

Correspondant Handicap : représentations et réalités (l'inclusion en collège et lycée), mission de l'Académie de Paris

Christelle Valette

▶ **To cite this version:**

Christelle Valette. Correspondant Handicap : représentations et réalités (l'inclusion en collège et lycée), mission de l'Académie de Paris. Education. 2018. dumas-02079068

HAL Id: dumas-02079068

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02079068

Submitted on 25 Mar 2019

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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION

DE L'ACADEMIE DE PARIS

CORRESPONDANT HANDICAP : REPRESENTATIONS ET REALITES.

(L'inclusion en Collège et Lycée)

-Mission de l'Académie de Paris-

Christelle Valette

MEMOIRE DE MASTER MEEF PIF ASH 2

Mention Second degré

Sous la direction d'Anne-Sophie Pezzino

ATER ASH-ESPE PARIS
Psychologue clinicienne spécialisée en neuropsychologie

2017-2018

Mots-clés : (Personnes ressources, Secondaire, Inclusion, Systémie, Formateur en action).

Remerciements :

Je remercie Madame Anne-Sophie Pezzino qui m'a permis d'aborder un champ de réflexion distinct de ma discipline d'origine, les Lettres Modernes. Grâce à ses conseils, j'ai mené une enquête de terrain et pris du recul sur mes pratiques.

Abréviations :

AED : Assistant d 'Education.

AESH : Accompagnant pour les Elèves en Situation de Handicap.

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés.

BEP : Besoins Educatifs Particuliers.

CAPPEI : Certificat d'Aptitude à la Professionnalisation et aux Pratiques de l'Education Inclusive.

CAPSAIS : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées.

CH : Correspondant Handicap.

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Education nationale.

EIP : Elève Intellectuellement Précoces.

ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation.

MASESH : Mission Académique à la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap.

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative.

PPS : Projet Personnel de Scolarisation.

PR : Professeur ressources.

SH : Situation de Handicap.

PAI : Projet d'Accueil Individualisé.

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé.

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

RHO : Réseau Handicap Orientation.

INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005[1] pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, instaure le cadre d'une société inclusive. Elle comprend la création des MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) dans le but de construire, avec la personne handicapée, un « projet de vie », qui exprime ses besoins, ses aspirations, ses souhaits et ses attentes. La personne en Situation de Handicap (SH) est amenée à vivre en milieu ordinaire. Elle peut bénéficier d'une scolarité de droit commun. Cela signifie que l'élève à Besoins Educatifs Particuliers (BEP) a le droit d'être inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. L'Etat est dans l'obligation de mettre en place des moyens financiers et humains nécessaires pour inclure les élèves SH.

Dès 2005, les décrets et les circulaires[2] fixent le parcours de l'élève en SH, autour de la mise en œuvre du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) et instituent la fonction d'Enseignant Référent. Cette personne ressources réunit l'E.S.S. (Equipe de Suivi de Scolarisation) et assure le suivi des élèves en SH, en lien avec leur famille, à l'échelle du département ou du bassin. En 2007, L'inspecteur ASH crée la fonction de Professeur Ressources (PR) Second Degré : il s'agit d'enseignants spécialisés en exercice, bénéficiant d'une décharge d'heures, pour se déplacer dans les établissements du bassin ou du département, observer les élèves en SH et préconiser des aménagements et des adaptations. L'Enseignant Référent, mais aussi le chef d'établissement ou les professeurs, peuvent saisir le PR, pour mener un travail d'évaluation et d'adaptation.

En effet, la loi de 2005 implique que les professeurs soient capables de mettre en place les adaptations préconisées dans le PPS. Il faut aussi que ces adaptations soient mises en œuvre de façon continue tout au long de la trajectoire de l'élève, notamment au moment des examens et des stages.

---

[1] LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

[2] Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 ; Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006.

Ce sont les enjeux de l'éducation inclusive, qui vont rendre indispensable la présence quotidienne d'une personne ressources dans certains établissements scolaires.

A partir de 2010, à Paris, dans certaines cités scolaires, puis dans certains collèges, des Correspondants Handicaps (CH) sont nommés, parmi leurs équipes pédagogiques, par les chefs d'établissement. C'est une spécificité de l'Académie de Paris. Ailleurs, les chefs d'établissement ne reçoivent pas d'incitation à nommer un personnel référent du handicap en local, dans leur établissement.

L'Inspection ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) a usé des moyens réservés à l'autonomie budgétaire de l'Académie, pour mettre à disposition des chefs d'établissement, une indemnité. Cette somme forfaitaire vise à rémunérer un enseignant affecté dans un établissement précis, et chargé de veiller à la mise en œuvre des actions nécessaires à l'inclusion des élèves en SH.

Malgré les nécessités des fonctions exercées par le CH au sein des établissements, il n'existe ni texte officiel, ni lettre de mission de CH. Sur le site académique, une section est mise en ligne dans l'arborescence : « *Handicap et scolarisation adaptée MASESH*[3] *> Scolarisation à titre individuel : ASH > Personnes ressources > CH* »[4]. Le CH est cité après les catégories de personnels définies pour « *informer, partager, aider, accompagner et scolariser les élèves en situation de handicap* » : « *Enseignants Référents, Auxiliaires de Vie Tuteurs, Professeurs ressources* ». Le rôle et les fonctions de CH sont formulés en ces termes sur le site du rectorat :

> *« Le correspondant handicap, titulaire ou non du 2 CA-SH, est* ***' un point de repère '*** *handicap à* ***l'intérieur*** *de l'établissement scolaire. Il sert de* ***relais*** *et d'interlocuteur à tous les acteurs confrontés directement ou indirectement à la scolarisation d'un élève handicapé. En donnant les bonnes réponses informatives et en orientant vers les personnes ressources (notamment les enseignants référents et les professeurs ressources) il participe à une meilleure inclusion de l'élève handicapé dans* ***la vie scolaire*** *de l'établissement. Il s'agit de créer un réseau en interne et à terme de faire reculer les résistances et de valoriser l'enseignement aux élèves en situation de handicap.*
>
> ***Mission d'information des équipes éducatives et des familles***
>
> *(Ex : les dispositifs d'accueil, les aides, les types de handicap, les interlocuteurs à la MASESH et dans les services du*

[3] MASESH : Mission Académique à la Scolarisation des Elèves en Situation de Handicap.

[4] Académie de Paris, https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_546779/correspondants-handicap (28/04/2018).

rectorat, le rôle de l'enseignant référent et du professeur ressources)

Mission de relais entre l'équipe éducative et les enseignants référents et les professeurs ressources et plus généralement entre tous les partenaires (enseignants, COP, service médical).

Mission de veille et d'alerte au niveau réglementaire. »

Figure 1 : Définition des missions de CH sur le site du rectorat de Paris.

Actuellement, nous sommes 19 CH sur l'Académie de Paris à tenter de nous inspirer de ces directives (Figure 1), pour répondre aux besoins disparates de nos établissements, en matière d'inclusion. Nous sommes tous enseignants spécialisés, détenteurs du CAPA-SH (Premier-degré coordonnateurs d'ULIS collège) ou du 2CA-SH (second degré en collège ou en lycée professionnel). Notre chef d'établissement nous a nommés en charge de la mise en œuvre de l'inclusion mais nous rencontrons des situations très diverses :

En effet, certains CH ont pour mission de s'occuper de tous les élèves à BEP de leur établissement.

Au contraire, d'autres CH doivent se limiter à la prise en charge des élèves, qui sont reconnus en SH et qui ont un PPS.

Martine Caraglio [5] attire notre attention sur ce qu'implique le changement de terminologie « SH » puis « BEP » de 2006. La dénomination BEP englobe les élèves en difficulté scolaire : les élèves intellectuellement précoces, les élèves en situation de handicap, les élèves allophones, les décrocheurs, les élèves de dispositif SEGPA ou ayant des lacunes. En 2012, dans son rapport sur la mise en œuvre de la loi de 2005[6], elle pose la question des conséquences de l'inclusion et montre que la France n'a pas choisi une inclusion totale des élèves, mais un équilibrage entre l'adaptation du cursus ordinaire ou le recours à des dispositifs comme les SEGPA, les UPE2A ou les ULIS[7].

[5] Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier: Changement lexical ou bouleversement conceptuel ?. *Les Temps Modernes,* 637-638-639, (3), p.444-478.

[6] Caraglio, M., & Delaubier, J. P. (Juillet 2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, madame la ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2012-100). p.8-10.

[7] Autres choix en Europe et au Québec :

Le CH exerce sa mission dans un établissement, qui accueille des élèves, au sein de dispositifs, et/ou en inclusion dite « ordinaire », avec ou sans AESH. La structuration de l'établissement autour de ces variables influe sur la mission du CH. D'autres facteurs rendent les pratiques d'un CH très différentes de celles de ses homologues :

- La nature de l'établissement (collège, cité scolaire ou lycée professionnel),
- Le type d'organisation qui unit les dispositifs au sein de la structure,
- Le nombre total des élèves,
- La facilité des contacts avec des personnels médico-sociaux sur le site ou en partenariats extérieurs,
- La personnalité et le corps d'origine du CH, c'est-à-dire s'il est issu des rangs des professeurs des écoles, s'il est certifié ou agrégé d'une discipline enseignée dans le secondaire.

Ces disparités s'expliquent par le fait que la mission est définie en contexte. Le CH appartient à ces nombreuses fonctions, qui sont apparues en lien avec le mouvement d'autonomisation des établissements. Depuis les années 1990, un mouvement de décentralisation accorde davantage de responsabilités aux établissements pour atteindre les objectifs nationaux. A cela s'ajoutent de nouvelles politiques éducatives, qui fixent une obligation de résultat et des objectifs évalués selon des normes de type PISA. Maurice Tardif[8] ajoute que « la responsabilisation englobe également les territoires locaux et l'implication des parents dans les écoles et les apprentissages ». L'établissement scolaire est donc un système éducatif, ouvert sur la société, soumis à des prescriptions, et autonome dans la mise en œuvre

---

-Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas.

-(Enseignant de soutien) : de Anna, L., Walter, B., & Jeanne, Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. Reliance, (1), 111-120.

-Bergeron, G., (2014). *Le Développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Université du Québec Trois Rivières.

[8] Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, (206 p.), p.173.

de ses stratégies. Dans ces conditions, des référents par domaine sont nommés par le directeur, comme le réfèrent culture, le référent sécurité routière, le réfèrent égalité homme/femme, le référent numérique et le CH. Ces différentes personnes ressources exercent leur expertise en local, pour impulser des pratiques d'enseignement collectives, en transmettant leurs compétences aux collègues, de pair à pair. Selon Maurice Tardif[9], cette innovation du travail en « collégialité » induit que « les changements ne doivent plus seulement être impulsés par les réformes, des prescriptions, des commandes et des obligations » mais par des échanges entre collègues au sein du lieu de travail.

Par conséquent, chaque CH définit ses missions, en tenant compte des spécificités de son contexte d'exercice, pour mettre en œuvre la politique éducative en matière de handicap.

Ce mémoire souhaite rendre compte d'en quoi les représentations et la réalité des missions des divers CH de l'Académie de Paris nous permettent de définir comment se constitue un enseignement inclusif dans le secondaire.

Pour répondre à cette problématique, nous évoquerons la création du poste de CH en nous appuyant sur un entretien avec un inspecteur ASH et sur notre expérience professionnelle.

Dans un second temps, nous étudierons les réponses aux questionnaires des CH pour définir leurs missions récurrentes et l'écart entre leurs représentations et la réalité de leur fonction.

Enfin, nous tirerons les conclusions de cette étude, en la comparant aux questionnaires destinés à quelques directions de ces CH, et en faisant l'hypothèse que les CH déploient des compétences variées reliées à trois approches de leur travail : le pragmatisme, la systémie et la réflexivité.

[9] *Ibid.*

1. De la création du CH à la réévaluation de son rôle par l'école inclusive

1.1. Entretien avec M. Bouhours, Inspecteur ASH[10]

1.1.1. Contexte de l'entretien

Le 11 décembre 2017, M. Bouhours m'a reçue dans son bureau au Rectorat de Paris, à la MASESH, département de l'Académie réservé à l'adaptation au handicap. J'avais obtenu ce rendez-vous en envoyant une demande par mail, adressée à Madame Coupé, Chargée de Mission de l'ASH2 (Second Degré). Dans ce message, j'avais joint une série de questions sur l'origine des CH, leurs missions et leurs liens avec les autres personnes ressources. Consciente du peu de disponibilité de mon supérieur hiérarchique, j'avais aussi formulé, de façon très directe, la question qui m'importait le plus : « Les CH ont-ils été créés dans le secondaire parce que l'inclusion s'y révèle plus complexe que dans le premier degré ? ».

C'était très impressionnant de me présenter dans ces locaux car mon statut de professeur ne m'a jamais fait rencontrer d'inspecteur, en dehors du cadre des inspections de mes cours. L'entretien a duré deux heures et j'ai obtenu l'autorisation de l'enregistrer. Au début de l'échange, M. Bouhours a insisté sur le fait qu'il venait d'arriver dans l'Académie de Paris et qu'il n'était donc pas en possession de l'historique des faits, qui avaient mené à la création des CH. Son prédécesseur l'en avait cependant tenu informé.

1.1.2. Au départ, une mission pour « correspondre » avec les familles et les partenaires

Au sujet du mot « correspondant », je voulais savoir pourquoi ce mot avait été choisi alors que les personnes ressources en établissement scolaire, sont toutes appelées

[10] Cf. Annexe.

« référents ». M. Bouhours a évoqué le fait que cela permettait d'écarter tout malentendu avec l'Enseignant Référent.

Selon lui, le sens de « correspondre » souligne que le CH est « *l'interlocuteur privilégié des familles, des équipes pédagogiques et des soignants* ».

