennes ont été mises en place, depuis les années 1980, pour améliorer la qualité de l'éducation dans les différents pays et pour évaluer de façon plus précise les politiques éducatives des pays membres. Dans cette optique, l'année 2003 a été désignée « Année Européenne des Personnes Handicapées » par la Conférence européenne d'octobre 2000. Dans ce cadre, des débats et des conférences ont eu lieu pour réfléchir sur l'accessibilité des personnes en situation de handicap dans la société et à l'école, ainsi que sur leurs droits et les politiques qui favorisent leur inclusion.

Au-delà de ces réflexions, l'uniformisation au niveau européen se situe aussi dans l'évolution des terminologies pour désigner les personnes en situation de handicap. Effectivement, l'ensemble des pays européens et de l'OCDE a adopté le terme de « *personnes à besoins éducatifs spécifiques* » qui comprend les élèves en situation de handicap ou qui sont dans une situation particulière les empêchant d'apprendre. C'est par exemple le cas de l'Angleterre depuis 1981 (« *special education needs* »), de l'OCDE qui donne une définition internationale depuis 1996, ou de l'Italie depuis 2013⁴². Cependant, cette approche commune par les besoins éducatifs spécifiques des élèves ne débouche pas sur une prise en charge similaire dans les différents pays. Citons par exemple le système scolaire finlandais qui décline cette approche en trois niveaux : un « niveau général » qui s'adresse à tous les élèves, un « niveau intensifié » pour certains élèves (qui s'adresse principalement aux élèves dits « dys », environ 7% des élèves scolarisés) et un « niveau spécial » pour apporter une aide ou compensation individualisée (environ 7% des élèves scolarisés)⁴³.

Nous pouvons alors nous poser la question de la formation des enseignants aux modalités de l'école inclusive. En effet, celle-ci diffère sur la durée comme en Autriche avec cinq ans de formation pour les enseignants contre deux en France. Mais également sur les

⁴⁰ Dario Ianes, « Ecole inclusive en Italie », *Conférence de comparaisons internationales*, CNESCO, 28-29 janvier 2016.

⁴¹ Raija Pirttimaa, « Ecole inclusive en Finlande », *Conférence de comparaisons internationales*, CNESCO, 28-29 janvier 2016.

⁴² Nathalie Mons, Daniel Assouline, *Conférence de comparaisons internationales. Dossier de synthèse. Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?*, op.cit., p.12

⁴³ Nathalie Mons, Daniel Assouline, *Conférence de comparaisons internationales. Dossier de synthèse. Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?*, op.cit., p.12

pratiques pédagogiques, comme en Finlande ou en Italie, avec un accent fort mis sur la coopération entre enseignants spécialisés ou non, et l'approche différenciée des besoins éducatifs pour les élèves en difficultés ou en situation de handicap⁴⁴. En France, il est possible de suivre un Master 2 Métier de l'enseignement, l'éducation et de la formation (MEEF) avec une spécialisation dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Plusieurs universités et ESPE proposent cette mention comme le Master MEEF-Métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (MASH) à l'université de Nantes⁴⁵ ou le Master MEEF parcours ASH à l'université de Limoges⁴⁶.

L'Education nationale propose des modules de formation à distance pour les enseignants en classe ordinaire. Il s'agit de guides et de ressources pour la scolarisation d'élèves présentant des troubles des apprentissages (TSA), des troubles envahissants du développement (TED) ou des troubles des conduites et des comportements (TCC)⁴⁷. Celles-ci s'inscrivent dans la formation continue des enseignants selon la circulaire du 27 août 2013 sur la formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés⁴⁸. Les enseignants peuvent également, sur plusieurs semaines, suivre des formations Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH) au sein des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ou de l'Institut National supérieur de formation et de recherche sur l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) à Suresnes. Enfin, il existe une certification pour les enseignants du primaire (CAPA-SH) et les enseignants du secondaire (2CA-SH) en lien avec la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ce certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) se décline en cinq options en fonction du handicap visé (surdité, malentendance, malvoyance, d ficiency motrice...). Cette formation se déroule en deux temps : une période de formation de 150 heures, puis une présentation de séquence d'enseignement et la rédaction d'un mémoire professionnel⁴⁹. A partir de ces apports théoriques, il est intéressant de les inscrire dès que possible dans sa pratique. C'est ce que nous allons détailler maintenant.

⁴⁴ Nathalie Mons, Daniel Assouline, *Conférence de comparaisons internationales. Dossier de synthèse. Quelle  cole pour les élèves en situation de handicap ?*, op.cit., p.12

⁴⁵ Site www.espe.univ-nantes.fr consulté le 3 avril 2016.

⁴⁶ Site <http://espe.unilim.fr/parcours-ash/> consulté le 3 avril 2016.

⁴⁷ Site www.eduscol.education.fr consulté le 3 avril 2016.

⁴⁸ Circulaire n 2013-122 du 27 août 2013.

⁴⁹ Site www.eduscol.education.fr, consulté le 3 avril 2016.

II. Différencier ses pratiques pédagogiques pour les élèves en situation de handicap en classe de cinquième.

2.1. Réflexion et mise en place de l'inclusion des élèves notifiés ULIS en classe.

2.1.1. Un nécessaire travail d'équipe au sein de l'établissement.

Il est intéressant tout d'abord d'analyser les documents administratifs relatifs à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'établissement. Cette analyse est un préalable à l'instauration d'un travail en équipe. Le dispositif ULIS du collège Icare, mise en place à la rentrée 2011, s'inscrit pleinement dans les différents textes régissant le fonctionnement du collège : le projet d'établissement et le contrat d'objectifs. En effet, le projet d'établissement validé au Conseil d'administration du 25 juin 2012 souligne deux axes prioritaires de travail : « *A chacun son sommet* » qui souhaite que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes, et « *Demain...en mains* » pour amener les élèves à être des citoyens responsables⁵⁰. Ces deux axes répondent aux objectifs du dispositif ULIS-collège qui invite à la prise en compte des difficultés des élèves, à la construction d'un parcours d'orientation et l'apprentissage du respect de la différence (sociale, intellectuelle, physique...). Actuellement, le projet d'établissement ainsi que le contrat d'objectifs arrivent à leur terme, ils sont donc en passe d'être rediscutés. Lors des réunions menées afin de les redéfinir, j'ai pu constater que l'inclusion était un axe majeur de réflexion. A cette fin, le projet d'établissement envisage en s'appuyant sur plusieurs indicateurs d'inclusion scolaire (institutionnels, enseignants, partenariats, effets sur les élèves) de déterminer cinq paliers à franchir afin d'aller progressivement vers un établissement plus inclusif.

Afin de concrétiser cette ambition, il est essentiel que les différents interlocuteurs, qui accompagnent la scolarisation des élèves en situation de handicap, présents au sein de l'établissement se rencontrent et échangent. En tant qu'enseignante, j'ai tout d'abord été informée par l'enseignante spécialisée que deux élèves notifiées ULIS seraient sous ma responsabilité. Cette enseignante est au cœur du partenariat qui s'est mis en place dans l'établissement. Elle est chargée de veiller au bon fonctionnement du dispositif d'inclusion des élèves dans les classes ordinaires. C'est elle qui a la responsabilité d'établir les liens entre les

⁵⁰ Projet d'établissement du collège Icare, 2012-2015.

différents acteurs qui accompagnent l'élève (enseignants, famille, et partenaires extérieurs). J'ai également rencontré une autre personne ressource, présente de façon ponctuelle dans l'établissement, qui est l'enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés (ERSEH). Il est chargé de suivre la scolarité des dix élèves notifiés ULIS au collège Icare, mais il a également sous sa responsabilité les autres élèves handicapés du même secteur géographique. J'ai également pris contact avec une ergothérapeute, chargée de proposer des adaptations ou des outils permettant l'acquisition d'une autonomie plus grande pour l'élève en situation de handicap. Il est aussi possible de travailler avec un conseiller d'orientation-psychologue afin de participer au projet d'orientation de l'élève. Enfin, il est indispensable d'échanger et de construire une relation de confiance avec l'AVS-AESH qui accompagne les élèves en classe afin de créer un environnement de travail propice. Il est donc important de connaître le rôle de chacun, et de créer un réseau autour de l'élève afin de coordonner les actions menées et de coopérer plus efficacement.