Ce terme distingue aussi le CH du Professeur Ressources responsable de plusieurs établissements sur un bassin. Le CH incarne « *une porte d'entrée* » dans un établissement précis. Cette métaphore répétée illustre la vocation première du CH : faciliter l'accès des familles à l'établissement scolaire. Les familles sont souvent « *démunies lorsqu'elles arrivent dans les collèges et les lycées* ». Comme tous les adolescents ordinaires, les élèves en SH sont moins demandeurs que leurs parents les accompagnent à l'intérieur de l'établissement au collège et au lycée. Toutefois, les familles réclament un droit d'accès au sens symbolique que leur enfant reçoive un accueil adapté :

> *« C'est très souvent les familles qui me disent : '' à partir du moment où mon enfant rentre dans le secondaire, c'est terminé, il n'y a plus du tout d'aménagements pédagogiques''. Alors, oui, non ? Pas complètement vrai ? Ça l'est parfois ».*

M. Bouhours évoque des situations critiques ou cristallisées qui remontent jusqu'à l'Inspection. Par exemple, le cas d'un élève avec PAP dont la famille affirme qu'aucune des adaptations pédagogiques préconisées dans le PPS n'est mise en place. M. Bouhours se doit de vérifier si c'est vraiment le cas. Il missionne alors « *un Professeur ressources pour qu'il aille voir, qu'il fasse l'interface, qu'il prenne contact avec l'établissement* ». Le rôle de l'Enseignant Référent et du Professeur Ressources sont bien définis. M. Bouhours ajoute que, dans son Académie précédente, l'Académie de Versailles, il n'y avait pas de CH. Il hésite pour formuler le rôle du CH et le compare aux autres personnes ressources dans un premier temps.

M. Bouhours adopte un ton beaucoup plus assuré pour aborder l'origine du CH, à partir du moment où il évoque l'Académie de Versailles :

> *« Par contre, le besoin, d'où il vient, je sais, je vois bien, ça m'est remonté des familles… Le chef d'établissement, le Professeur Principal ne sont pas extrêmement sensibilisés à cette question du*

handicap… Connaissant Sophie Cluzel, qui est la secrétaire d'Etat en charge du handicap, elle était totalement favorable à cette question du handicap. Parce que, où j'exerçais avant, elle souhaitait qu'on puisse créer cette fonction dans les établissements…du secondaire ».

Présidente d'un collectif d'associations de parents d'enfants en situation de handicap, Sophie Cluzel est à l'origine de la création des AVS. Elle avait également réclamé, mais en vain, la création des CH dans les établissements de l'Académie versaillaise. Son projet a probablement été récupéré par l'Inspection ASH de Paris.

1.1.3. La dynamique institutionnelle de la création

M. Bouhours explique que l'Académie possède la même autonomie en dotations horaires et budgétaires que les établissements scolaires. Un volet d'heures a été attribué, sous forme d'indemnités, pour financer la mise en place des CH. L'Inspection a présenté le projet qui a été validé par le DASEN[11]. Les chefs d'établissement ont pu nommer des CH dans leur établissement, en priorité des cités scolaires. M. Bouhours pense que cette fonction devrait être plus largement distribuée dans les collèges.

La fonction de CH répond à des besoins précis de l'enseignement dans le secondaire. Tout d'abord, l'inclusion, telle qu'elle est définie depuis la loi de 2005, est une nouveauté pour les collèges et les lycées : les élèves nés à partir de cette date et leur famille, n'ont pas la même attitude envers l'école que leurs prédécesseurs. Ils revendiquent le droit d'être scolarisés dans les établissements ordinaires de leur secteur. Au passage, M. Bouhours conseille aux CH de se former à la législation et au juridique.

« Cette loi de 2005, elle s'inscrit, si vous voulez, dans une situation législative des droits de l'usager, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, l'usager a des droits, et qui lui incombent, qu'ils veut faire respecter et peut-être plus qu'avant… la loi de 75 n'était pas fondée sur ce concept de droit, qui fait, qu'aujourd'hui, la famille

[11] Directeur Académique des Services de l'Education Nationale.

arrive en disant : ‘‘ c’est mon droit, mon fils peut être scolarisé dans cet établissement, dans une école, dans un collège, un lycée, ordinaires. Donc je veux que ce soit le cas’’. Cela bouleverse les établissements. »

M. Bouhours explique la réputation du secondaire à avoir plus de difficulté à inclure que le premier degré, selon plusieurs raisons. Auparavant, les élèves en SH ne parvenaient pas en si grand nombre jusqu’au secondaire. Les enseignants n’étaient pas concernés par ces types d’élèves. La définition du handicap n’était pas aussi détaillée et large. Le défi, qui s’impose aux professeurs du secondaire, consiste à faire face à ces arrivées d’élèves massives, dans un contexte professionnel déjà très contraint. Un enseignant du secondaire a des effectifs de cent cinquante à plusieurs centaines d’élèves, en fonction de sa discipline. Toutes les heures ou toutes les deux heures, il change de classe et voit plus d’une centaine d’adolescents par jour.

M. Bouhours décrit la personnalité des professeurs du secondaire en mettant en relief leur passion pour leur discipline de recrutement.

« Voilà ce qui vous intéresse en premier, c’est la discipline, et après, on vous dit : ‘‘ oui, d’accord, la discipline, sauf que vous avez des élèves. Ils ne vont pas tous faire une classe prépa derrière’’. Cela veut dire qu’il faut faire de la pédagogie. Il faut adapter en fonction des besoins de l’élève ».

Ces professeurs ont besoin de changer, d’être formés et c’est dans le lien au quotidien, qui se noue avec le CH comme collègue, que peut s’effectuer le changement.

D’ailleurs, M. Bouhours ajoute que les enseignants du premier degré bénéficient de visites de l’inspecteur plus régulières du fait de leur volume plus restreint. Il existe aussi des conseillères pédagogiques, qui interviennent auprès des maîtres. Au contraire, les professeurs du second degré sont souvent seuls dans leur classe.

En conclusion à cet entretien, M. Bouhours évoque des moyens de favoriser l’inclusion à l’école et sur le marché de l’emploi.

Les réunions qui rassemblent des professionnels de secteurs différents sont l’occasion de « *croiser les regards* » sur l’inclusion.

Selon M. Bouhours, « *Les échanges de pair à pair in situ* » sont de réelles ressources en matière de formation et d'auto-formation.

Le CH est une personne ressource qui favorise « *la formation comme collectif* » dans l'établissement à partir de la mutualisation des expériences de chacun. C'est pourquoi le CH est à l'articulation des divers systèmes, qui composent un établissement : la famille, les équipes éducatives, les partenaires du médico-social et la direction de l'établissement. La finalité est que les personnels d'un établissement soient « formés à la culture du handicap et capables de donner l'alerte ».

1.2. Analyse de l'entretien au vu de mon expérience de CH

1.2.1. Le CH, personne ressources en matière de dialogue

Ce que cet entretien m'évoque de ma pratique, c'est le lien que je tisse entre mon métier de coordonnatrice d'ULIS et ma mission de CH. J'utilise le même réseau, mais pour mener des actions différentes, qui ouvrent plus largement sur l'inclusion en milieu ordinaire, en ce qui concerne la mission de CH. Lorsque M. Bouhours affirme : « *vous n'avez pas besoin d'être coordonnateur d'ULIS pour être Correspondant Handicap* », je pense qu'il met en lumière la nécessité pour le CH de bien connaître le secondaire, afin de conseiller, avec pertinence, ses collègues, en matière d'adaptation pédagogique.

En tant que coordonnatrice d'ULIS, je coopère avec mes collègues pour la réussite des élèves inscrits dans le dispositif. Lorsque j'enseigne aux élèves de l'ULIS, je peux recourir à toutes les adaptations sans restriction, pour favoriser leur accès aux cours d'inclusion dans leur classe ordinaire de référence. Selon Schmitt, cité par Jean-François Marcel[12], les coopérations sont « *des situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail* ». Mes collègues, qui accueillent les élèves de l'ULIS et moi-même travaillons de concert. Par exemple, je peux utiliser la méthode Borrel-Maisonny avec une élève aux multiples dys- pour renforcer son apprentissage en inclusion de

[12] Marcel, J., *Op. Cit.*, p.11.

Français. Mais je ne peux pas demander à mes collègues non-spécialisés de mettre en place cette méthodologie dans leur classe ordinaire. Cela serait trop lourd pour l'enseignant et en décalage avec la majorité des élèves de la classe. Mon activité se situe dans le prolongement et la remédiation par rapport aux cours conçus par mes collègues. Mes collègues ajustent les activités et objectifs proposés au groupe classe qu'ils ont prévus en amont, aux objectifs, que je fixe pour les seuls élèves de l'ULIS, lors du cours où je suis parfois présente. Nos activités professionnelles dépendent les unes des autres pour être efficaces.

En tant que CH, mon action relève davantage de la coordination et de la collaboration. En effet, toujours en référence aux définitions de Jean-François Marcel[13], j'ordonne les actions collectives en faveur de l'inclusion et je suis impliquée, comme partenaire de travail, avec mes collègues, dans l'objectif de faire réussir un projet inclusif hors ULIS. Pour réaliser ce travail, les professeurs me communiquent le cours ou le contenu qui n'est pas accessible à un élève à BEP pour que je propose des solutions. La mise en œuvre de l'adaptation n'est pas de mon ressort. Je suis dans un rôle de conseil. Cela requiert ce que Jean-François Marcel nomme « *une communication fonctionnelle* »[14]. Le professeur doit m'informer de sa manière d'enseigner, de ses objectifs de cours, des modalités d'apprentissage prévues et du profil de l'élève, que je ne connais pas toujours. Il faut prévoir un temps de concertation, en dehors des heures de cours pour remplir une grille d'observation de l'élève et concevoir un projet d'apprentissage ou d'accueil de l'élève.

Ainsi, en tant que CH, mes propositions doivent être réalistes en fonction du terrain de la classe ordinaire : par exemple, il n'est pas valable de transposer ce qui se pratique en ULIS, comme proposer des affichages ou des sous-mains à disposer sur les tables, puisque les élèves et les professeurs changent de salle approximativement toutes les heures. En outre, plus l'élève est proche des échéances des examens, comme le Brevet ou le Baccalauréat[15], plus je dois donner la priorité à la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques cohérentes avec les

[13] Marcel, J., *Op. Cit., Passim.*

[14] Marcel, J., *Op. Cit.*, p.10.

[15] Pour les examens :

1-Aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire (codifié aux articles D.351-27 à D.351-32 du Code de l'éducation) et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap (application de l'article L.112-4 du code de l'éducation)

2-Circulaire n°2015-127 du 3 août 2015 /et/ Brevet : arrêté du 10-10-2016 - J.O. du 29-10-2016.

demandes d'aménagements autorisées pour les examens. En effet, les aménagements aux examens sont codifiés et les élèves ont quatre années au collège, et trois années au lycée, pour s'entraîner à l'utilisation des adaptations conformes pour obtenir leur diplôme. Cette réflexion sur le parcours et l'orientation, je dois aussi l'expliquer à mes divers interlocuteurs et partenaires, comme la famille, les soignants ou l'équipe pédagogique, afin de créer une cohérence avec les préconisations du PPS. En ce sens, le CH est « *une porte d'entrée* » pour initier le dialogue entre la famille, qui réclame les adaptations auxquelles son enfant a droit ; les soignants, qui engagent des actions de rééducation différentes et non concurrentes des actions pédagogiques ; et les enseignants, qui sont contraints de concilier les adaptations du PPS avec les exigences de l'organisation scolaire. Mon rôle est de créer un contexte de dialogue qui favorise l'articulation de ces systèmes autour de la réussite de l'élève.

Dans ces conditions, pour être CH, je m'appuie autant sur mes compétences d'enseignante spécialisée sur les divers types de handicap, que sur mon expérience de la multidisciplinarité en ULIS, que sur mon expérience en tant que professeure de lettres en collège et en lycée. Le CH a besoin d'être un enseignant spécialisé car les professeurs le sollicitent parfois en urgence et il faut savoir rapidement trouver une information pertinente, orienter vers un spécialiste ou mettre en place un protocole de sortie de crise. Mais la légitimité du CH est fondée sur ses compétences de professeur, condition d'un échange fructueux de pair à pair. M. Bouhours l'exprime en ces termes :

> *« Votre rôle de CH est là, dans la possibilité de favoriser les échanges, le dialogue, d'être une première porte d'entrée pour les familles. Et vous, comme vous avez la casquette '' enseignant '', vous pouvez essayer de vous adresser à un autre enseignant de pair à pair. Et ça, c'est un atout. C'est sûr. Je dis c'est un atout. Ce n'est pas, non plus, une garantie de réussite ».*

1.2.2. Un accompagnement personnalisé des enseignants

Comment faire réussir le dialogue avec les enseignants pour favoriser l'inclusion ? M. Bouhours évoque deux éléments de réponse : le CH doit adopter « *une posture de*

bienveillance ». Il le qualifie de « *passeur* ». Son « *positionnement* » est primordial pour qu'il puisse amener le professeur accompagné à « *prendre en compte la différence* ». « *Chacun est à sa place et regarde la chose de son point de vue* ». M. Bouhours évoque diverses personnalités professorales : « *cela dépend énormément des personnes* ».

> *« Vous occupez aujourd'hui le poste que vous occupez car vous avez fait le chemin que vous avez voulu faire. C'est un choix personnel. Vous en avez d'autres qui vont être dans un entre-deux. Et puis d'autres qui vont être dans la résistance complète... Il faut arriver à faire bouger cela mais ce n'est pas facile…c'est long…et cela demande beaucoup de conviction… de savoir argumenter ».*

Le CH doit parvenir à entrer en contact avec le professeur, créer les conditions du dialogue et opérer un changement dans ses pratiques et ses représentations. User de diplomatie est nécessaire pour ne pas donner le sentiment que le CH se sent autorisé à apprendre leur travail aux enseignants non-spécialisés, qui ont parfois des objectifs de progression de carrière prestigieux comme l'enseignement supérieur à l'université ou en classes préparatoires.

Cela va même au-delà : comme le note Evelyne Charlier au sujet de la formation des enseignants, l'accompagnement des professeurs n'est opérant que si le CH sait faire changer le point de vue de l'enseignant sur son travail au lieu de lui apporter une solution clef en main qu'il risque de ne pas s'approprier ou qui ne fonctionnera pas avec sa manière d'enseigner. Le travail du CH est de provoquer une prise de conscience chez ses collègues pour les rendre plus réceptifs à leur environnement, en l'occurrence les rendre sensibles aux besoins des élèves à BEP.

> *« La formation des enseignants doit viser non seulement le développement des représentations et des théories de l'enseignement, mais aussi l'enrichissement de ces schèmes d'action. Les schèmes d'actions servent de liaison entre la personne et son environnement. Ce sont des filtres qui rendent les situations compréhensibles. Ils permettent à la personne, en interaction avec les savoirs et son répertoire de conduites disponibles, de donner une signification à la*

situation rencontrée et de disposer d'actions adaptées au contexte »[16].

Lors des rencontres avec un professeur, il est important de lui laisser le temps de décrire sa façon de travailler. Les techniques de l'entretien d'explicitation de Vermersch[17] sont utiles pour le CH qui veut avoir accès aux pratiques de son collègue, sans avoir la possibilité de se rendre dans sa classe. Selon cet auteur, la mise en mots pour autrui est une des clefs de la conceptualisation : alors que le vécu reste opaque, pour celui qui en a fait l'expérience, sa narration opère « *un réfléchissement* » qui aboutit à la construction d'un savoir « *expérientiel* ». Cette façon d'aborder le métier est d'autant plus nécessaire avec des enseignants que, comme le remarque Marguerite Altet [18], toute leur activité pratique d'enseignant réside dans l'interaction avec les élèves en classe. Leurs gestes professionnels se fondent sur des « *abductions* », des raisonnements intuitifs qui ne relèvent pas de la pensée logique.

Ainsi, lors d'un dialogue avec une collègue d'Histoire que j'ai pu enregistrer, j'ai pu voir comment notre interaction l'amenait à prendre conscience qu'elle pouvait améliorer sa préparation de cours, en introduisant la différenciation dans son anticipation de déroulé de séance et non seulement dans les contrôles ou les documents écrits.

Figure 2 : Extrait de l'entretien CH / Professeure d'Histoire-Géographie (PHG)

1-PHG : « En tout cas, moi, j'ai envie de le créer (le lien avec les élèves en SH), j'ai l'impression qu'il existe, après, je me rends compte souvent qu'il y en a, qui prennent plus de place, qu'il y en a avec qui, il y a un lien, qui est plus facile à créer, et j'ai souvent cette… enfin, c'est souvent après coup, où je me dis, mais, je me suis plus occupée de celui-là, mais il y en a d'autres, parce qu'ils sont plus en retrait, parce qu'ils sont plus timides parce que, eh bien, je me dis cela, je vais

[16] Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies*, Louvain-la-Neuve, de Boeck, 4ème édition (2015), (326 p.), Chapitre 5. p.127.

[17] Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris: Esf.

[18] Paquay, L, *Op.Cit.. p.50.*

moins les voir en tout cas, ça, c'est des questions que je me pose réellement, en particulier quand je suis professeure principale, en me disant, avec le recul, « ben oui, tu as appelé ses parents, à celui-là, mais ceux-là, tu as passé deux minutes pour dire « tout va bien » ». Donc, ça, c'est quelque chose qui n'est pas si simple, de les accompagner tous en tout cas, on a envie, les regarder tous, ça, je pense que je le fais, en tout cas, mais pouvoir penser avoir un lien aussi : m'occuper autant les uns des autres, ça, non, et donc il y en a,…

2-CH : Est-ce que tu penses à cela lorsque tu prépares tes cours ?

3-PHG : Alors, quand je prépare mes cours, en réalité, non, je pense…, je suis…, parce que je pense… que je suis assez angoissée sur ce sujet-là, je veux que le cours…, je vais leur apporter des connaissances, heu… comment je peux leur faire passer des choses ? Je sais que c'est une chose que je ne fais pas assez de me dire, de me poser la question « est-ce que ? », d'individualiser d'une certaine manière ma préparation, ça, je sais que je ne le fais pas, mais qu'il faudrait que je le fasse, pour aller de plus en plus vers de la pédagogie différenciée, en tout cas, la poser réellement sur le papier au moment où je le fais, après, je le fais pendant le cours mais pas dans la préparation du cours, très ponctuellement, ou…

4-CH : Dans ta préparation de cours, tu penses surtout à des objectifs ?

5-PHG : Oui

6-CH : Et tes objectifs, ils sont inspirés par la réalité des examens, des programmes ?

7-PHG : C'est ça. C'est le programme, les examens, après, je me pose quand même la question « comment je vais réussir, eux, à les intéresser ? », c'est-à-dire que j'ai quand même des individus face à moi, évidemment que ça influence ma préparation de cours mais je sais que je n'envisage pas une préparation en pensant à ce petit groupe d'élèves-là qui auraient besoin de ça, et

un autre petit groupe qui auraient besoin d'autres choses, ça, je sais que je ne le fais pas, là, du coup… »[19]

Dans cet entretien, j'assiste à la prise de conscience de ma collègue qui comprend qu'elle pourrait différencier son cours dès la préparation (3-PHG). En fin de dialogue, je ne reformule pas cette prise de conscience car je préfère la rassurer, - car elle avoue que le sujet « l*'angoisse* » -, en lui montrant pourquoi elle a aussi des qualités dans sa préparation de cours, en axant sur les objectifs et les programmes. Mon but est de renforcer aussi sa motivation et sa confiance en elle, et non de la laisser s'enfermer dans une autocritique. Je sais qu'elle va mettre en œuvre sa découverte car sa perception a changé, et que nous pourrons en reparler. Comme le dit Claudine Blanchard-Laville, nous devons « *prendre en considération le travail psychique que le sujet doit effectuer quand nous tentons de l'accompagner* » et ce savoir doit nous aider « *à nous tenir à bonne distance, ni trop proche, ni trop lointaine* »[20].

M. Bouhours a attiré mon attention sur le fait que la culture du handicap devait être renforcée à tous les niveaux puisque, s'il existe des CH, il existe aussi un inspecteur ASH :

> *« Ils (les personnels de l'Education Nationale) doivent avoir une certaine culture du handicap, mais ils ne l'ont pas suffisamment, autant dans la formation initiale, c'est trop léger, et derrière, sur la partie formation continue, là aussi, il faut renforcer la partie formation et la partie accompagnement ».*

C'est un atout pour le CH de nouer des liens quotidiens avec ses collègues. Dans ces conditions, les professeurs ne vont pas transformer ce qu'ils font en classe lors de sa venue, ce qui peut arriver, lorsque l'enseignant reçoit de façon exceptionnelle un professionnel, qui vient observer son travail.

---

[19] Cf. Annexe

[20] Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France, (282 p.), p.72.

1.2.3. Des établissements lieux de formation, capables de donner l'alerte

M. Bouhours décrit l'établissement inclusif comme un lieu de formation où les personnels sont capables d'accueillir et, le cas échéant, de donner l'alerte. Le CH est souvent celui qui doit évaluer s'il est pertinent de trouver une solution en interne (avec les équipes enseignantes, de direction ou de vie scolaire) ou de faire appel à des aides extérieures : les partenaires du médico-social, les professeurs ressources ou l'inspection ASH. Le CH doit apprendre à évaluer les besoins de ses collègues pour prendre en charge une situation. Si cela se révèle trop coûteux ou trop complexe et qu'il en résulte un désagrément pour l'élève, alors, il faut alerter les spécialistes.

C'est pour cela que le CH doit avoir une bonne connaissance des dispositifs de l'ASH et de la MASESH pour y recourir, si besoin. Toutefois, la demande des professeurs peut être formulée, de prime abord, en termes d'exclusion[21] vers les dispositifs de l'ASH ou vers le milieu médico-pédagogique, lorsque l'équipe n'a pas réussi à trouver les compétences et ressources nécessaires à l'accueil de l'élève. Nous allons illustrer ces propos avec deux exemples.

Premier exemple : M. Bouhours cite le cas d'un élève ayant des troubles des fonctions motrices, nécessitant que l'AESH lui change ses couches au collège. Bien que l'élève veuille rester au collège, la direction de l'établissement ne voyait pas comment prendre en charge tous les problèmes physiologiques et matériels. La détermination de l'élève et de sa famille ont permis de trouver des solutions en local (comme un aménagement de l'emploi du temps, un accès facilité à l'infirmerie et à des toilettes habituellement réservées aux adultes…), avec le soutien de soignants (se déplaçant à l'école pour l'ergonomie), afin que l'élève suive sa scolarité et obtienne ses examens.

Second exemple : dans le lycée général où j'exerce comme CH, une demande m'avait été formulée en ces termes, au sujet d'un élève de profil asperger avec des compétences très

[21] Pour les avantages du refus de l'exclusion :

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre, 9, 11-31.

disparates entre les disciplines littéraires et scientifiques : « *il faut que tu interviennes pour le faire passer en lycée professionnel* ». En réalité, il fallait mettre en place des adaptations visuelles et des présentations des énoncés en étapes successives en mathématiques et en sciences physiques.

Ces deux cas illustrent comment les établissements scolaires doivent se départir d'une façon de traiter les problèmes de difficulté scolaire, en référant à l'orientation ou à la gestion administrative.

Dans un article sur l'établissement scolaire comme lieu de formation, Annie Feyfant renvoie au rapport de l'OCDE (2003) qui préconise que les écoles deviennent « organisation apprenante », une idée introduite dans les années soixante-dix par Argyris et Schön.

> *« La notion d'organisation apprenante repose sur l'idée qu'une organisation apprend de son expérience et de l'acquisition de compétences. »*[22]

Dans cette logique, l'établissement est une communauté de professionnels, qui s'organisent pour répondre aux impératifs éducatifs mais aussi aux demandes locales, notamment les parcours individualisés requis par la politique de l'inclusion. Le CH est membre de cette communauté et reconnu pour son expertise en matière d'inclusion.

Par sa position institutionnelle en faveur de l'inclusion, l'Inspection ASH de l'Académie de Paris consolide la capacité des établissements à s'organiser, en local, pour doter leurs personnels de compétences en matière d'adaptation et de différenciation pédagogique. Le CH est « une porte d'entrée » dans un système ouvert organisé autour de la réussite de tous les élèves. La mission du CH est le dialogue avec les familles et l'accompagnement des professeurs au quotidien. C'est une aide indirecte. Le CH doit être capable de trouver les informations pertinentes pour être ressources en local et évaluer les situations qui requièrent un protocole de crise et l'intervention de spécialistes. C'est par sa rigueur, sa bienveillance et

[22] Feyfant, A. (Novembre 2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*, Dossier de veille de l'ifé, n°87, p.2.

son optimisme qu'il doit gagner la confiance de chacun pour contribuer à la construction d'un réseau de mise en œuvre de l'inclusion.

2. Les questionnaires : enquête auprès des CH

2.1. Organisation de l'enquête sous forme de questionnaires

En décembre 2017, j'ai envoyé un questionnaire aux 19 CH de l'Académie de Paris, ainsi qu'un questionnaire complémentaire à l'attention de leur direction.

J'ai obtenu dix réponses de CH et cinq questionnaires de direction joints, entre janvier et avril 2018. Un questionnaire direction m'est parvenu sans la réponse du CH, le CH ayant refusé de le remplir.

Les réponses ont été difficiles à obtenir car cette mission n'étant pas nationale, elle n'a pas un caractère officiel bien défini et les CH ont eu le sentiment de s'exposer. Ceux qui ont répondu m'ont souvent envoyé un message personnel où ils disaient que cet exercice avait été instructif en suscitant leur réflexion sur leurs actions et sur leur positionnement dans l'organigramme local et ASH. C'est le bouche à oreille entre eux qui a permis que je reçoive progressivement des réponses. Cela a débouché sur l'idée de mettre au point un espace collaboratif de travail. Nous nous connaissons pour nous être croisés à des réunions mais parmi un grand effectif d'autres personnes ressources. Je ne connaissais que quatre des CH qui ont répondu. Les CH qui ont répondu, exercent en cité scolaire (6), en lycée professionnel (3) et en collège (1).

2.2. Profil des CH de mon échantillon

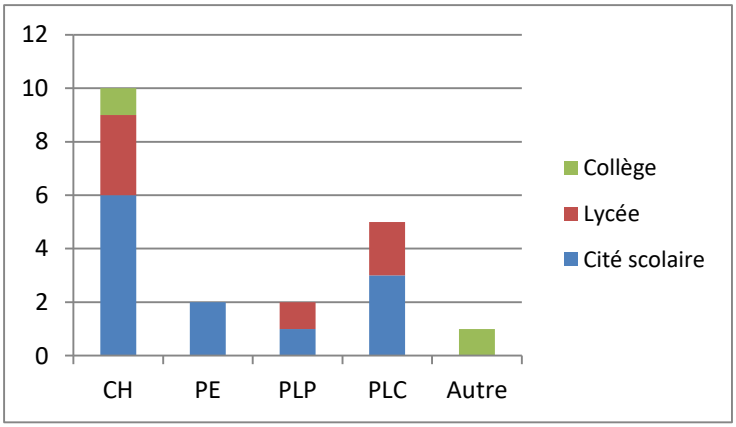
2.2.1. Les métiers et statuts des CH

Parmi les CH en cité scolaire, les CH sont majoritairement coordonnateurs d'une ULIS collège sauf pour 3 CH. Ce sont deux professeurs en lycée général et un professeur ressources, qui garde des heures d'enseignement en lycée général.

Les CH en lycée professionnel sont tous coordonnateurs d'une ULIS lycée, mais l'un est coordonnateur en ULIS Réseau. Les deux ULIS lycées traditionnelles seront rebaptisées DAPP à la rentrée 2018.

Le CH en collège est coordonnateur de l'ULIS collège.