L'enseignant doit également participer à la réunion de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS)⁵¹. Dans ce cadre, l'enseignant rencontre la famille de l'élève en situation de handicap. La famille est de plus en plus associée au processus de scolarisation de l'élève. Comme le souligne Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond⁵², la famille est « *co-responsable* » de la scolarisation. Afin qu'elle puisse pleinement assumer sa part de responsabilité, il est important de communiquer avec elle. Cela est possible notamment grâce au carnet de correspondance ou à une fiche de fin de trimestre qui permet de faire un bilan des acquis et des progrès. Enfin, l'enseignant doit aussi prendre connaissance du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève afin de connaître les aides et les compensations dont celui-ci peut bénéficier. A l'aide de ces renseignements, il s'agit maintenant de travailler plus spécifiquement sur la mise en place de séquences incluant les élèves notifiés ULIS.

2.1.2. Travail en amont de la séquence en classe.

Le travail en amont de la séquence commence tout d'abord par l'identification des objectifs de l'inclusion des élèves en classe ordinaire. L'enseignante spécialisée m'a tout d'abord expliqué que de nombreux élèves notifiés ULIS intégraient les cours d'histoire-

⁵¹ Pascal Bataille, Julia Midelet, *op.cit.* p.5.

⁵² Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond, *Scolariser un élève handicapé*, Dunod, 2006.

géographie. Effectivement, les cours de cette discipline apparaissent comme plus parlants et plus faciles d'accès que d'autres, comme le français ou les mathématiques. Les élèves peuvent en effet suivre plus facilement le cours en raison des illustrations qu'il mobilise et grâce au récit de l'enseignant. L'enseignante spécialisée ayant l'habitude de travailler avec les professeurs d'histoire-géographie, nous avons mis en place cette inclusion dès la rentrée scolaire de septembre. Les objectifs de l'inclusion visent d'abord les contenus disciplinaires (notions, vocabulaire, maîtrise des périodes historiques...) mais ils sont aussi d'ordre sociaux : il s'agit de développer des échanges avec les élèves non handicapés de la classe, et apprendre à travailler avec d'autres professeurs que l'enseignante spécialisée. Il est donc important d'instaurer progressivement une relation de confiance avec les deux élèves afin de favoriser la situation d'apprentissage et l'intégration dans le groupe classe.

Nous avons convenu avec l'enseignante spécialisée d'un mode de fonctionnement que nous réitérons chaque semaine. Je lui envoie en amont de la séquence, le plan de celle-ci, les activités proposées, ainsi que les documents que nous allons utiliser pour la mettre en œuvre. Par ce biais, les élèves notifiés ULIS peuvent en prendre connaissance avant d'être inclus dans la classe, ce qui limite la « découverte » du thème lors de la mise en activité. De plus, en raison de l'emploi du temps de l'AVS-AESH, les élèves ne peuvent pas être présents une heure par semaine sur les trois. L'envoi de la séquence permet donc aux élèves de travailler avec l'aide de l'enseignante spécialisée sur la partie non abordée en classe.

L'adaptation à l'élève en situation de handicap se fait exclusivement sur la situation d'apprentissage et non sur l'environnement matériel (salle de classe, tables, ordinateur). Les deux élèves inclus au sein de ma classe ne présentent pas, en effet, d'handicap physique.

L'inclusion des élèves notifiés ULIS en classe ordinaire interroge en permanence l'enseignant sur ses pratiques et notamment sur la mise en place de situations d'apprentissage qui tiennent compte de la différenciation. Il s'agit pour l'enseignant de construire une séquence répondant aux programmes officiels prenant en compte les modalités de transmission des connaissances et des compétences mais s'adaptant à la diversité d'élèves. Après plusieurs semaines d'enseignement, il est possible de cerner le niveau de capacités des élèves de la classe et ainsi de pouvoir progressivement décomposer les apprentissages. Il en est de même pour les deux élèves notifiés ULIS inclus en cinquième. Les échanges permanents avec l'enseignante spécialisée conduisent à mettre en place des outils, même minimes, qui favorisent la situation d'apprentissage. Par exemple, le choix d'une police de caractère spécifique (Verdana) ou la

disposition des documents au sein de l'activité peuvent favoriser la lecture et la compréhension des consignes.

Pour favoriser l'inclusion de ce type d'élève, il est indispensable de cibler les capacités qui sont à travailler. Celles-ci répondent à des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵³, c'est l'objectif du dispositif ULIS-collège. Par exemples, « *Sélectionner des informations dans un documents* » ou « *S'exprimer à l'oral devant ses camarades* ». Dans les faits, lors de la mise en activité en classe, les élèves notifiés ULIS ne peuvent réaliser qu'une partie des consignes ou des questions qui répondent aux capacités ciblées. C'est ce que nous évoquerons ultérieurement. A l'aide de ces renseignements, il s'agit maintenant de travailler plus spécifiquement sur la mise place de séquences incluant les élèves notifiés ULIS.

2.2. La mise en activité des élèves notifiés ULIS au sein de la classe.

2.2.1. Créer des situations d'apprentissage pour les élèves notifiés ULIS au sein de la classe.

Les situations d'apprentissages mises en place en classe résultent du travail mené en amont avec l'enseignante spécialisée (objectifs et lecture par les élèves de la séquence). Mais également de l'instauration d'une relation de travail dans la classe entre les deux élèves, l'AVS-AESH et moi-même. Lors de la mise en activité, les élèves travaillent le plus souvent en binôme ou en groupe de 3-4. L'écart important qui existe, entre les élèves en situation de handicap et les élèves non handicapés, ne permet pas de les faire travailler en groupe. Ils sont donc en binôme avec l'aide de leur AVS-AESH. Cependant, les élèves ont tous le même support de départ. Cela permet de ne pas stigmatiser les deux élèves notifiés ULIS vis-à-vis du groupe classe.

Après avoir lu l'activité avec la classe et explicité les consignes, les élèves travaillent en autonomie. Il est donc envisageable pour ma part d'accompagner les élèves notifiés ULIS lors du lancement de l'activité. Je m'assure de la bonne compréhension de celle-ci en reformulant les consignes et en explicitant davantage si nécessaire. Les élèves procèdent ensuite

⁵³ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n°2015-372 du 31 mars 2015 –J.O du 2 avril 2015.

question après question afin de décomposer le travail en plusieurs étapes. Cette décomposition est nécessaire pour ne pas se perdre dans les informations et ne pas se disperser. Pour les activités plus longues, j'adapte le travail en sélectionnant certaines questions ou en choisissant spécifiquement un document. Il est également possible de travailler à partir d'un tableau à compléter, ce qui est plus facile pour la sélection d'informations. Ces adaptations répondent à une des attentes de l'enseignante spécialisée et de moi-même : répondre à une consigne plutôt qu'à plusieurs mais celle-ci doit être réalisée entièrement et de façon précise. Il est ainsi plus facile de donner du sens à l'exercice et à sa compréhension. La différenciation prend donc la forme d'une activité plus courte et qui limite le nombre d'informations à collecter.

Cette individualisation passe également par des consignes souvent plus faciles à prendre en compte car elles ne nécessitent pas le recours à l'écrit. Il est plus évident pour un élève en situation de handicap d'entourer, souligner ou surligner un mot ou un groupe de mots plutôt que de procéder à son prélèvement au sein d'un texte. Pour ces élèves, lire est une activité difficile qui ne participe pas à donner du sens à leur travail. Afin de prendre en compte le handicap lié à une déficience mentale, il est indispensable de simplifier les attentes et les consignes, et de privilégier les consignes explicites. Enfin, la disposition des documents et la numérotation des questions peuvent favoriser ou non la compréhension de l'activité. Nous privilégions une mise en page plus aérée (interligne plus important) et nous ne numérotions pas les questions ou les parties car la hiérarchisation (I. A, I. B...) n'a pas de sens pour les élèves en situation de handicap.

Afin de donner du sens à cette différenciation que j'opère pour ces deux élèves, je peux m'appuyer sur l'exemple suivant. Lors de la réalisation d'une étude de cas sur le cyclone Nargis au Myanmar (Birmanie) dans le chapitre « *Des inégalités devant les risques* », les élèves répondent à une des cinq consignes de l'activité. J'ai fait le choix de la consigne « *Compléter le tableau suivant à partir des documents 2 et 4* » qui permet de dresser une liste des conséquences humaines et des conséquences économiques liées au-passage du cyclone. Avant que les élèves lisent chacun le texte (document 2) et observent la photographie (document 3), je leur demande de m'expliquer ce qu'est une conséquence humaine et une conséquence économique. Ils me répondent « *humaine = Hommes* » et « *économique = argent* ». A partir de ces réponses, ils arrivent à identifier des mots ou des groupes de mots pour compléter le

tableau⁵⁴. Si la durée de l'activité le permet, nous envisageons ensuite le traitement d'une deuxième consigne.

La mise en activité des élèves en situation de handicap nécessite de s'interroger sur l'adaptation de la situation d'apprentissage tout comme l'évaluation de celle-ci.

2.2.2 La question de l'évaluation.

L'évaluation interroge l'enseignant sur les objectifs à atteindre en termes de capacités et de connaissances. Les attentes ne peuvent être similaires entre les élèves en situation de handicap et les élèves non handicapés. Il s'agit alors de fixer des objectifs pouvant être atteints et d'évaluer les progrès, mêmes minimes, qui se produisent au cours de l'année scolaire.

Les élèves notifiés ULIS ne réalisent pas d'évaluations sommatives en classe. Il a été convenu que ce travail devait être réalisé au sein du dispositif ULIS afin de disposer davantage de temps et de pouvoir échanger avec l'AVS-AESH ou avec l'enseignante spécialisée en cas de besoins. Effectivement, ce sont deux personnes ressources pour expliciter des éléments de cours ou pour accompagner la réalisation de ce travail. L'objectif de l'évaluation est de savoir sélectionner des informations afin de répondre à une ou plusieurs consignes. Pour cela, les élèves lisent le cours et identifient ensuite le passage qui permet de répondre. Au début d'année, les élèves disposent donc lors de l'évaluation du support de la séquence. Progressivement, les élèves doivent répondre aux consignes sans avoir le contenu du cours sous les yeux afin de travailler sur la mémorisation. Je souhaite que ce soit l'élève qui me rende en main propre son travail, cela me permet de créer un échange avec lui. Cette démarche permet de voir les difficultés rencontrées, les progrès à noter et les objectifs à atteindre ultérieurement. L'évaluation ne donne pas lieu à une note chiffrée mais à une appréciation sur le travail comprenant les acquis et les points à améliorer. Nous constatons une évolution dans le rendu du travail. La sélection des informations et la rédaction sont mieux maîtrisées et on peut constater des progrès tant en histoire qu'en géographie. Les deux élèves réussissent aujourd'hui à faire l'évaluation sans avoir le cours sous les yeux. Par exemple, pour réaliser l'évaluation sommative sur la pauvreté dans le monde, les élèves ont lu le cours plusieurs fois. L'enseignante spécialisée leur pose ensuite des questions sur celui-ci. Les élèves ferment le cahier et prennent

⁵⁴ Annexe 1 « Le cyclone Nargis au Myanmar (Birmanie) en 2008 ».

connaissance de l'évaluation. Ils réalisent le travail et me le rendent. Le résultat est satisfaisant car les élèves ont acquis les connaissances, quel que soit le moyen, oral ou écrit, pour y arriver⁵⁵.

Les activités réalisées en classe, qu'elles soient orales ou écrites, sont évaluées sous forme d'appréciations. Actuellement, les élèves travaillent sur le passage d'un mot ou groupe de mots à la rédaction de phrases simples pour construire un petit paragraphe. La méthode donnée à l'ensemble de la classe est la suivante : à partir des réponses aux consignes-questions, les élèves construisent un paragraphe qui *raconte*, *décrit* ou *explique* un évènement ou une situation. Il faut pour cela mobiliser des lieux, des acteurs, des dates, et le vocabulaire. Pour les élèves les plus en difficultés, nous utilisons les questions « *Où ?* », « *Qui ?* », « *Quand ?* », « *Comment ?* », « *Pourquoi ?* » qui permettent de sélectionner plus facilement les informations. Cette méthode est également utilisée par les deux élèves notifiés ULIS qui réussissent à rédiger un petit texte de 2-3 lignes. L'évaluation pour les élèves notifiés ULIS portent avant tout sur l'accès au sens. Nous n'évaluons pas le cheminement pour arriver à la mobilisation et à la restitution de la notion ou du vocabulaire, mais l'aboutissement. Après avoir abordé la mise en activité des élèves en situation de handicap et son évaluation, il est intéressant d'envisager une progression des compétences et des capacités au cours de l'année.

2.3 Vers une plus grande maîtrise des compétences et des capacités au cours de l'année scolaire.

2.3.1. Une progressivité des capacités en histoire-géographie.

Une capacité est pour Philippe Meirieu une « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de savoir-faire* ». Une capacité est donc propre à une discipline. Nous pouvons décliner différentes capacités à l'écrit comme à l'oral. Par exemple, *sélectionner des informations dans un texte ou une image, lire et pratiquer différents langages, décrire une photographie, localiser et situer en géographie, raconter un évènement en histoire*. Toutes ces capacités sont retravaillées au cours de l'année afin de développer des automatismes. Chaque séance se concentre sur une capacité afin de ne pas multiplier les attentes et de cibler un objectif précis.

⁵⁵ Annexes 2 A- 2 B : « Sujet et copie rendue pour l'évaluation sur le thème de la pauvreté dans le monde ».

Prenons l'exemple de la *sélection d'informations dans un texte*. Les élèves travaillent une première fois cette capacité en soulignant des mots dans un document. Lors d'une seconde séance, ils utilisent un tableau pour extraire des mots ou groupes de mots, puis lors d'une séance suivante, ils répondent à des questions permettant d'extraire le vocabulaire ou les idées attendues. Progressivement cette capacité se complexifie, il s'agit de passer de la simple identification au prélèvement d'informations comprenant le repérage du mot et la rédaction de celui-ci par l'élève sur sa copie⁵⁶. Ce qui ajoute un obstacle au niveau cognitif pour ces élèves présentant un handicap mental.

De plus, il est intéressant de décliner ces capacités dans différentes situations d'apprentissage. Les élèves travaillent une même capacité en binôme, puis seul ; mais également avec l'aide de l'AVS-AESH puis avec le minimum d'aide voire plus aucune. Il s'agit donc d'instaurer une progression dans les apprentissages afin de rendre les élèves de plus en plus autonomes. Nous essayons avant tout de créer des automatismes pour les élèves en situation de handicap. Ceux-ci passent également par des méthodes proches entre différentes disciplines comme la géographie et les sciences de la vie et de la Terre (SVT). Effectivement, nous avons mis en place une méthode de description d'une photographie. Elle se décompose en trois étapes pour les deux disciplines : « *je vois* » (commun), « *je sais* » (SVT) ou « *j'explique* » (géographie), et « *j'en conclus* » (commun). L'utilisation de verbes similaires ou presque similaires rend la décomposition plus évidente pour les élèves et permet de la réutiliser dans les deux disciplines.