Figure 3 : Origine statutaire des CH en fonction du site d'exercice en tant que CH
(2 Professeurs des Ecoles, 2 Professeurs des Lycées professionnels, 5 Professeurs des Lycées et Collèges)



Ce graphique permet de croiser trois données : le lieu d'exercice, le corps d'origine et le nombre des CH.
L'axe vertical renvoie au nombre de CH. La première barre rassemble la totalité des CH et fait apparaître en couleur leur lieu d'exercice actuel : vert pour le collège, rouge pour le lycée et bleu pour la cité scolaire.
Puis sur l'axe horizontal, le nombre des CH est réparti en différentes barres qui renvoient au nombre de CH issus d'un même corps de l'enseignement : PE pour Professeur des écoles, PLP pour Professeur des lycées professionnels, PLC pour Professeur des lycées et collèges. Un CH s'est présenté comme psychomotricien (autre).

Les CH qui ont répondu sont majoritairement issus du secondaire : PLC ou PLP. Je ne puis déterminer si c'est parce que le questionnaire émanait d'un autre professeur du secondaire ou si cela renvoie à une réalité de terrain. Toutefois, cela illustre le fait que la création de la mission a d'abord concerné les Cités Scolaires.

2.2.2. Les établissements où exercent les CH du panel

Neuf établissements comptent plus de mille élèves. Un seul lycée professionnel a un petit effectif de deux-cent quarante élèves.

Le descriptif des établissements (Figure 4) est issu des dix questionnaires adressés aux CH : les colonnes en violet servent à identifier le type d'établissement. Ce tableau montre que le système français se veut inclusif avec des dispositifs présents dans tous les établissements (colonnes en rose) : ULIS, UP2A, UEE. Aucun établissement n'est classé REP dans mon panel. Ils n'ont pas non plus de SEGPA. Un établissement a ouvert un dispositif innovant, une UEE, Unité Externalisée d'Enseignement, qui associe une équipe médicale à un enseignant spécialisé. Quatre établissements ont un partenariat avec l'INJS ou l'INJA. La dernière ligne présente le total par types d'établissement et par présence de dispositifs au sein de mon échantillon.

Figure 4 : Liste des questionnaires numérotés de 1 à 10 avec le type d'établissement correspondant et ses dispositifs

	Type d'établissements			Dispositifs affiliés aux établissements				
Numéro des questionnaires 1 à 10	Collège	Cité scolaire	Lycée pro	REP	SEGPA	UP2A	UEE	ULIS
1			■					■
2		■						■
3		■				■	■	
4			■					■
5		■						■
6			■					■
7		■				■		
8		■						■
9		■						■
10	■					■		■
Total =	1	6	3	0	0	3	1	8

A ces données, s'ajoutent des précisions en fonction de chaque établissement : des professionnels du médico-social ou de l'orientation (Psy-EN, Infirmière, Médecin,…) sont présents sur des demi-journées ou à temps complet. L'infirmière scolaire est souvent présente à temps complet. Les CH ne sont pas au courant des jours de présence de ces personnels. Cette question est souvent restée sans réponse.

La direction est composée de plusieurs personnels : Proviseur pour la Cité scolaire, Principal pour le collège, un ou deux adjoints. Les CPE sont au nombre de deux ou trois et dirigent des AED en vie scolaire.

Tous les établissements emploient des AESH mais ils n'ont pas pu pourvoir à toutes les demandes suite aux notifications de la MDPH.

Dans neuf des établissements, le CH est le seul enseignant spécialisé. Les CH interrogés ont une certification : le CAPSAIS, le 2CA-SH, un CAPA-SH valant CAPPEI. Ils ont obtenu ce titre entre 1997 et 2016. Ils représentent donc un panel qui rend compte de l'évolution de cette compétence institutionnelle.

2.2.3. La nomination des CH

Comme le mentionnent certains CH dans l'enquête, le CH fait son apparition dans les établissements à partir de 2010, sous l'impulsion de l'Inspection ASH :

-« Je suis CH depuis la création des CH en 2010 » (Questionnaire N°3).

Ce sont souvent des personnels déjà impliqués sur le sujet du handicap, qui sont nommés pour cette mission.

Contrairement à ce qui est attendu, ils sont rarement désignés par le Proviseur ou le Principal : le plus souvent, ils ont eux-mêmes sollicité cette mission pour être rémunérés pour des tâches qu'ils accomplissaient déjà et face à une demande en constante augmentation.

-« J'ai demandé car j'effectuais de multiples tâches en dehors de l'ULIS » (Questionnaire N°9)

-« Ce fut une décision de mon proviseur suite au dépôt de ma candidature » (Questionnaire N°10)

-« Je remplissais ce rôle depuis l'ouverture de l'ULIS en septembre 2012 officieusement. J'ai donc demandé au chef d'établissement son accord pour l'officialiser et être rémunérée auprès de l'inspectrice ASH de l'époque. Les chefs d'établissement n'étaient pas trop informés de l'existence de cette mission (je crois). (Questionnaire N°1)

Un des CH a été sollicité par le professeur ressources en charge de son établissement :

« C'est le professeur ressources du bassin du xx qui m'a proposé cette mission car 45 élèves sourds étaient scolarisés à xx» (Questionnaire N°3)

L'ensemble des réponses montre que la fonction de CH officialise une pratique des établissements, pour gérer en local le handicap en milieu scolaire. La réponse d'un CH nommé en 2016 illustre que cette fonction est vite devenue une nécessité :

-« Mission héritée (un peu sous la pression de la proviseure-adjointe) de la coordonnatrice de l'ULIS-CH précédente… D'abord refusée en juin (en accord avec inspection) car je sentais déjà que les missions avaient totalement débordé du cadre initial avant même ma prise de poste. Accepté sous la pression de ma direction. » (Questionnaire N°2)

Le CH interrogé exprime le fait que le plus couramment, c'est le coordonnateur ULIS qui est nommé CH. S'il n'y a pas d'ULIS, le choix se reporte sur un enseignant spécialisé, s'il y en a un dans l'établissement. Sinon, aucun CH n'est nommé soit parce que la direction ne trouve pas de personnel pour remplir cette mission, soit parce que personne ne les avertit qu'il est possible de nommer un chargé de mission de ce type en local.

Ainsi, en 2010, un professeur ressources est devenu CH après avoir formulé sa demande auprès de la MASESH et non auprès de sa direction :

-« J'ai demandé à la MASESH (j'étais déjà Professeur ressources à ce moment-là)». (Questionnaire N°8)

Plusieurs CH qualifieront leur mission de « prolongement » de la mission d'enseignant spécialisé (3-9-1-4). Référant à sa prise de fonction en 2010, l'un d'eux écrit : « *j'étais la seule spé* » comme justification de sa nomination. En 2017, encore peu d'enseignants du secondaire sont titulaires du 2CA-SH ; un professeur de lycée propose à sa direction de remplir ce rôle, en invoquant la même raison :

-*« Je lui (proviseur-adjointe) ai proposé d'être CH et je suis la seule personne spécialisée qui a le 2CA-SH … donc… » (Questionnaire N°7)*

Aujourd'hui, la création en lycée professionnel d'ULIS Réseau –c'est-à-dire sans temps de regroupement en salle ULIS pour les élèves, qui sont en inclusion ordinaire tout le temps–, rend cet interlocuteur encore plus utile. Dans ce cas, le choix du CH se tourne d'autant plus vers le coordonnateur de l'ULIS Réseau, que celui-ci n'enseigne pas devant les élèves de l'ULIS mais coordonne leur scolarité : les chefs d'établissement voient aussi l'occasion d'adjoindre les élèves à BEP aux élèves en situation de handicap au sein de l'ULIS réseau.

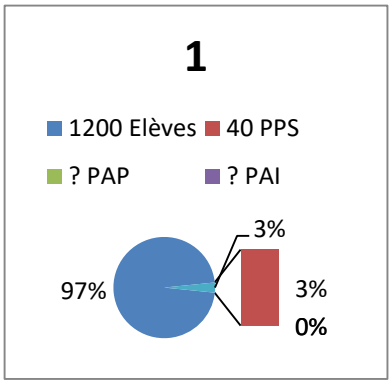
-*« Je suis coordonnatrice de l'ULIS (réseau) dans l'établissement mais il n'y a pas de regroupement des élèves de l'ULIS et j'ai un bon contact avec la cheffe d'établissement » (Questionnaire N°4)*

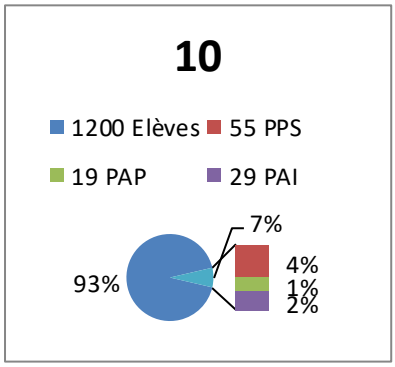
2.2.4. Les élèves dont s'occupe le CH : BEP/SH

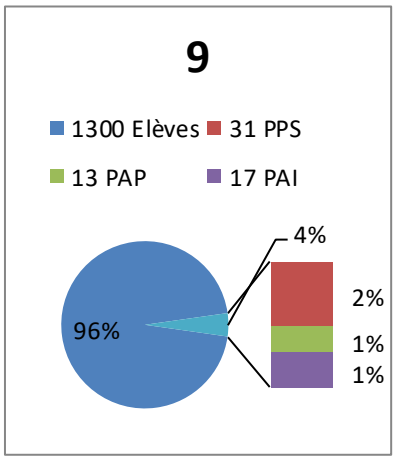
Les CH s'occupent d'un effectif réduit d'élèves dans leur établissement d'affectation : entre 3 et 7 pourcents. Cet effectif varie selon que les CH sont responsables des élèves à PPS uniquement, ou selon que leur direction les investit de la prise en charge de tous les élèves à BEP relevant de la MDPH ou ayant, par exemple, un PAP ou PAI.

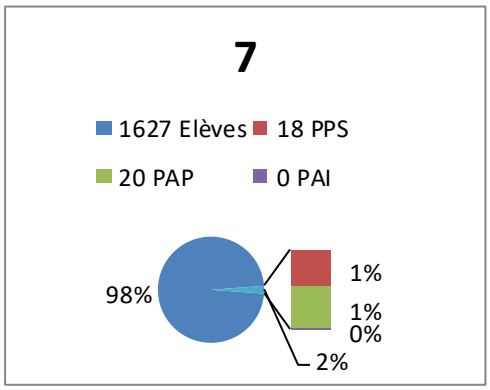
Sur les dix réponses au questionnaire, cinq CH ne connaissent pas le nombre des élèves à PAI ou PAP dans leur établissement : le suivi de ces élèves relève du pôle médical ou de la direction de l'établissement. Tous les CH connaissent le nombre de PPS dans leur établissement.

Figure 5 : Graphique : Part des élèves à BEP (PAP, PAI, PPS) sur l'effectif total dans les 10 établissements du panel (Cf. complément en annexe)


1
1200 Elèves
40 PPS
? PAP
? PAI
3%
97%
3%
0%


10
1200 Elèves
55 PPS
19 PAP
29 PAI
7%
93%
4%
1%
2%


9
1300 Elèves
31 PPS
13 PAP
17 PAI
4%
96%
2%
1%
1%


7
1627 Elèves
18 PPS
20 PAP
0 PAI
1%
98%
1%
0%
2%

2.3. Représentations et réalités de la fonction de CH

Dans le questionnaire, j'ai indiqué deux parties : la première interrogeait sur les représentations de CH et la seconde sur la réalité des missions.

Pour répondre à l'enquête, chacun s'est appuyé sur le vocabulaire des énoncés et a introduit les termes qui lui semblaient adéquats. Tous les CH ont utilisé un lexique qui leur est propre. J'ai d'abord établi un glossaire pour chaque CH, afin de pouvoir isoler les mots que chacun répétait le plus. Ensuite, j'ai pu comparer les termes communs à tous les CH de façon à compter le nombre d'occurrences des mots les plus employés collectivement.

2.3.1. Le lexique des CH

Le tableau suivant (Figure 6) reprend, en deux colonnes, les mots les plus souvent répétés par l'ensemble des CH, entre la partie « représentations » et la partie « réalités » des questionnaires. Les mots sont présentés dans l'ordre décroissant en « représentations », du mot le plus utilisé, à celui le moins utilisé : cela est souligné par un dégradé qui passe du vert au rouge. Dans les deux colonnes « représentations » et « réalités », le vert symbolise par son intensité l'ampleur de l'utilisation du mot et le rouge symbolise par son dégradé, le faible emploi du mot.

La troisième colonne est obtenue en soustrayant le nombre d'occurrences d'un même mot entre la partie « réalités » et la partie « représentations » du questionnaire. Cette différence permet de visualiser si, ce que le CH dit de sa représentation de sa tâche, correspond vraiment à ce qu'il fait au quotidien, ou, si cette tâche est finalement moins présente dans ses missions, que ce qu'il croit ou que ce qu'il désirerait. Par exemple, en étudiant les lexiques individuels de chaque CH, j'ai pu noter qu'un CH, qui se représentait sa mission, en citant davantage les liens avec les « professeurs », aboutissait, dans la partie « réalités », à une plus forte répétition du mot « AESH », ce qui d'ailleurs renvoyait bien à son quotidien où il gérait davantage l'équipe des aides humaines plutôt que de coopérer avec les équipes pédagogiques.

Dans la troisième colonne, la différence de fréquence des mots entre « réalités » et « représentations » est également soulignée par un code couleur avec des barres de données

invisibles en différence zéro. Lorsque la différence est positive, la barre se développe en bleu vers la droite pour symboliser la valeur positive. Cela traduit une plus grande fréquence du mot en « réalités ». Lorsque la différence est négative, la barre se développe en orange vers la gauche pour symboliser la valeur négative. Cela traduit une moindre fréquence du mot en « réalités ». Le chiffre « zéro » indique que les mots ont été cités le même nombre de fois entre la colonne « représentations » et la colonne « réalités ».

J'ai choisi de regrouper certains termes entre eux car ils sont des synonymes que les CH ont utilisés au fil du questionnaire. Par exemple, un CH issu du professorat des écoles parle plus volontiers d' « enseignant », qu'un collègue issu des collèges et lycée, qui dira « Professeur» et qu'un professeur de lycée professionnel, qui choisira le mot « collègue ». La désignation « administration » ou « direction », comme la désignation « matière » ou « discipline » découlent également de la culture de l'établissement pour parler de la structure hiérarchique ou des enseignements. J'ai isolé le mot « hiérarchie » car, dans un sens plus large, il peut englober les services de l'Inspection, qui se situe hors de l'établissement.

J'ai choisi de regrouper « information », « communication » et « réseau », car, au niveau des tâches du CH, ces différentes modalités d'action sont une même facette de son métier de personne ressource : le travail en équipe. Mon choix a été pareillement guidé pour regrouper « adaptation » et « aménagements » car, concrètement, ce travail mobilise le CH sur le champ de sa spécialisation.

Par ailleurs, j'ai regroupé l'appellation AVS et AESH car le sigle AVS, remplacé par AESH, est encore couramment employé dans les établissements scolaires.

Figure 6 : Le lexique utilisé par les CH

Occurrences :	Représentations	Réalités	Différence entre réalités et représentations
Information, Communication, Réseau	23	17	-6
Handicap	20	13	-7
Collègues/ Enseignants : Professeurs	19	13	-6
Aménagement / Adaptation	14	15	1
Direction / Administration	12	13	1
Elèves	12	15	3
Ressources	10	2	-8
Médical	8	10	2
AVS / AESH	7	16	9
Famille	7	5	-2
ESS	5	5	0
Hiérarchie	3	1	-2
Pédagogique	3	4	1
Difficulté	2	3	1
Partenaires	2	4	2
BEP	2	6	4
Inclusion	1	4	3
Professeur ressources	1	1	0
Matière / Discipline	0	3	3

Les mots du tableau sont révélateurs des missions du CH, qui sont en priorité axées sur la communication et le handicap, à destination des enseignants. Les termes les plus utilisés par les CH pour définir leur poste sont les suivants :

(Questionnaire N°3)-Sens de la communication, une bonne connaissance du handicap.

(Questionnaire N°8)-Compétence d'analyse, d'observation, de créativité.

(Questionnaire N°1)-Importance des capacités relationnelles, écoute, une personne capable de s'auto-former et de se former sur le terrain.

Il est à noter que le mot « handicap » (23 occurrences en « représentations » et 17 en « réalités ») apparaît plus que le mot « inclusion » (1 seule occurrence en « représentations », 4 en « réalités ») ou « Besoins Educatifs Particuliers » (2 occurrences en « représentations » et 6 occurrences en « réalités »). Cela provient du fait que le CH s'occupe des élèves ayant un PPS, plutôt que des élèves désignés par la terminologie « Besoins Educatifs Particuliers » (PAP, PAI, PPRE, Allophones, EIP, SEGPA,…). Dans son langage, il sépare les élèves à BEP et les élèves en situation de handicap.

Notons que la mention de la « matière » ou de la « discipline » apparaît dans trois questionnaires dans la section consacrée aux réalités des missions. J'ai choisi de le mentionner car c'est un critère distinctif du secondaire, ce qui entre dans ma problématique. Les professeurs du secondaire sont attachés à leur discipline et à sa didactique.

L'objet principal de l'action du CH est l'adaptation et les aménagements (14-15 occurrences). Ses partenaires sont prioritairement les enseignants (19-13 occurrences) et il travaille sous la direction de sa « hiérarchie ». Ce mot apparaît 4 fois dans les questionnaires et la direction est souvent mentionnée (12-13 occurrences). Un seul questionnaire n'évoque pas du tout la direction de l'établissement et privilégie la MASESH (Inspection ASH). Un autre questionnaire remarque que l'inspection est, pour lui, un partenaire de travail. Il est à noter que le terme « Administration » apparaît parfois pour désigner la « Direction » dans les réponses des CH de Lycée Professionnel. Un CH note « Soutien de la Direction indispensable » (9 occurrences).

Ce tableau illustre combien le sujet des AESH prend de l'importance dans la gestion quotidienne du travail du CH (différence positive : +9) : en effet, les CH ne mentionnent pas le management des AESH, comme étant une tâche afférente à leur mission, lorsqu'ils

décrivent la représentation qu'ils ont de leur rôle. Lorsque les CH décrivent la réalité du terrain, il cite tous les AESH et à de nombreuses reprises. Ainsi, un CH écrit :

(Questionnaire N°10)-« A l'instar de nombre d'établissements de l'académie, nous devons faire face au manque de moyens humains en termes d'accompagnement (voir nombre officiel de notifications d'aides humaines validées par la CDAPH et à ce jour non pourvues »

Les CH citent également des valeurs et des convictions pour justifier le choix d'occuper cette fonction :

(Questionnaire N°3)-Bienveillance, solidarité, citoyenneté.

(Questionnaire N°1)-Implication.

(Questionnaire N°8)-Disponibilité, engagement, ouverture à l'autre, intérêt pour la différence.

(Questionnaire N°7)-Mettre ses compétences au service de la communauté scolaire et en particulier les élèves.

L'un des CH écrit un long paragraphe sur ses convictions, dépasse le cadre prévu pour la réponse, et passe d'une énumération à un discours introduit par le pronom « je » :

(Questionnaire N°8)- « Les mêmes (convictions) que pour être Professeur ressources : intérêt pour les différences particulières, volonté de faire changer les représentations, je suis optimiste et je fais confiance ; pouvoir bouger les limites ».

Deux CH rajoutent un commentaire sur le mal-être enseignant pour affirmer qu'ils en tiennent compte, même si leur rôle n'est pas de le prendre en charge :

(Questionnaire N°8)-« Les questions sur le mal-être enseignant sont étranges : '' si un collègue va mal, je l'oriente vers quelqu'un d'autre !! / Le mal-être des collègues n'est pas mon problème !! ''. Le CH est aussi un enseignant !!! »

(Questionnaire N°10)-Je n'ai pas à augurer de la pertinence des demandes des professeurs en difficulté avec des élèves. »

2.3.2. Les tâches accomplies par le CH

Afin de préciser la nature des tâches du CH, j'ai également proposé de cocher des tâches prédéfinies dans une liste qui figure dans le tableau ci-dessus (Figure 7).

Figure 7 : Classement des tâches du CH

Choix des actions dans la liste fournie	Nombre de réponses
Informer	9
Conseiller	8
Accompagner les professeurs	8
Etre médiateur	7
Constituer un réseau	6
Sensibiliser	6
Assister aux ESS	6
Dialoguer avec la famille	6
Solliciter les professeurs ressources	5
Assurer le suivi de l'élève	5
Travailler à l'orientation des élèves	5
Gérer une urgence	4
Manager les AVS AESH	4
Adapter pour les élèves	4
Traduire les préconisations du PPS	4
Veiller à l'accessibilité	4
Dialoguer avec les centres de soin	3
Produire des documents adaptés à la place des professeurs	2
Présenter des outils numériques d'adaptation	2
Faire les dossiers de demandes aux examens	2
Piloter	1
Repérer les dys-	1
Faire de la prévention	0
Remplir le GEVASCO	0

Les CH ont presque tous mis en relief l'importance de la communication et de la transmission d'une « culture handicap » à travers les 6 premières lignes de ce tableau. Ils œuvrent à créer un réseau local dans leur établissement.

Vient ensuite la gestion du quotidien avec les réunions, les mails, les appels téléphoniques et le suivi des adaptations et de l'accompagnement humain. Les CH assurent cette mission en adoptant une posture de réflexion pédagogique. Par exemple, l'ESS vise à définir le projet de scolarisation de l'élève, de même que le travail sur l'orientation, une part importante du parcours dans le secondaire.

Des tâches plus ponctuelles sont récurrentes : la « traduction » du PPS pour les professeurs, la surveillance de l'accessibilité, la sollicitation des centres de soin.

De même, certains CH ont des compétences particulières en matière de numérique mais ce n'est pas un signe distinctif de ce poste.

Un CH a commenté le questionnaire en disant qu'il se refusait à « adapter les documents à la place des professeurs ». D'autres CH le font. A l'exception d'un CH qui a la particularité d'être Professeur Ressources, ils refusent tous de rencontrer des élèves en vue de repérer ou de dépister un trouble, comme les dys-. En effet, leur rôle est pédagogique et non médical. Ils se centrent sur la mise en œuvre des adaptations et non le dépistage.

La différence entre « sensibiliser » et « faire de la prévention » a été entendue par les CH comme la distinction entre aide directe et indirecte : le CH n'organise pas des actions de prévention dans les classes mais il s'adresse aux professeurs pour les sensibiliser à l'intérêt d'en mener dans leurs classes.

2.3.3. Certaines tâches polémiques

Enfin, j'ai distribué un questionnaire avec des réponses graduées pour pouvoir estimer l'importance que certaines tâches polémiques représentaient aux yeux du CH. J'ai choisi de consacrer deux colonnes à l'affirmative (d'accord, plutôt d'accord), colorées en vert et deux colonnes à la négative (plutôt pas d'accord, pas d'accord), colorées en rouge, pour introduire un champ de comparaison entre une affirmation tranchée et un assentiment plus réservé. Une colonne « je ne sais pas » a été peu utilisée par les CH.

Le tableau suivant (Figure 8) présente la synthèse des 8 questionnaires qui ont été remplis entièrement. Deux CH n'ont pas rempli la totalité du questionnaire que j'avais envoyé, ne faisant que les questions précédentes. Certains CH ont coché plusieurs cases (malgré mon commentaire de ne pas le faire), ce qui peut souligner leur hésitation sur ces tâches polémiques.

Ainsi, j'ai demandé aux CH s'ils allaient observer les élèves en classe (Questions 5 15 en beige). Normalement, c'est le rôle des Professeurs Ressources, dont certains sont déchargés de cours pour se consacrer entièrement à ce poste. Les CH ne répondent pas

« non » de façon tranchée (Cf chiffres surlignés en jaune, ligne 1) : deux CH avouent le faire. Les six CH qui répondent qu'ils ne sont pas d'accord, marquent une hésitation pour trois d'entre eux (« plutôt pas d'accord »). Il arrive donc qu'un CH aille observer un élève en classe. Il semble que deux CH ne fassent pas appel aux professeurs ressources (Chiffre surligné ligne 2).

Figure 8 : Questionnaire gradué sur les activités du CH

N°	**Questions :**	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
5	Vous allez observer les élèves en classe.	**1**	**1**	**3**	**3**	**0**
15	Vous appelez le Professeur ressources pour les observations en classe.	**3**	**3**	**0**	**2**	**0**
11	Vous avez surtout des sollicitations pour des troubles Dys-.	**1**	**4**	**1**	**3**	**0**
10	Vous avez surtout des sollicitations pour des troubles du comportement.	**0**	**4**	**2**	**3**	**0**
12	On vous sollicite pour plein de troubles divers et variés.	**4**	**2**	**2**	**1**	**0**
17	Vous faites l'emploi du temps des AVS.	**1**	**1**	**0**	**6**	**0**
18	Vous vérifiez que les AVS sont présents en cours et arrivent à l'heure.	**0**	**3**	**0**	**5**	**0**
29	Vous rédigez des documents adaptés pour les élèves.	**0**	**2**	**2**	**4**	**0**

30	Vous pilotez des projets de sensibilisation ou de prévention.	**0**	**2**	**0**	**5**	**1**
31	Vous animez des actions de formation dans votre établissement.	**1**	**1**	**1**	**5**	**0**
32	Vous avez une expertise en matière de technologie numérique pour l'accessibilité.	**1**	**0**	**1**	**5**	**1**

Les réponses traduisent également la nécessaire polyvalence du CH qui doit être capable de prendre en charge tous les handicaps présents dans l'établissement (Questions 11, 10, 12 en violet). Cela requiert un effort constant de formation de sa part. Ici, nous constatons qu'aucun handicap ne semble prendre plus d'importance que les autres dans leur témoignage. J'interprète ces résultats comme traduisant la sérénité des CH qui ont le sentiment d'être bien formés et qui n'accordent donc pas plus d'importance à un type de troubles qu'à un autre (Cf. Figure 14).

Dans ce tableau, apparaît aussi une forte opposition entre les deux CH, à qui leur direction demande de concevoir les emplois du temps des AESH, et les cinq autres, qui le refusent nettement (Questions 17 18 en vert kaki). De même, la rédaction de documents de cours adaptés à destination des élèves est une tâche réalisée par quelques CH, bien que cela doive être pris en charge par les professeurs de l'élève. L'adaptation préconisée par le CH n'est pas uniquement un appareillage numérique ou matériel. Il n'est pas un référent numérique.

Enfin, le CH est une personne ressources qui se distingue d'un intervenant ou d'un formateur. Il peut être à l'origine de projet de formation ou de sensibilisation mais ce n'est pas le cœur de son métier.

2.3.4. Les interlocuteurs du CH

J'ai interrogé les CH sur leurs interlocuteurs privilégiés avec deux questions différentes.

Dans la partie « Représentations », j'ai demandé aux CH de copier de mémoire la liste des partenaires de travail du CH.

Les résultats sont consignés dans la première colonne du tableau suivant (Figure 9). A ces citations spontanées s'ajoutaient :

- Les professeurs et la direction (cités 10 fois).

- Le professeur principal (une fois),

- Les soignants extérieurs (cinq fois),

- Les élèves (deux fois),

- Les familles (quatre fois),

- Le RHO (une fois),

- L'inspection (une fois),

- Le pôle AVS (une fois),

- L'inspection ASH (une fois).

Ensuite, en fin de questionnaire, dans la partie « Réalités », j'ai demandé aux CH de cocher les interlocuteurs présents dans une liste que j'avais prédéfinie pour la comparer à leur liste de début de questionnaire. La deuxième colonne de ce tableau consigne les résultats à cette deuxième question.

Dans la troisième colonne, figure la différence entre les scores obtenus aux deux questions. Cela permet de comparer les interlocuteurs cités spontanément et ceux qui sont cochés dans une liste qui répertorie tous les acteurs habituels des CH. Ainsi, nous pouvons nous faire une idée de la différence entre les interlocuteurs attendus et les interlocuteurs réels, et de l'importance de ces interlocuteurs pour les CH.