Enfin, il est intéressant de travailler des capacités liées aux outils numériques dans le cadre de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et de l'initiation à la recherche informatique. Prenons l'exemple de la capacité « *sélectionner des informations* », mais qui se décline dans un autre contexte. Les élèves notifiés ULIS ont réalisé une recherche d'informations en Enseignement moral et civique (EMC) en lien avec les thèmes de « *l'engagement* » et de « *la sensibilité* ». L'ensemble des élèves devait choisir une association ou une organisation qui s'engage contre une forme de discrimination (sociale, sexuelle, d'origines,...). Cette activité a été réalisée en salle informatique sans la présence de l'AVS-AESH. Le groupe classe étant relativement autonome, j'ai pu accorder du temps aux deux élèves pour le lancement de l'activité. Après avoir formulé l'objectif de la recherche et les

⁵⁶ Annexe 3 : « Sélectionner des informations sur le thème de la première croisade ».

finalités de l'activité, les élèves ont fait le choix du Sidaction. A partir d'une fiche d'activité⁵⁷ les élèves devaient sélectionner une information pour chaque consigne : « *Je présente l'association ou l'organisation* », « *J'explique le rôle et les buts de l'association ou de l'organisation* », « *Je sélectionne une image ou un slogan* », « *Je note les références des sites utilisés* ». Les deux élèves ont ensuite présenté leur recherche devant la classe. Cette progression des capacités en histoire-géographie-enseignement moral et civique nous amène plus largement à s'intéresser à la mobilisation des compétences par les élèves en situation de handicap.

2.3.2. Mobiliser des compétences transversales pour donner du sens aux apprentissages.

Une compétence est définie selon le Parlement européen en 2006 comme « *une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi* ». Ces compétences sont donc transversales et peuvent être mobilisées dans les disciplines où sont inclus les deux élèves en situation de handicap comme les sciences de la vie et de la Terre (SVT), la technologie, les arts plastiques ou l'éducation physique et sportive (EPS). Deux compétences émergent spécifiquement dans l'optique de l'inclusion : l'adaptation au groupe et l'acquisition d'une autonomie plus grande. Ces différentes compétences sont inscrites dans le Livret personnel de compétences (LPC) en fin de scolarisation dans le dispositif ULIS-collège. Prenons l'exemple de deux compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « *Coopération et réalisation de projet* » et « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* » mobilisées lors d'un exposé sur le Moyen-âge. Effectivement, les élèves ont choisi le thème de « *l'armure et les équipements des chevaliers au Moyen-âge* ». Nous avons tout d'abord fait des recherches sur ce thème au Centre de documentation et d'information (CDI). Les élèves utilisent le moteur de recherches *Esidoc* afin de trouver les références des ouvrages. Il s'agit ensuite de s'orienter dans le CDI pour identifier le lieu du rayonnage. La lecture d'ouvrages et la sélection d'informations se font avec l'accompagnement de l'AVS-AESH. Le diaporama est

⁵⁷ Annexe 4 : « Fiche activité sur l'engagement en enseignement moral et civique ».

réalisé au sein du dispositif ULIS avec l'aide si nécessaire de l'enseignante spécialisée. Les deux élèves nous ont ensuite présenté leur exposé lors d'une séance sur le Moyen-âge⁵⁸.

L'inclusion des élèves a aussi une dimension sociale et ne s'arrête pas à des modalités pédagogiques et disciplinaires. Il est donc intéressant de créer des interactions avec l'ensemble des élèves. C'est dans cette optique que nous avons proposé une sortie à Saint-Antoine-L'Abbaye sur le thème du Moyen-âge afin que les élèves en situation handicapés puissent participer à ce projet. En raison d'une incompatibilité entre le jour de la visite et l'emploi du temps de l'AVS-AESH, les deux élèves notifiés ULIS n'ont pas pu participer à cette sortie. L'enseignante spécialisée a estimé que la journée était trop longue et que la charge, pour l'enseignant, d'accompagnement des deux élèves aurait été trop importante au regard de la gestion du groupe classe. Cependant, les élèves notifiés ULIS participent dès que possible aux actions menées avec la classe. Ils ont ainsi assisté à une séance sur la sensibilisation des dangers d'Internet avec la venue de l'association *E-enfance*. La nécessité pour les élèves en situation de handicap d'avoir accès et de participer aux dispositifs de l'établissement a été réaffirmée dans la circulaire académique relative aux Unités localisées d'inclusion scolaire du 1^{er} mars 2016.

L'acquisition de ces compétences est avant tout motivée par l'orientation qui est l'objectif principal pour l'inclusion des élèves notifiés ULIS. Les deux élèves doivent être orientés vers une Maison familiale rurale (MFR) soins des animaux, et vers un-Institut médico-professionnel (IMPro) dès l'âge de 14ans.

Après avoir explicité les outils et méthodes de la différenciation ainsi que la progression des capacités et des compétences pour les élèves en situation de handicap, essayons maintenant de les analyser et de prendre du recul sur la pratique de classe.

⁵⁸ Annexe 5 : « Grille d'évaluation de l'exposé sur le Moyen-âge ».

III. Analyse et prise de recul sur l'adaptation des pratiques: l'inclusion des élèves notifiés ULIS, un apport réciproque.

3.1. Un bilan des adaptations mises en place en classe de cinquième.

3.1.1. Efficacité de la différenciation mise en place.

L'inclusion des deux élèves notifiés ULIS en classe ordinaire a nécessité la mobilisation d'outils et de méthodes au sein de la classe pour développer des stratégies de différenciation. La mise en œuvre s'est fondée au départ sur des essais et des tâtonnements ayant pour finalité d'adapter la situation d'apprentissage aux capacités de chaque élève, et notamment aux élèves handicapés. En effet, comme le précise l'enseignante spécialisée, il n'y a pas de façons de procéder qui seraient adaptées à tous les élèves éprouvant ces mêmes difficultés. Ces aménagements émanent tout d'abord d'une volonté du professeur d'adapter son enseignement à la grande diversité des élèves. Ces adaptations nécessitent du temps tant pour la réflexion qu'elles impliquent que pour leur élaboration. Elles deviennent de plus en plus évidentes au cours des séquences et l'enseignant peut alors mettre en œuvre de nouvelles approches grâce aux échanges qu'il a avec les différents acteurs de l'accompagnement. Il s'agit donc d'évaluer l'efficacité des adaptations à travers la réussite des élèves et la progression effective de leurs capacités.

Nous pouvons constater tout d'abord une évolution dans la compréhension des consignes, tant en histoire qu'en géographie, qui s'apparentent de plus en plus à des attitudes- réflexes. On peut le voir à travers une mise en activité plus rapide des élèves et un recours moindre aux aides de l'AVS-AESH. L'efficacité transparait également dans le travail rendu. De plus, le ciblage d'une ou deux consignes dans une activité permet aux élèves de rester concentrés durant toute la réalisation du travail. Ils peuvent ainsi mémoriser davantage les apports disciplinaires et donc les remobiliser plus aisément. De façon plus générale, les deux élèves ont fait des progrès importants dans la rédaction des réponses (syntaxe, ponctuation, majuscules pour les noms propres et en début de phrase) et dans la lecture des documents. Nous constatons également un gain de rapidité dans la notation du vocabulaire et de la trace écrite de la séance. Nous pouvons donc augmenter les attentes vis-à-vis de certaines capacités pour la suite de l'année scolaire.

Des capacités comme *décrire une photographie*, sont cependant plus difficiles à mobiliser. La nécessité de suivre une démarche imposée est moins évidente. Si les élèves

arrivent à relever les éléments visuels de la photographie (lieu, personne, habitations, objets), une sorte de blocage émerge au moment où l'élève doit apporter des explications à donner. Ce blocage tient aux difficultés que ces élèves rencontrent dans leur apprentissage avec l'implicite et le conceptuel. Cependant, un des deux élèves réussit de mieux en mieux à utiliser le vocabulaire appris pour développer une réponse et commence à donner des éléments d'explication logique. Enfin, nous pouvons constater que la compréhension et la concentration sont plus manifestes lors des séquences d'histoire. En effet, le récit de l'enseignant, la mobilisation d'anecdotes et de supports visuels (peintures, gravures, cartes,...) permettent aux élèves en situation de handicap de moins « décrocher ». La différenciation interroge donc continuellement l'enseignant sur ses pratiques de classe, élément que nous aborderons ultérieurement. Il s'agit maintenant d'analyser les apports de l'inclusion pour les élèves notifiés ULIS.

3.1.2 Des apports pour les élèves inclus dans la classe.

L'individualisation systématique en cours a des effets positifs pour les deux élèves inclus dans la classe. Effectivement, l'inclusion, durant trois années au sein du dispositif ULIS-collège pour un des deux élèves, lui a permis de modifier considérablement ses capacités cognitives. Celles-ci ont été vérifiées récemment par un bilan psychologique. Il est donc important de questionner cette inclusion et de choisir de façon pertinente les cours suivis par l'élève en situation de handicap. Au cours de l'année, une élève nouvellement arrivée au collège aurait dû être incluse dans la classe. Après un « essai » pour l'intégrer en classe, nous avons constaté que l'inclusion était trop difficile à ce moment-là. Il est cependant envisageable que cette élève intègre le cours dès l'an prochain, en fonction de ses capacités et de l'adaptation au sein du dispositif.

Si l'efficacité des adaptations se mesure dans la progression des capacités des élèves handicapés, elle est visible également dans l'attitude de ceux-ci en classe. Nous constatons une réelle évolution du comportement des deux élèves. Les effets sont tout d'abord liés à une prise de confiance en soi grandissante au fil des semaines. En effet, la mise en place d'automatismes pour la réalisation de certaines activités a permis aux élèves de prendre confiance en eux et de donner une valeur à leur travail. L'évolution du comportement est également visible dans le rapport à l'enseignant. Les deux élèves ne communiquaient pas du tout lors des premières

séances. Progressivement, nous avons échangé quelques mots lors de l'entrée en classe ou à la fin de la séance. Aujourd'hui, les élèves communiquent avec moi de façon plus naturelle notamment lors de la restitution de leurs évaluations, lors du cours quand ils ne comprennent pas une consigne mais aussi au sein de l'établissement. Il s'agit d'un progrès très important souligné par l'enseignante spécialisée. Il n'est pas en effet facile pour un élève en situation de handicap d'avoir le courage de lever la main pour demander de l'aide à son enseignant. Cette modification des échanges émane de la succession de situations d'apprentissage : interactions plus évidentes lors des séances au CDI (préparation d'exposés, recherches documentaires) ou lors de travaux réalisés en groupes en classe. Ces activités ont permis de faire travailler le reste de la classe en autonomie et donc de pouvoir mobiliser plus de temps pour ces deux élèves. Cette confiance en soi s'est concrètement traduite par une prise de parole en classe lors d'une activité en classe entière.

L'autonomie et l'estime de soi des deux élèves notifiés ULIS sont de plus en plus importantes au cours de l'année. Effectivement, les élèves sont davantage autonomes dans leur travail. Ils sollicitent de moins en moins leur AVS-AESH. Lors de certaines séances, en classe ou en salle informatique, l'AVS-AESH ne pouvait être présent pour des questions d'emploi du temps. Les élèves sont donc venus seuls en cours après que l'enseignante spécialisée se soit assurée que j'étais d'accord pour les accueillir. Il s'agit donc d'une étape très importante pour ces élèves qui ne sont pas normalement amenés à bénéficier de l'inclusion sans la présence de l'AVS-AESH.

La recherche d'autonomie et la prise de confiance en soi sont indispensables pour la suite de la scolarisation et pour l'orientation des deux élèves. Effectivement, au sein du dispositif ULIS-collège, ces élèves sont en milieu protégé mais lors de l'inclusion dans un ULIS-lycée ou en apprentissage, cette situation sera différente. Si l'inclusion est bénéfique pour les élèves en situation de handicap, elle l'est également pour le groupe classe, c'est ce que nous allons analyser maintenant.

3.2. Des apports pour le groupe classe : l'élève notifié ULIS, le groupe-classe et l'enseignant.

3.2.1 Apports de l'inclusion d'élèves en situation de handicap pour le groupe classe.

L'inclusion d'élèves notifiés ULIS constitue un apport pour la classe concernée. Elle interroge en effet, le vivre ensemble et le regard des élèves sur le handicap. Serge Ebersold rappelle que la diversité est un atout, et non une contrainte, qui bénéficie à tous les élèves⁵⁹. Dans cette optique, il s'agit donc de créer une dynamique commune au sein de la classe et de favoriser les interactions entre les élèves handicapés et ceux qui ne le sont pas. C'est pour cela que les élèves réalisent les mêmes activités que l'ensemble de la classe bien que celles-ci soient adaptées comme nous l'avons expliqué précédemment. Les deux élèves ont réalisé des exposés, sur le Sidaction en Enseignement moral et civique, et sur les chevaliers au Moyen-âge. Leur exposé oral a été intégré au même titre que les autres binômes dans une séance en classe. Il est intéressant d'analyser ici la réaction des élèves de la classe lors du passage des deux élèves en situation de handicap. Lorsque j'ai indiqué à la classe que ces deux élèves feraient aussi un exposé, leurs camarades ont manifesté leur surprise. Ils semblaient douter de la faisabilité de cet exercice. Ils ont ensuite été attentifs durant la présentation et ils ont constaté que les deux élèves pouvaient parfaitement réussir l'exercice demandé. Les deux élèves ont été applaudis et ils ont montré de la satisfaction face à la réussite de ce travail. Cet exemple de situation en classe permet d'illustrer le regard que le groupe classe porte sur le handicap et le rapport qu'il a sur la différence.

Tout au long de l'année, nous essayons de faire évoluer le regard et les préjugés des élèves sur cette thématique du handicap et de la différence. C'est pour cette raison que les élèves ont présenté des exposés sur « *S'engager contre les discriminations* ». Afin d'aborder la pluralité des discriminations dans la société et à l'école, nous avons traité de ce thème selon une approche très large. Cette thématique a donné lieu à de nombreux échanges en classe, et nous avons également expliqué ce qu'était le dispositif ULIS, que les élèves de la classe connaissent au final très peu. Un travail a également été mené sur l'appréhension de leurs propres capacités par les élèves eux-mêmes, seul ou en binôme. Celui-ci se décline autour du questionnement « *je sais-je ne sais pas* » et « *je suis capable-je ne suis pas capable* » en lien

⁵⁹ Intervention de Serge Ebersold, op.cit., p.9.

avec une capacité en histoire ou en géographie. Les élèves identifient leurs difficultés mais aussi leurs progrès en confrontant leur travail avec un autre élève. Les deux élèves notifiés ULIS participent à cette démarche et ils constatent leurs progrès. Cette démarche permet de mettre en avant le fait que tout élève est capable de progresser et de réussir.