Figure 9 : Les interlocuteurs du CH

Les interlocuteurs du CH	Nombre de citations spontanées	Nombre dans la liste à cocher	Différence liste à cocher / liste spontanée
Direction	9	8	-1
Médecin scolaire	5	7	2
Professeur ressources	2	7	5
Assistant social	0	4	4
Psy-EN	2	6	4
Enseignant référent	4	8	4
Infirmière scolaire	7	9	2
CPE	5	10	5
AESH AVS	6	9	3

L'un des CH a voulu exprimer le manque de soutien de sa hiérarchie. Il l'explicite dans son questionnaire. Cela se traduit par la différence négative matérialisée par la barre rouge de la première ligne. Il a cité, de mémoire, la direction comme interlocuteur privilégié du CH mais ne l'a pas coché dans le tableau. Je lui ai demandé pourquoi. Il a répondu que c'était pour exprimer le manque de soutien de sa hiérarchie. D'autres CH précisent que c'est la hiérarchie qui donne légitimité et autorité.

L'Assistant social n'avait pas été mentionné dans la réponse à la première question mais il est pris en compte par un peu moins de la moitié des CH dans la deuxième question, ce qui ne permet pas de se faire une idée de la relation possible entre les problèmes sociaux et les élèves ayant un PPS. C'est une donnée qui serait à exploiter pour comprendre l'articulation entre les élèves en situation de handicap et les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le CPE et le professeur ressources, qui n'ont pas été cités par la moitié des CH au début du questionnaire, sont majoritairement cochés dans la liste de fin de questionnaire. Je pense que c'est parce qu'ils représentent un recours institutionnel possible mais qui n'est sollicité que dans les cas de crise. Je suppose que c'est pour cette raison qu'ils n'ont pas été mentionnés comme constitutifs du quotidien du CH.

Il ressort de l'analyse des questionnaires que les CH sont des enseignants devant élèves, qui occupent une fonction supplémentaire dans leur établissement d'affectation. Ils proviennent de corps différents : ce sont des coordonnateurs d'ULIS issus du premier et du second degré, des professeurs de collèges, de lycées professionnels ou de lycées généraux et technologiques. Ils ont été recrutés sur concours (CRPE, CAPES, CAPET, Agrégation). Cependant, l'un des points communs est qu'ils ont tous obtenu une certification d'enseignant spécialisé après des années d'enseignement en classe ordinaire.

Les CH accompagnent les professeurs pour veiller à la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'inclusion. Ils peuvent dialoguer avec les familles, notamment lorsqu'ils sont conviés aux réunions de l'ESS. Ils créent du lien entre les divers pôles présents autour de l'élève : la famille, les soignants, les équipes éducatives, la vie scolaire, la direction, les intervenants de la MASESH, les professeurs ressources, les enseignants référents et l'inspection. Leurs missions relèvent donc de l'aide indirecte et sont centrées sur la mise en place et le suivi des adaptations et aménagements : certaines tâches créent débat entre eux, comme la production de documents adaptés rédigés pour les élèves à la place du professeur de la classe. Parfois, ils sont responsables de l'organisation des emplois du temps et du suivi des AESH. La crainte des CH est de centraliser sur eux tous les sujets touchant de près ou de loin au handicap : cela contrarie la progression de l'inclusion car, dans ce cas, chacun se défausse sur le CH de ses responsabilités. Le CH doit savoir poser des limites d'autant plus que sa mission n'est pas clairement définie de façon officielle. Dans ce cadre, leur légitimité dépend de la place que la direction leur réserve dans l'organigramme mais leur mission consiste aussi à convaincre et former leur direction. Ils sont militants sur le thème de l'inclusion et optimistes. S'ils parlent plus volontiers d'élèves en SH que d'élèves à BEP, ce n'est pas parce qu'ils refusent les principes de l'inclusion mais parce qu'ils s'occupent des seuls élèves ayant un PPS et parfois, un PAI ou un PAP. Ils ne sont pas en charge des élèves bénéficiant d'un PPRE ou de difficultés scolaires ou personnelles.

A partir de ces observations, nous allons essayer dans un troisième temps de clarifier les différents aspects de la fonction de CH.

3. Les différentes composantes des activités du CH

Les missions du CH entrent dans le cadre de la politique inclusive. Pour agir dans son contexte d'exercice, le CH doit recourir à diverses approches pour réaliser des tâches nombreuses et variées. Nous allons tenter de répertorier les différentes composantes de son action à travers trois perspectives: le pragmatisme, la systémie et la réflexivité.

3.1. Une composante pragmatique

3.1.1. La réactivité et la créativité

Un des CH écrit : « *Je n'ai pas de représentations quant à cette fonction ; je peux en revanche évoquer la diversité des tâches dans lesquelles je suis impliqué, ou que j'ai initiées » (Questionnaire N°10).* En effet, comme d'autres CH, il a fourni les mêmes réponses pour les deux parties. En raison de l'absence de texte officiel, chacun crée ses missions et fait coïncider sa réalité à la représentation qu'il conçoit de son rôle. Dans ce cas, la définition de CH que j'ai demandée au début est une liste de tâches avec des points de suspension :

-(Questionnaire n°10) « Conseil en matière d'adaptations pédagogiques, orientations vers des interlocuteurs spécialisés, mise en œuvre de la politique du handicap et ressource en matière de législation relative au handicap, aide à la gestion d'élèves difficiles, … ».

-(Questionnaire n°6) « Personne ressources pour les familles, pour les collègues, profs, AVS, personnels de l'administration ou agents et la hiérarchie, capable d'orienter vers les bonnes personnes, de donner des informations, de réfléchir aux emplois du temps, répartition des élèves en SH dans les classes,… ».

-(Questionnaire n°2) « Personne ressource, expert du handicap en charge de tout ce qui a trait de près ou de loin au handicap dans l'établissement ».

Ces définitions reprennent les caractéristiques courantes de la personne ressource qui conseille, informe et réagit quand elle est alertée, en agissant ou en orientant vers un expert.

Les réponses de ces CH sont pragmatiques ce qui se manifeste dans leurs commentaires :

-(Questionnaire n°10) « Je n'ai pas à augurer de la pertinence des demandes de professeurs en difficulté avec des élèves. Toute demande est recevable, dès lors que l'on tient sa place et que l'on sait, Si nécessaire, orienter vers le personnel ou le professionnel compétent ».

Ce CH se définit par sa réactivité et sa capacité à répondre à toute demande d'aide en matière de difficulté scolaire. D'ailleurs, il ajoute que c'est « *son vécu* » qui l'amène à avoir de l'intérêt pour *« tous les élèves en difficulté* ».

De même, d'autres CH mettent en avant leur réactivité et insistent sur le fait qu'ils ne sont pas à l'initiative des demandes :

-(Questionnaire n°6) « Je ne vais pas au-devant, je suis sollicitée par la direction, l'infirmière, les AVS, les CPE, l'enseignante référente, et plus rarement un prof. ».

-(Questionnaire n°6) « Je ne cherche pas à rendre mon travail visible. Je ne fais pas de rapport ».

Ce qui ressort de ces questionnaires, c'est la mise en valeur de la réactivité en cas d'urgence. Le CH insiste aussi sur sa disponibilité :

-(Questionnaire n°2) « Beaucoup de temps et de disponibilité sur mon temps personnel pour répondre aux sollicitations ».

Ces CH listent de nombreux outils pour répondre à la question sur les moyens de leur action : ils sont créatifs et innovants. En effet, l'exigence d'être réactif les amène à produire des réponses innovantes et créatives : listes d'adaptation pour la personne qui fait les photocopies des professeurs, fiche de suivi d'inclusion, tableau pour la préparation des ESS distribués aux professeurs principaux,…

- (Questionnaire n°2) « Refaire 12 fois les emplois du temps des AESH et des élèves, faire un questionnaire bilan par discipline, par EASH, par élèves,… ».

Leur travail consiste à évaluer et réévaluer les besoins de leur établissement :

- (Questionnaire n°2) « Données que j'ai ensuite recoupées avec les résultats scolaires et les besoins identifiés en ESS… prévoir les priorités d'accompagnement… ».

3.1.2. L'inclusion comme co-construction

Les finalités de leurs actions sont de répondre aux difficultés des acteurs de l'établissement : ils créent des outils et mettent en place des supports de communication, qui visent à une meilleure répartition des tâches dans la prise en charge de l'inclusion scolaire.

-(Questionnaire n°1) « L'intérêt est de faire un travail complémentaire et que la question du handicap circule afin que tous les enseignants se l'approprient au fil du temps ».

L'idée sous-jacente est que les actions aboutissent à une appropriation progressive des savoirs du CH par la communauté éducative, grâce à des rencontres et la formation d'un réseau. Les CH valorisent la notion de travail d'équipe, de collaboration et partage d'expérience.

L'un d'eux écrit :

-(Questionnaire n°10) « Une personne qui demande doit être actrice de sa démarche et s'impliquer dans l'élaboration de la réponse. Cela d'autant plus s'il peut s'agir d'un élève ».

Si cette méthode de travail demande d'être très actif, elle présente aussi une forte coloration « administrative » : les CH mentionnent la quantité abondante de mails, d'appels téléphoniques, d'organisation de réunions et de rendez-vous. Ils utilisent beaucoup le verbe « solliciter » et listent tous les documents et traces qu'ils élaborent suite à leurs actions : « outils, fiches, documents, protocoles ».

3.2. Une vision systémique du lieu d'exercice

3.2.1. Une approche attentive aux interactions et aux circuits de la communication

D'autres CH ont clairement dessiné deux profils très différents entre les représentations et la réalité de leur mission. Ils ont tout d'abord fourni une définition puis ont noté les écarts entre cette définition et la réalité de leur expérience.

Ce sont des CH qui ont de fortes convictions, versés dans la critique, la quête de compréhension et de solutions, comme l'illustre ce CH qui explique le manque de communication en évoquant la spécificité du secondaire.

> *« Difficulté de transmission des informations car très grand établissement, difficulté à faire un travail d'équipe spécifique sur le handicap (beaucoup de projets en cours sur les champs disciplinaires, équipes déjà mobilisées). » (*Questionnaire N°8)

Cet écart entre « représentations » et « réalités » les amène à être assez critiques dans le but de parvenir à des améliorations. Ils se regardent travailler pour chercher un moyen

d'aboutir à une inclusion idéale, tout en tenant compte des contraintes inhérentes à leur lieu de travail. Ils ont une approche systémique et s'interrogent sur leur positionnement en termes de légitimité, d'autorité et de relai d'informations.

> *« Je navigue à vue. J'essaie de trouver ma place et d'être mieux identifiée comme CH notamment auprès des collègues. Je ne suis pas identifiée par les familles et les élèves (insuffisance des relais de la part de l'administration et je ne participe pas aux ESS) et encore moins du pôle médical (qui ne communique pas) ». (*Questionnaire N°7)

Comme en témoigne Jean-Louis Lemoigne, qui reprend l'héritage de la pensée scientifique de Bachelard, « *quand on commence à penser l'action collective, on sait que l'on inscrit sa réflexion dans un contexte d'imprévisibilité et de passions* »[23]. Le CH cherche à construire un point de vue autour de l'élève en SH, qui crée de la « *reliance* » avec les divers acteurs du système. C'est ce qu'Edgar Morin nomme *« l'écologie de l'action »*[24], c'est-à-dire le principe de ne pas fermer le système, de toujours le considérer en contexte. Le CH systémique évoque souvent son positionnement par rapport à son environnement. Il tente de repérer les circuits que suivent les flux d'informations et tente de les rendre plus fléchés. Il a conscience que la somme de toutes les compétences des personnels de l'établissement n'est pas une simple addition des talents. Il cherche à faire fructifier les résultats des diverses interactions entre les acteurs, en étant attentif aux possibles effets d'émergence.

Par exemple, un CH se présente dans une longue définition qui met en valeur les échanges entre les personnes :

> *« Le CH est un expert des adaptations scolaires liées au handicap et à la difficulté scolaire. C'est une personne ressources qui communique avec ses collègues pour trouver des situations de remédiation. Il peut conseiller et participer à des projets. Il*

[23] Le Moigne, J. L. (2010, December). Agir⇔ penser en complexité, le discours de la méthode de notre temps. In Conférence Grand débat.

[24] Lectures sur la systémie :

Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Vol. 2015). Paris: Seuil.

Morin, E. (2014). *Le Paradigme perdu. La nature humaine*. Le Seuil.

Morin, E., & Le Moigne, J. L. (1999). *L'Intelligence de la complexité*. L'Harmattan. (332p.).

*accompagne les professeurs. Il doit être soutenu par sa hiérarchie pour pouvoir intervenir correctement ». (*Questionnaire N°9)

Dans la suite du questionnaire, il constate que ses interactions avec les professeurs sont réduites du fait du manque de communication entre eux et la direction. La réticence des enseignants à faire part de leurs difficultés en matière d'adaptation à leur supérieur, qui pourrait les juger, est un frein à la visibilité de sa mission :

*« … (Je travaille) en discutant avec les collègues et en passant par le biais des AESH à qui je demande de proposer mon aide aux collègues… je préférerais que cette demande passe par la direction mais cela n'est pas toujours facile pour les professeurs d'exprimer une demande d'aide à un supérieur hiérarchique ». (*Questionnaire N°9)

Il trouve une solution en se reliant aux enseignants par l'intermédiaire des AESH, qui sont des personnels concernés par l'inclusion et qui ont déjà construit un réseau dans l'établissement.