Cependant, nous pouvons malheureusement constater que les échanges, entre les élèves en situation de handicap et les élèves non handicapés, ne progressent que très peu voire pas du tout au sein de la classe. Cela s'explique par le regard que chacun porte sur l'autre, et sur la non possibilité de créer des groupes mixtes pour échanger. Nous pouvons enfin nous interroger sur la place que vont avoir les élèves notifiés ULIS au sein de la classe avec la mise en place de la réforme du collège. En effet, le passage à 30 élèves par classe dès la sixième questionne aujourd'hui l'inclusion de ces élèves. L'enseignante spécialisée ne peut pas envisager leur inclusion car les effectifs sont atteints. En effet, les élèves notifiés ULIS ne font pas partie du groupe classe, ils ne peuvent donc pas être inclus. Cette perspective questionne donc les modalités d'inclusion des élèves, avec un risque de rester à une « simple » intégration de ceux-ci dans la classe. Si l'inclusion d'élèves en situation de handicap interroge l'attitude de la classe et la place des deux élèves dans celle-ci, il en est de même pour la pratique de classe de l'enseignant.

3.2.2. L'enseignant face à l'inclusion : un questionnement sur la pratique de classe.

L'inclusion d'élève en situation de handicap interroge et modifie les pratiques de l'enseignant au cours de l'année scolaire. Celui-ci découvre la diversité des élèves accueillis dans le secondaire. Il s'agit d'apporter des réponses et des outils pluriels en fonction des situations d'apprentissage et des capacités des élèves. En adaptant les activités pour les élèves notifiés ULIS, l'enseignant apprend à mieux cibler ses objectifs. Ainsi, il peut décliner cette différenciation pour les élèves handicapés mais aussi pour les élèves présentant des troubles tels que la dyspraxie ou la dyslexie. Ces élèves qualifiés de « dys » n'ont pas un Plan personnel de scolarisation (PPS), « réservé » aux élèves en situation de handicap, mais peuvent avoir un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) ou un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE). Effectivement, certains aménagements peuvent être mobilisés pour ces élèves comme par exemple, l'utilisation du tableau ou de schémas à compléter. Grâce à cela, l'élève peut dépasser l'obstacle de l'écriture en sélectionnant des mots ou des groupes de mots

pour répondre aux consignes. La capacité « *sélectionner des informations dans un document* » est donc plus évidente à réaliser. L'inclusion des élèves notifiés ULIS enrichit donc les possibilités de différenciation mises en place par l'enseignant.

Cette inclusion amène également à questionner le sens que l'on donne à son enseignement. En effet, le problème d'accessibilité aux connaissances et aux savoirs pour les élèves en situation de handicap oblige l'enseignant à être plus explicite. Cette recherche d'explications et de sens pour les élèves passe par l'utilisation de techniques très variées et finalement assez simples. Il s'agit par exemple de coller une photographie ou une image à côté d'une définition dans le cours. Mais également d'illustrer le plus souvent possible les explications par des documents visuels lors du récit de l'enseignant. Ces techniques permettent de donner du sens aux notions ou au vocabulaire qui peuvent être parfois trop abstraits en classe de cinquième. Cette façon de procéder favorise également la mémorisation pour l'ensemble des élèves de la classe en faisant appel à la mémoire visuelle. Pour les élèves les plus en difficultés, ces documents permettent de rester attentifs lors du cours car ils sont des supports plus accessibles et compréhensibles que les explications ou les documents textuels.

L'apport pour l'enseignant est aussi personnel. Il interroge plus largement le rapport au handicap, et les réponses qui sont mises en place pour l'inclusion à l'Ecole comme dans la société. Les questionnements portent sur les moyens, tant matériels qu'humains, alloués pour favoriser l'accessibilité et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Mais également sur le rôle que chacun peut jouer pour favoriser la mise en place d'une société plus inclusive. C'est donc une source d'enrichissement pour l'enseignant de travailler avec des élèves notifiés ULIS. Il est intéressant de constamment chercher des outils ou des méthodes pour aider ces élèves, encore plus spécifiquement que pour n'importe quels autres élèves. Cette inclusion peut aussi être déstabilisante. Le manque de communication avec les deux élèves au début de l'année ou les difficultés rencontrées pour expliquer simplement lors des activités sont une source de stress pour l'enseignant. L'ensemble de la réflexion conduite au cours de cette année nous a amené à envisager des pistes pour améliorer les situations d'apprentissage et la formation des enseignants face au handicap.

3.3. Améliorer sa pratique pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap.

3.3.1. Pistes d'amélioration pour l'inclusion d'élèves en classe.

La continuelle recherche d'outils et de méthodes pour l'inclusion d'élèves en situation de handicap, nous amène à réfléchir à des pistes d'amélioration. Cette évolution doit émaner tout d'abord de l'établissement accueillant le dispositif ULIS-collège. Comme c'est le cas au collège Icare de Goncelin, le projet d'établissement s'oriente vers une place plus importante accordée aux élèves handicapés dans les dispositifs ou les activités qui sont réalisées. Cette école inclusive est donc amenée à évoluer pour tenir compte davantage des différentes situations de handicap dans l'enseignement secondaire. Comme le mentionne Serge Ebersold, il faut s'interroger sur « *la manière de faire école, en se concentrant davantage sur les modalités de différenciation que sur la place de l'élève* »⁶⁰. L'École inclusive tend donc à réfléchir de plus en plus sur les outils que nous pouvons mobiliser au quotidien avec les élèves en situation de handicap.

Cette dynamique doit également émaner des enseignants qui accompagnent l'élève. Ainsi, il est important que tous les professeurs adoptent des stratégies de différenciation dans leurs pratiques de classe et soient sensibilisés à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ces outils pourraient par exemple provenir d'échanges et de la mise en commun des expériences entre professeurs au sein du collège. En effet, plusieurs enseignants ont obtenu la certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Il serait donc intéressant que ces enseignants communiquent sur les outils maniés lors du passage de la certification afin d'améliorer les situations d'apprentissage proposées en classe par l'ensemble des enseignants. Cette nécessité de travailler en équipe rejoint le constat réalisé par Brigitte Belmont et Aliette Vérillon en 2006⁶¹. La confrontation des expériences et de réflexions ne peuvent être que bénéfiques pour un meilleur accompagnement de la scolarisation des élèves handicapés.

De mon point de vu, il serait souhaitable de rencontrer dès la rentrée les élèves et l'enseignant(e) spécialisé(e) afin que nous puissions échanger avant leur inclusion dans la

⁶⁰ Intervention de Serge Ebersold, op.cit., p.9.

⁶¹ Brigitte Belmont, Aliette Vérillon, « Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive », *Le Français aujourd'hui*, n°125, mars 2006.

classe. Cette démarche favoriserait la prise de contact et l'explicitation des modalités d'inclusion. En classe, j'envisage de cibler encore davantage les consignes et les objectifs des situations d'apprentissage. Il serait intéressant de décomposer plus précisément une progression des capacités, et de travailler à partir de grilles de critères à respecter. Cela permettrait de prendre davantage de temps pour mobiliser les éléments attendus et de procéder avec un souci de progressivité. Favoriser la mise en activité en ilots pourrait également permettre de mettre en place des groupes de besoins spécifiques. Enfin, la mobilisation d'outils numériques (ordinateurs, tablettes,...) pourrait limiter la fatigue de l'élève dans certaines situations d'apprentissage.

Pour aboutir à une inclusion plus importante, il est également important d'imaginer des outils favorisant les liens entre les élèves en situation de handicap et les élèves non handicapés. Se pose alors la question de comment mettre en activité des élèves présentant des capacités très divergentes au sein d'un même groupe de travail ? Quels regroupements seraient les plus pertinents afin de faire progresser l'ensemble des élèves ? Pourquoi ne pas envisager la réalisation d'exposés intégrant un élève notifié ULIS dans le groupe ? La production de travaux communs pourrait être un angle d'approche intéressant pour favoriser les échanges tant disciplinaires que sociaux. La recherche de pistes d'amélioration nous amène à nous interroger sur la formation des enseignants pour une Ecole inclusive.

3.3.2. Certification et formation aux modalités de l'école inclusive.

L'orientation vers une Ecole inclusive dans l'enseignement primaire comme secondaire, interroge sur la formation des enseignants aux problématiques du handicap et de l'Ecole pour tous. Si les pistes d'amélioration émanent d'acteurs au sein de l'établissement, elles doivent également avoir une place plus importante dans les dispositifs et les politiques mis en place par le ministère de l'Education Nationale. En effet, la formation des enseignants à l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) est primordiale pour répondre aux objectifs et aux missions de l'Ecole en France. Ce thème n'est abordé que ponctuellement lors de l'année de formation (4 heures) et ne donne pas lieu ensuite à une formation, sauf sur demande de l'enseignant. Il est cependant important que celui-ci connaisse les différents interlocuteurs et les spécialistes qui interviennent de plus en plus au sein des établissements. Concernant la formation des enseignants, la France est en retard par rapport aux autres pays

européens selon un rapport de l'OCDE en 2013. En effet, la formation du personnel enseignant serait moins aboutie dans certains domaines tels que le travail en groupe, la différenciation des tâches et l'utilisation des nouvelles technologies. Le système scolaire français pourrait donc s'inspirer des systèmes de formation en place à l'étranger afin de répondre de manière plus satisfaisante aux besoins des élèves et à leur diversité. C'est ce que tendent à faire au niveau européen certains acteurs comme l'agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée⁶² ; en comparant les modalités de formation et d'inclusion pour améliorer les pratiques dans les différents pays.

L'inclusion d'élèves notifiés ULIS interroge donc l'enseignant sur ses pratiques, mais est source d'apports pour le groupe classe et l'ensemble des élèves. Cependant cette inclusion peut être limitée par un manque de connaissance ou de moyens mis en œuvre au sein des établissements du primaire comme du secondaire.

⁶² Victoria Soriano, directrice de l'Agence européenne pour l'éducation inclusive et adaptée, *Conférence de comparaisons internationales sur l'école inclusive*, 28-29 janvier 2016.

Conclusion :

L'Ecole en France tend à devenir de plus en plus inclusive, la scolarisation des élèves en situation de handicap est donc une question centrale aujourd'hui. L'inclusion de ces élèves est source d'apports divers pour le groupe classe, comme pour les élèves notifiés ULIS. Cette évolution interroge effectivement les pratiques de l'enseignant et la manière qu'il a d'appréhender la classe dans sa diversité. C'est dans cette optique de formation et de possibilité d'évolution de carrière que j'envisage le passage de la certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) dès l'an prochain. Cette certification se décline en plusieurs options. Pour ma part, je souhaite m'orienter vers l'option D second degré « *Enseignement et aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives* ». Cette certification me permettra d'avoir des propositions d'outils et d'adaptations pédagogiques pour l'inclusion à travers une formation de plusieurs semaines et la rédaction d'un mémoire professionnel. Elle me permettra également à plus long terme d'envisager l'enseignement au sein d'un dispositif ULIS-collège ou ULIS-lycée, pour accompagner plus spécifiquement les élèves en situation de handicap. Pour le moment, la participation à des conférences sur le handicap et des échanges permanents avec l'enseignante spécialisée et les professeurs titulaires de la certification me permettent d'enrichir mon apprentissage.

Bibliographie :

Ouvrages :

Valérie Barry, Claude Bédouin, Eric Bernard, Véronique Fortun, *Dispositifs de formation pour une école inclusive. Accompagner des transformations pédagogiques*, L'Harmattan, 2013.

Pascal Bataille, Julia Midelet, *L'école inclusive : un défi pour l'école*, Cahiers pédagogiques, ESF Editeur, 2014.

Philippe Fuster, Philippe Jeanne, *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Bordas pédagogie, 2004.

Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond, *Scolariser un élève handicapé*, Dunod, 2006.

Philippe Tremblay, *Inclusion scolaire*, De Boeck, 2012.

Articles :

Brigitte Belmont, Alette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, INRP, 2003.

Brigitte Belmont et Alette Vérillon dans un article « Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive » in *Le Français aujourd'hui*, n°152, mars 2006.

Pierre-François Gachet, « Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°44, avril 2008.

Marie-Hélène Guay, Guylaine Legault et Caroline Germain, « Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique » in *Vie pédagogique*, n°141, Novembre-Décembre 2006.

Philippe Meirieu, « Le pari de l'éducabilité » in *Les cahiers dynamiques*, n°43, janvier 2009.

Nathalie Mons, Daniel Assouline, *Conférence de comparaisons internationales. Dossier de synthèse. Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?*, CNESCO, février 2016.

Eric Plaisance « Intégration ou inclusion ? » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 1^{er} trimestre 2007.

Eric Plaisance, Brigitte Belmont, Alette Vérillon, Cornelia Schneider, « Intégration ou inclusion ? » in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 1^{er} trimestre 2007.

Paul Quenet, Martine Caraglio, Yannick et ali. *L'école face au défi de l'inclusion* in Revue trimestrielle de l'Association française des Administrateurs de l'Education, n°132, décembre 2011.

Serge Thomazet, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences » in *Le Français aujourd'hui*, n°152, mars 2006.

Support vidéo :

Conférence de comparaisons internationales. *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?*, 28-29 janvier 2016 au Centre international d'études pédagogiques, 92310 Sèvres.

Sitographie:

Sites officiels :

www.education.gouv.fr consulté pour la première fois le 30 janvier 2016.

www.eduscol.education.fr consulté pour la première fois le 30 janvier 2016.

www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html consulté la première fois le 20 février 2016.

<http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html> consulté le 20 février 2016.

Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975 : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976 consulté le 12 mars 2016.

Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20090422 consulté le 12 mars 2016.

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id consulté le 19 mars 2016.

Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id consulté le 6 février 2016.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> consulté le 19 mars 2016.

Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826 consulté le 6 février 2016.

Code de l'action sociale et des familles du 21 décembre 2000 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000402505> consulté le 7 février 2016.

Circulaire n°2013-122 du 27 août 2013 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73298 consulté le 1 avril 2016.

Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 –J.O du 2 avril 2015 relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo/texte> consulté le 1 avril 2016.

Journal officiel du 18-7-2013 relatif au Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 consulté le 12 avril 2016.

Sites spécialisés :

www.CNESCO.fr consulté le 29 mars 2016.

www.espe.univ-nantes.fr consulté le 3 avril 2016.

<http://espe.unilim.fr/parcours-ash/> consulté le 3 avril 2016.

Table des annexes.

Annexe 1 : « Le cyclone Nargis au Myanmar (Birmanie) en 2008 ».....	p 1
Annexe 2 A : « Sujet de l'évaluation sur le thème de la pauvreté dans le monde ».....	p 2
Annexe 2 B : « Copie de l'évaluation sur le thème de la pauvreté dans le monde ».....	p 3
Annexe 3 : « Sélectionner des informations sur le thème de la première croisade ».....	p 4
Annexe 4 : « Fiche activité sur l'engagement en enseignement moral et civique ».....	p 5
Annexe 5 : « Grille d'évaluation de l'exposé sur le Moyen-âge ».....	p 6

Annexe 1 : « Le cyclone Nargis au Myanmar (Birmanie) en 2008 ».

Le cyclone Nargis au Myanmar (Birmanie) en 2008.

Qu'est-ce qu'un cyclone ?

« Un cyclone est composé de vents violents, toujours supérieur à 118km/h mais pouvant dépasser 300km/h. Ils s'accompagnent de précipitations brutales. L'élévation du niveau marin provoque des raz-de-marée et de grandes inondations », d'après *Géoconfluences*, 2004.

Pages 230-231.

1. Où se situe le Myanmar (Birmanie) ?

.....
.....

2. Pourquoi le delta de l'Irrawaddy est une région vulnérable (= fragile) selon les documents 1 et 2 ?

.....
.....
.....

⊗ 3. Compléter le tableau suivant à partir des documents 2 et 4 :

Conséquences humaines	Conséquences économiques
140 000 morts. 24 millions d'habitants, est la région la plus peuplée et la plus fertile de la Birmanie.	des habitations sont détruites.