3.2.2. Une approche attentive aux évolutions sociétales de l'inclusion

Un autre CH se définit comme un relai au sein de son établissement entre les personnels éducatifs uniquement :

« Créateur et facilitateur de lien entre l'administration, les professeurs principaux et les élèves en situation de handicap ».Questionnaire N°3

Dans la suite du questionnaire, il fait l'éloge du partenaire médico-social associé à son établissement, une organisation spécialisée dans le handicap rattachée à l'Education Nationale. Simultanément, il déplore que :

« Les interlocuteurs autres que le médecin scolaire ne font pas la différence entre PPS, GEVASCO, PAI, PAP. J'oriente vers le

médecin scolaire, le professeur référent, le professeur ressources. »
*(*Questionnaire N°3)

Il me semble que le CH regrette que les enseignants de son établissement n'aient pas progressé à la mesure de ce que permettait le passage de la dénomination SH à BEP. Le fort partenariat de son établissement avec un centre de soins interdit aux personnels éducatifs de se saisir du PPS pour mettre en œuvre de la différenciation et de l'adaptation dans les cours. Le CH lui-même se trouve contraint de toujours travailler en rendant des comptes à une multitude de soignants, plutôt que d'expérimenter des projets inclusifs avec les professeurs. En outre, je note qu'il utilise le terme « *administration* » qui connote une gestion des moyens plutôt qu'une direction managériale de l'établissement. Il me semble suggérer que son établissement renvoie à une réalité plus proche de l'intégration d'avant 2006, que de l'inclusion [25] . L'intégration s'oppose à la ségrégation, en ce sens, qu'elle est une reconnaissance du handicap de la personne et une réflexion pour proposer des aménagements autour de l'individu pour qu'il puisse mener sa vie. L'inclusion va plus loin : elle est une politique globale qui s'applique à l'ensemble du champ social. L'inclusion présuppose que chaque individu fait partie de la société et n'a nul besoin de traitements spécifiques, si toutes les activités sont pensées en amont comme accessibles.

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des réponses apportées par les CH sur la perception de leur environnement et sur leur perception de la qualité des liens qu'ils nouent avec leurs partenaires. Ces questions renvoient à l'approche systémique du CH, qui évalue son confort d'action (Question 2) : si le CH a un accès aisé aux informations sur les élèves en SH, c'est qu'il a un réseau qui fonctionne sur son site d'exercice. La suite du tableau montre les interlocuteurs locaux et institutionnels, qui peuvent ou pas être des facilitateurs dans son contexte de travail (Questions 13 à 37). J'ai repris les mêmes critères de présentation que dans le tableau précédent en figure n°8, avec des réponses positives colorées en vert et des réponses négatives en rouge.

Figure 10 : Perception de son environnement par le CH

N° des questionnaires CH	**Questions :**	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas

[25] Louis, J. M., & Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Dunod, (265 p.), p-1-3.

2	Vous avez facilement accès aux informations sur les élèves dont vous vous occupez.	**5**	**4**	**1**	**0**	**0**
13	Vous travaillez sous les ordres du professeur ressources.	**0**	**1**	**1**	**6**	**0**
14	Vous travaillez en coopération avec le professeur ressources.	**4**	**1**	**0**	**3**	**0**
15	Vous appelez le Professeur ressources pour les observations en classe.	**3**	**3**	**0**	**2**	**0**
16	A l'ESS, le Professeur principal ou un Professeur de la classe est présent.	**5**	**2**	**0**	**1**	**0**
19	Le professeur référent vous communique les informations nécessaires.	**4**	**5**	**0**	**0**	**0**
20	Le Professeur ressources vous communique les informations nécessaires.	**5**	**1**	**0**	**1**	**0**
21	Pour les aménagements et l'orientation, le COP vous apporte son aide.	**1**	**1**	**1**	**5**	**0**
24	Vous travaillez en coopération avec l'infirmière scolaire : chacun a son rôle bien défini.	**4**	**3**	**0**	**1**	**0**
25	Vous avez une communication facile avec les centres de soin.	**3**	**2**	**1**	**0**	**2**
26	Vous ne communiquez pas avec les centres de soin. Ce n'est pas votre rôle.	**2**	**0**	**2**	**4**	**0**
27	Vous avez une communication facile avec les familles.	**3**	**3**	**1**	**0**	**1**
28	Vous ne communiquez pas avec les familles, ce n'est pas votre rôle.	**0**	**0**	**0**	**6**	**2**
37	Travaillez-vous avec les autres CH ?	**2**	**4**	**0**	**2**	**0**

3.2.3. Avis des Directions d'établissement sur le CH

Dans le but d'étayer mon approche systémique, et pour mieux comprendre la difficulté des CH à se positionner, j'ai essayé d'obtenir des réponses auprès de leur direction. Cinq proviseurs m'ont répondu.

L'un des Proviseurs a expliqué que ces missions de gestion du handicap étaient auparavant prises en charge par les adjoints de direction. Il précise que cela avait un avantage : il n'y avait pas de problème de positionnement ou de légitimité de la demande, les professeurs ne pouvaient pas se défausser non plus sur leur supérieur hiérarchique. Les adjoints coordonnaient les PPS, PAI, PAP, PPRE.

Toutefois, les membres de direction ne sont pas spécialisés et la plupart des chefs d'établissement se saisissent de cette aide mise à leur disposition car ils ont beaucoup de travail : le handicap n'est qu'un de leurs dossiers. Le CH est donc un chargé de mission bienvenu dans l'établissement, pour épauler la direction. Mais un proviseur remarque que les professeurs de son établissement ne s'adressent pas au CH pour aborder les questions du handicap. Je n'ai pas pu obtenir un entretien pour demander au chef d'établissement ce qu'il comptait faire pour créer un lien entre les professeurs et le CH.

Les proviseurs et principaux ont de fortes attentes envers le CH. D'ailleurs, un des proviseurs m'a envoyé sa réponse au questionnaire alors que son CH ne m'a jamais rendu la sienne. Le proviseur a commenté en écrivant « ne pas savoir ce que fait le CH dans l'établissement ». Sa déception apparaît clairement dans la dernière ligne du tableau.

Le tableau (Figure 11) est la retranscription de l'ensemble des résultats obtenus dans les cinq questionnaires adressés aux directions des CH. J'ai repris le même principe de présentation des réponses affirmatives en vert et négatives en rouge. Le but de ces questions étaient d'évaluer le ressenti des directions sur l'aide qu'elles reçoivent de l'institution, de leur équipes pédagogiques et du chargé de mission qu'est le CH.

Figure 11 : Perception de leur environnement par les directions d'établissement.

N°	**Questions :**	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
1	Vous vous sentez épaulé par les équipes pédagogiques.	**2**	**3**	**1**	**0**	**0**
2	Vous vous sentez aidé pour prendre en charge les élèves avec des troubles du comportement reconnus par la MDPH.	**2**	**1**	**1**	**2**	**0**
3	Vous vous sentez aidé pour prendre en charge les élèves avec des troubles du comportement non reconnus par la MDPH.	**1**	**0**	**2**	**3**	**0**
6	Selon vous, le Correspondant handicap est une ressource pour l'' établissement.	**4**	**1**	**1**	**0**	**0**

Les missions du CH identifiées par les chefs d'établissement dans la partie à questions ouvertes du questionnaire sont les suivantes :

« -L'accompagnement des familles, des élèves, des professeurs,

-L'analyse des situations,

-Faire des préconisations,

-Informer les professeurs sur le handicap (les troubles, les adaptations, la politique en faveur du handicap).

-Faire du lien et aider à la diffusion des bonnes pratiques,

-Accompagner la mise en œuvre des adaptations,

-Être un relai des innovations en termes de pédagogie et d'inclusion,

-Coordonner le travail en faveur des élèves handicapés,

-Participer aux réunions, aux ESS,

-Mettre en place un réseau d'échanges entre enseignants et proposer une mutualisation des adaptations,

-Être un appui pour les échanges avec les parents ».

Le CH doit *« informer les professeurs sur différents types de handicap et sur les répercussions liées aux apprentissages ».* Un principal précise : *« même si chaque situation doit être prise en compte de façon individuelle ».* Le CH doit *« mettre à disposition de ses collègues les compétences qu'ils n'ont pas ».*

Les proviseurs s'accordent pour dire que le CH doit bien « *connaître divers types de handicap ».* L'un d'eux affirme « *connaissances théoriques nécessaires* ». Cela semble déterminant. Toutefois, deux directeurs affirment que ce n'est pas forcément réservé à un « enseignant spécialisé » mais aussi à « *un enseignant de l'équipe pédagogique, qui aurait plus de légitimité envers ses collèges ».* Je n'ai pas pu obtenir de précisions sur la représentation qu'ils ont de l'enseignant spécialisé, mais il me semble qu'il l'assimile à un professeur du premier degré.

Le CH doit faire preuve « *de capacités relationnelles, de sens de l'organisation, de rigueur et de capacité d'écoute, être disponible, savoir communiquer, être bienveillant, connaître l'inclusion ».*

Les chefs d'établissement font le constat de la difficulté pour eux à mettre en œuvre la politique du handicap car il leur est demandé de se positionner sur des problèmes qui requièrent une expertise.

Le tableau suivant (figure 12) est le résultat de la collecte des réponses du questionnaire. J'utilise à nouveau la répartition entre des réponses positives en vert et négatives en rouge. A plusieurs reprises, les chefs d'établissement avouent ne pas avoir d'information sur certains sujets dans la colonne « je ne sais pas ».

Figure 12 : Perceptions des directions en matière de scolarisation du handicap.

	Questions :	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
20	Selon vous, les ITEP et Unités Sanitaires ne jouent pas leur rôle et renvoient les élèves à l'école alors qu'ils ont des places libres.	**2**	**1**	**0**	**0**	**3**
21	Selon vous, les ITEP et Unités sanitaires sont débordées et ont besoin d'envoyer des élèves à l'école pour respecter la loi.	**0**	**1**	**0**	**1**	**4**
23	Selon vous, l'adaptation est la même chose que la différentiation. C'est un gain pour tous les élèves.	**1**	**2**	**0**	**2**	**1**
24	Selon vous, l'adaptation alourdit trop le travail des professeurs. Trop de handicaps différents dans chaque classe.	**0**	**3**	**1**	**1**	**1**
25	Selon vous, les entreprises jouent le jeu de l'inclusion lors des stages de 3ème.	**1**	**1**	**0**	**2**	**2**
26	Selon vous, on peut mutualiser les adaptations mises en place au collège et au lycée.	**2**	**3**	**0**	**0**	**1**

Ce qui ressort de ce tableau peut être expliqué en reliant les résultats du tableau avec la partie de questions ouvertes du questionnaire :

1- La liaison entre le CM2 et la sixième et la continuité des adaptations sont parfois perturbées car certains élèves arrivent d'écoles hors secteur. En outre, un Principal évalue à seulement quarante pourcents le nombre d'élèves pour lequel il existe une liaison CM2/6ème dans son établissement. Dans d'autres établissements, « la liaison fonctionne bien ».

2- En Lycée professionnel, le problème intervient surtout pour l'autonomie des élèves en atelier et lors de l'organisation de stages adaptés en entreprise.

3- Les établissements du secondaire ne sont généralement pas rattachés à des centres de soins. Parfois, ils entretiennent des liens privilégiés avec des CMP ou des SESSAD mais il reste très variable d'obtenir des informations sur les élèves en situation de handicap qui sont suivis en libéral. Un des chefs d'établissement a écrit : « service médico-social défaillant au lycée ». Les chefs d'établissement sont nombreux à exprimer leur méconnaissance des solutions de scolarisation dans le médico-social. L'un d'eux constate : *« Nous avons toutes les situations dans les centres. Globalement, le travail des enseignants compte peu dans leur approche (des centres) »*.

4- Les établissements scolaires ont peu de liens avec les associations, qui travaillent avec les familles ayant un enfant handicapé. Et, réciproquement, un proviseur constate que ces associations ne s'intéressent pas à ce qui se joue à l'école. Il affirme : *« aucun lien avec les associations »*.

5 -Plusieurs chefs d'établissement soulignent la qualité du partenariat avec l'INJA et l'INJS. D'ailleurs, un proviseur ajoute : *« pas de besoin de solliciter le professeur ressources »*, comme si c'était une conséquence qui en découlait.

6- La gestion et l'évaluation des AESH est également un sujet de préoccupation car les directeurs doivent pouvoir planifier leur emploi du temps, évaluer leur activité. Il en est de même pour le dispositif ULIS que le chef d'établissement doit diriger. En outre, c'est le chef d'établissement qui alerte les professeurs ressources.

D'ailleurs, dans le tableau suivant (Figure 13), nous constatons la multitude de facteurs qui doivent être gérés par la direction des établissements en matière de suivi des inclusions.

Figure 13 : Gestion des personnels par les directions

	Questions :	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
4	Vous êtes le destinataire des rapports des Professeurs ressources.	**4**	**0**	**0**	**1**	**1**
5	Selon vous, les Professeurs ont compris le rôle du Professeur ressources.	**0**	**3**	**1**	**1**	**1**
7	Selon vous, les Professeurs font appel au Correspondant handicap à bon escient ? (Pour élèves BEP)	**1**	**2**	**2**	**1**	**0**
8	Selon vous, les Professeurs se reposent trop sur l'AVS et en profitent pour ne plus s'adresser directement à l'élève ?	**0**	**1**	**2**	**3**	**0**
9	Selon vous, l'inclusion avec AVS est la meilleure					

	solution pour tous les élèves handicapés ?	**2**	**1**	**1**	**2**	**0**
10	Selon vous, l'AVS sait généralement s'effacer quand il faut pour préserver le lien élève handicapé / professeur ?	**2**	**3**	**0**	**0**	**1**
11	Selon vous, le COP a vocation à traiter le mal-être des enseignants ?	**0**	**0**	**0**	**5**	**1**
12	Selon vous, le Correspondant Handicap a vocation à prendre en charge le mal-être des enseignants.	**0**	**1**	**0**	**3**	**2**
13	Vous avez le sentiment de pouvoir évaluer facilement le travail des AVS.	**0**	**4**	**1**	**0**	**0**
14	Les Parents sont une source d'information pour l'évaluation des AVS.	**0**	**4**	**0**	**2**	**0**
15	Les Professeurs sont une source d'informations pour l'évaluation des AVS.	**2**	**3**	**0**	**1**	**0**
16	Selon vous, les élèves handicapés ont un rejet de l'AVS dû à la période de l'adolescence ?	**2**	**4**	**0**	**0**	**0**
17	Selon vous, il faut que l'AVS ait des heures d'aide aux devoirs pour que son accompagnement fonctionne ?	**2**	**4**	**0**	**0**	**0**
18	Selon vous, l'ULIS est un système pertinent pour la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire.	**3**	**1**	**0**	**0**	**2**
19	Selon vous, l'ULIS est une stigmatisation, une exclusion des élèves handicapés.	**0**	**0**	**1**	**3**	**2**
22	Dans votre établissement, les professeurs se trompent et disent « un ULIS » pour parler de tous les élèves handicapés.	**2**	**0**	**0**	**4**	**0**

Ce tableau illustre la nécessité pour la direction des établissements de porter un regard global et simultanément très précis sur chaque cas d'inclusion, depuis la relation d'un élève avec son AESH (Question 16) jusqu'à la connaissance des enjeux de chaque dispositif d'accueil dans son établissement (Question 22) et au niveau national (Question 18).