Annexe 2 A: « Sujet de l'évaluation sur le thème de la pauvreté dans le monde ».

Evaluation de géographie.

Orthographe / présentation : 2 points.

Première partie : (4 points)

1. Qu'est-ce que la **pauvreté** ?
2. Qu'est-ce qu'un **bidonville** ?
3. Qu'est-ce que l'**IDH** ?
4. **Cite deux continents** où l'on trouve le plus de pauvreté.

Deuxième partie : (4 points)

*** La pauvreté au Togo, Afrique.**



Consigne : Rédige un petit texte qui **décrit la photographie** ci-dessus et les **conséquences** de la pauvreté.

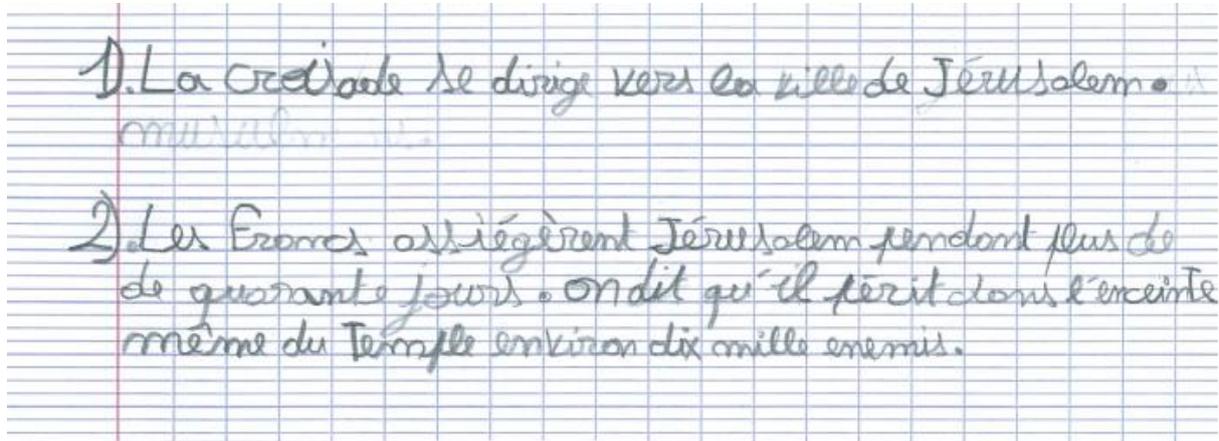
Aide :

- rappelle-toi de la méthode vue en classe pour décrire une photographie (je vois / j'explique / je conclus).
- rappelle-toi des différents types de conséquences.

Annexe 2 B : « Copie de l'évaluation sur le thème de la pauvreté dans le monde ».

- 1) Qu'on me donne un personnage qui a été pris de malheur
médical ou autre. (B)
 - 2) Quartiers d'habitation construits avec des
matériaux de récupération.
récupération au recyclage. (B)
 - 3) Indice de développement humain. (B)
↳ De quoi est-il composé?
 - 4) L'Afrique et le ANO. (B)
- Je vois un petit enfant ^{habillé} abîmé en blanc comme
graisse couleur de cheveux noirs. Il y a des dents
pendant dans des trous. Il y a une chaîne de
denture blanche. On est sûr que la chaîne est une
denture d'acier. On est sûr que la chaîne est une
denture d'acier. On est sûr que la chaîne est une
denture d'acier. (B)
- * Il marque que le "je conclus" (B)

Annexe 3 : « Sélectionner des informations sur le thème de la première croisade ».



La première croisade : 1096-1099.

Documents pages 84-85.

1. **Présente** le document 1 p 84.

2. Quelle est la ville vers laquelle se dirige la croisade (= où ?) ?

3. **Cite** les buts-objectifs de la croisade (= pourquoi ?) / (Document 1).

4. **Relève** une phrase qui montre la violence des combats entre les Francs et les musulmans (= comment ?) (Document 4).

5. A partir de tes réponses, **explique** la première croisade (lieux, buts, acteurs, combats,...).

Annexe 4 : « Fiche activité sur l'engagement en enseignement moral et civique ».

S'engager au collège ou dans la société.

Consignes pour réaliser le travail :	Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis / non fait.
Je travaille avec mon ou mes camarades.			
Je fais attention aux sites utilisés pour sélectionner des informations. Je note les références des sites utilisés.			
Je présente l'association- l'organisation choisie.			
J' explique le rôle de l'association- l'organisation.			
Je présente mon travail à l'oral devant mes camarades.			
Je réalise une affiche ou un diaporama.			

1. **Je présente** l'association ou l'organisation choisie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. **J'explique** le rôle et les buts recherchés par l'association ou l'organisation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. **Je sélectionne** une image ou un slogan de l'association.

4. **Je note les références** des sites utilisés.

.....

.....

.....

.....

Annexe 5 : « Grille d'évaluation de l'exposé sur le Moyen-âge ».

Nom-Prénom / Armure et équipements des chevaliers au Moyen-âge.	
Points positifs	Titre et sommaire / Utilisation d'images avec les définitions. De bonnes informations et des explications claires. Voix claire et forte / se tourne vers la classe.
Points à améliorer	Essaie de plus regarder la classe et les camarades.

Appréciation : Un très bon exposé, avec des informations claires et des explications. C'est très bien!

Nom-prénom / Armure et équipements des chevaliers au Moyen-âge.	
Points positifs	Titre et sommaire / Utilisation d'images avec les définitions. De bonnes informations et des explications claires. Voix claire et assez forte.
Points à améliorer	Essaie de te tourner face à la classe quand tu parles.

Appréciation : Un très bon exposé, avec des informations claires et des explications. Je note une progression par rapport au précédent exposé (prise de parole). C'est très bien!

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré.

Parcours : Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique.

Titre du mémoire : L'inclusion des élèves notifiés ULIS en histoire-géographie-enseignement moral et civique en classe de cinquième.

Auteur : Eva Quilez

Résumé : De l'intégration vers l'inclusion, telle est depuis quelques années le chemin choisi par l'École en France. Le système cherche à tendre de plus en plus vers une École pour tous. Mais quels sont les moyens et la place alloués aux élèves en situation de handicap ? Cette orientation n'est pas sans questionner la structure et les acteurs de ce pan de la société. Dans cette optique, il est intéressant de comparer l'École française aujourd'hui, entre théorie et réalité de l'inclusion. Nous avons travaillé pour cela en classe de cinquième, en suivant la scolarisation de deux élèves notifiés ULIS en cours d'histoire-géographie-enseignement moral et civique. A travers cette inclusion, nous abordons les pratiques pédagogiques mises en place mais également ses apports réciproques, tant pour l'enseignement que pour le groupe classe et les élèves dans leur grande diversité. Bien que présentant des limites, cette inclusion s'avère positive du point de vue des apprentissages et socialement. Enfin cette étude interroge la formation des enseignants aux modalités de l'École inclusive et présente des pistes d'amélioration pour une pratique professionnelle future.

Mots clés : école inclusive, histoire, géographie, handicap, dispositif ULIS, cinquième.

Summary : For several years, school in France has been choosing a way from integration to inclusion. School's system tries to find a school for everybody. But which plans and which place have the disability pupils ? There are questions on the structure and on the actors of school system. It's interesting to compare French school today between theory and reality of inclusion. For that we have worked in a classroom by seeing two pupils « ULIS » studying history, geography, and moral and civic teaching. Through this inclusion, we can notice the pedagogical methods and also mutual relations in teaching also for the pupils, who are very different. Although this method of inclusion has some limits, it is also positive for the learnings and from a social point of view. Endly, this project raises questions about the formation of teachers in inclusive school and shows improvements for a future professional career.

Key words : inclusive school, history, geography, disability, ULIS plan, year 8.