3.3. Un aspect réflexif et de la formation en action

3.3.1. Créer soi-même son poste : intentionnalité et agentivité

Comme nous l'avons vu précédemment, les CH sont réactifs et essaient de pallier les manques de leur établissement en matière d'inclusion. Leur mission n'étant pas définie officiellement, cela les amène en somme à créer leur propre fiche de poste et à aller au-devant des demandes ou à agir en urgence. Selon les concepts d'Albert Bandura, il semble que leurs tâches soient fortement dépendantes de leur « intentionnalité » et de leur « agentivité »[26]. Le psychologue canadien met en lumière la capacité humaine à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions, soit par ses propres moyens, soit au sein de la collectivité.

Les questionnaires montrent bien le discours intérieur qu'ils construisent pour donner du sens à leur travail, comme cette réflexion d'un CH :

> *« Coordonnateur d'ULIS, j'ai constaté ''le vide'' pour les autres élèves collégiens comme lycéens =*[27] *objectifs ne laisser aucun élèves/parents sans accompagnement ».(*Questionnaire N°9)

Le CH est réceptif à son environnement : il y vit les expériences, qui sont fondatrices de son apprentissage et des idées, qui nourrissent sa conviction et sa « motivation ». Albert Bandura traite de cette capacité spécifique à chaque individu de choisir ce qu'il veut faire, à partir des perceptions de son environnement :

> *« Dans les transactions agentiques, les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société. Les structures sociales conçues pour organiser, guider et réguler les affaires humaines selon des règles et des sanctions, ne surviennent pas par le biais d'une immaculée conception, mais sont créées par l'activité humaine. Elles imposent à leur tour des contraintes et fournissent des ressources pour le développement personnel et le fonctionnement quotidien. Mais ni les contraintes structurelles, ni les ressources ne prédéterminent ce que les individus font et deviennent dans une situation donnée ».*[28]

---

[26] Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck. (859 p.). p. 13-18.

[27] Le CH utilise le signe « = » dans sa réponse, que j'ai recopiée fidèlement.

[28] Albert Bandura *Op.Cit.*, p.17. (Albert Bandura parle de la causalité triadique réciproque CEP entre Comportement, Environnement et facteurs Personnels « cognition, émotions, biologie »).

3.3.2. Efficacité, conviction et optimisme inclusifs

Le tableau suivant (Figure 14) présente les résultats des questionnaires pour la partie qui concerne le ressenti des CH en matière de confort et d'efficacité. J'ai à nouveau utilisé la répartition des réponses positives en vert et négatives en rouge.

Figure 14 : Résultat du questionnaire d'auto-évaluation des CH :

N°	**Questions :**	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Ne sait pas
1	Vous êtes bien formé pour cette mission.	**5**	**4**	**0**	**0**	**0**
6	Les collègues vous sollicitent à bon escient.	**2**	**6**	**0**	**0**	**0**
7	Les collègues se défaussent sur vous de tous les sujets en lien avec le handicap.	**0**	**2**	**0**	**6**	**0**
8	La direction vous sollicite à bon escient.	**6**	**2**	**0**	**0**	**0**
9	La direction se défausse sur vous de tous les problèmes liés au handicap.	**1**	**1**	**1**	**5**	**0**
33	Dans votre pratique, vous avez l'impression de trouver des solutions pour les cas qui vous sont soumis.	**1**	**4**	**0**	**0**	**2**
34	Dans votre pratique, vous avez l'impression d'accompagner les professeurs et de les rendre autonomes sur le sujet du handicap.	**1**	**7**	**0**	**0**	**1**
35	Avez-vous prévu des supports pour celui qui vous succèdera ?	**1**	**1**	**1**	**4**	**1**
36	Souhaitez-vous poursuivre cette mission l'an prochain ?	**7**	**0**	**0**	**0**	**1**

En construisant leur discours entre les représentations de ce que devrait être l'inclusion et la réalité de leurs expériences, les CH rendent la prescription de la loi vivante et concrète. Dans son questionnaire, l'un d'eux affirme : *« je suis optimiste, je fais confiance »*. Cet optimisme est visible dans les réponses fournies à l'enquête : à part un départ en retraite (Question 36), tous les CH veulent poursuivre leur mission l'an prochain et ils estiment, pour huit d'entre eux (Question 34), parvenir à former leurs collègues et à transformer leurs pratiques. Les CH s'estiment unanimement bien formés (Question 1). Lorsqu'ils répondent aux sollicitations de leurs collègues, ils ont l'impression d'être efficaces (Questions 33 et 34).

Le CH, en tant que personne ressources, semble adopter une attitude positive même au milieu des tensions inhérentes aux collectivités. Ainsi, Albert Bandura explique les tensions qui affectent les établissements scolaires du secondaire en ces termes :

> *« Les problèmes scolaires des élèves des petites classes sont plus facilement mis à plat sur une table que ceux des élèves plus âgés, où beaucoup ont des insuffisances scolaires flagrantes et se sentent inutiles face aux activités scolaires, voire hostiles à leur égard. Des individus assumant des fonctions différentes au sein d'une même organisation peuvent donc diverger sur leur façon de percevoir l'efficacité collective de leur groupe »*[29].

Le CH croit en l'efficacité collective de son établissement. Il est convaincu que l'école est pour « tous les élèves ». Davantage que la différenciation, l'adaptation bénéficie à tous, même si elle ne concerne qu'un petit nombre d'élèves. Il n'est pas un être à part dans son établissement mais un membre de l'équipe, qui réussit d'autant plus qu'il croit à l'efficacité collective. Cette croyance chez le CH est soutenue par la conviction de mener une action juste, qui dépasse l'école, puisque l'employabilité des personnes en SH est un des thèmes qu'il aborde en travaillant sur l'orientation.

> *« Façonner l'avenir social par un véritable changement institutionnel est un processus long et tortueux. Les individus peuvent cependant franchir de nombreuses étapes, dans l'intervalle, pour améliorer leur vie en exerçant du contrôle sur les conditions de vie locale »* [30].

3.3.3. Le CH membre des équipes éducatives qui stimule la réflexion sur l'inclusion

En ce sens, le CH est un « enseignant réflexif »[31], qui construit sa vision de l'éducation inclusive au contact de sa classe[32]. D'ailleurs, un des CH (4) a commenté mon questionnaire,

---

[29] Albert Bandura, *Op. Cit.*, p.712.

[30] Albert Bandura, *Op. Cit.*, p.740.

[31] Paquay, L., *Op. Cit., passim*.

en ajoutant en fin de document, cette remarque : « *ton travail est vraiment intéressant et m'a permis de me regarder travailler* » (*Questionnaire N°4),* ce qui montre que les CH recherchent des appuis en ce sens.

Le CH est un membre à part entière de l'équipe éducative et pédagogique, et aussi de la communauté où il exerce sa fonction de CH. Il s'y positionne comme un « *formateur en action* »[33]. Différemment du formateur, qui agit ponctuellement après une évaluation des besoins initiée par la direction de l'établissement, il propose une autre manière de faire remonter les besoins de la structure. Il appartient aux personnels qui font de l'établissement un lieu d'expérimentation, de formation, de recherche et aussi de travail d'équipe.

Avec les AESH, le CH atténue la solitude du professeur dans sa classe. Comme le remarque Maurice Tardif, Il participe à une transformation du travail des professeurs en introduisant de la collégialité :

> *« Elle remet en question la vision strictement individualiste du savoir enseignant, en montrant comment celui-ci s'édifie à travers les interactions avec les pairs (sans parler des élèves), les échanges et conflits cognitifs entre eux, l'emprunt et l'ajustement mutuel des conceptions pédagogiques »*[34].

Comme Albert Bandura, Maurice Tardif considère que les cadres symboliques du travail des enseignants sont le « *produit collectif de pratiques collectives antérieures* ». Il souligne, pour sa part, le lien entre la manière d'enseigner pratiquée dans un établissement et les possibilités que cela génère de travailler en équipe. Le CH est une personne ressources au cœur de cette liaison entre manière d'enseigner et travail d'équipe. Il est avant tout un conseiller en matière de pédagogie, dans le but de rendre possible les interactions nécessaires à l'inclusion. Répertorier et évaluer les méthodes, qu'utilisent les CH, seraient l'objet d'une autre étude où il faudrait enregistrer des échanges entre les professeurs et le CH.

---

[32] Cf. p.11 de ce mémoire (1.2.1)

[33] Bergeron, G., (2014). *Le Développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Université du Québec Trois Rivières. p.56 (le choix d'une recherche-action-formation).

[34] Marcel, J., *Op. Cit*., p.177.

CONCLUSION

Lors de ma préparation au MASTER[35], progressivement, j'ai eu le sentiment que le travail de recherche et de méthodologie, que je menais, était semblable à l'activité du CH. Travailler sur l'articulation entre une théorie multi-référentielle et mon expérience professionnelle était un parfait miroir de ce que le CH réalise, dans son établissement, entre les injonctions de l'école inclusive et la réalité du terrain, où il enseigne, d'une part, et, où il est personne ressources, d'autre part.

Dans une première partie, j'ai présenté les différentes sources d'informations sur le CH : tout d'abord, la création de cette fonction est expliquée par un inspecteur ASH. Il décline les prises de position institutionnelles et montre la part de liberté, qui est attribuée à l'Académie et aux établissements, dans la mise en œuvre de la politique éducative inclusive. En comparant ces propos avec ma propre expérience, j'ai pu illustrer ces dires et exposer les modalités de mes actions : la communication, l'information, la veille et, surtout, l'accompagnement. Mon établissement dispose d'une autonomie certaine, diversement investie par les acteurs de l'éducation et du secteur médical, avec lesquels je noue des liens de partenariat ou de collaboration. L'ensemble de ces interactions m'amène à concevoir un réseau que je tente de coordonner.

Cette première partie est bâtie sur des liens tissés entre les apports d'un entretien particulier (puisqu'avec un supérieur hiérarchique), les textes officiels et des réflexions empruntées à des auteurs des sciences de l'éducation, qui analysent le travail d'équipe des professeurs pour qualifier l'établissement scolaire de lieu d'expérimentation et de formation.

Dans une deuxième partie, j'ai présenté mon expérimentation : un questionnaire à destination des CH de l'académie de Paris. Tout d'abord, j'ai brièvement expliqué pourquoi il ne fut pas aisé d'obtenir des réponses. Les dix CH, qui ont répondu sur un laps de temps très large (janvier-avril), ont fourni des réponses sur tous les thèmes abordés. Une première partie recueillait leurs représentations de la fonction de CH : certains ont affirmé ne pas en avoir du fait de l'absence de textes officiels ; certains ont élaboré des définitions reliées aux idéaux d'une société inclusive. Ensuite, dans la partie consacrée aux réalités des tâches des CH, j'ai

[35] Boutinet, J. P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation?. Savoirs, (1), 9-49.

montré la grande disparité de celles-ci et quelques invariants : les missions du CH sont prioritairement de l'aide indirecte et à destination, majoritairement, des enseignants, pour la réussite des élèves en SH, plutôt qu'à BEP. En effet, les CH s'occupent des élèves ayant un PPS, et parfois, un PAI ou un PAP. Leurs interlocuteurs sont identiques et ils ont tous une volonté de communiquer avec tous les pôles de l'établissement, convaincus que l'inclusion est de la responsabilité de chacun. Ainsi, ils confirment être missionnés pour former les collègues, en transmettant leurs compétences sur l'adaptation scolaire.

Cette deuxième partie fondée sur des témoignages recueillis dans un questionnaire a pu être analysée en référence avec quelques questionnaires adressés aux directions des établissements. Un premier traitement des données chiffrées a permis de dresser le portrait des CH et de leurs établissements typiques du secondaire, où trois à sept pourcents des élèves sont reconnus à BEP. L'étude des contenus m'a demandé de m'interroger sur le lexique, la répétition des mots et les inférences. J'ai beaucoup cité les réponses de mes collègues pour faire émerger leurs préoccupations et leurs actions principales. J'ai été très étonnée de la qualité de leurs réponses, des nombreux passages où ils avaient pris le temps d'exprimer leurs sentiments et du sérieux qu'ils avaient mis à faire cet exercice.

C'est grâce à l'implication de mes collègues composant l'échantillon d'étude, que j'ai pu dégager trois modalités d'action des CH dans une troisième partie. J'ai choisi de les nommer : « pragmatique, systémique et réflexive ou formatrice-action », en référence aux champs théoriques, que j'ai mis en regard de leur réponse. La réactivité et la créativité sont les principales qualités requises. Dans le but de co-construire l'inclusion, le CH s'interroge, de façon systémique, sur son environnement. Son approche renvoie à la conception d'une action collective complexe et émergente, comme la décrit Jean-Louis Lemoigne, où s'impose le principe de « l'écologie de l'action » (Edgar Morin). Créant ses missions en « reliance » avec le contexte, le CH part de son expérience pour se fixer des objectifs, qu'il fait évoluer en agissant au sein d'un collectif ouvert. Militant de la cause inclusive, il a pour finalité de transmettre son savoir à ses collègues, non-spécialisés et engagés dans d'autres projets de la politique éducative du secondaire. Porté à la réflexivité sur son propre travail d'enseignant, acteur du terrain, il accompagne ses collègues, en étant sensible à sa propre efficacité autant qu'au sentiment d'efficacité de la communauté. Le CH exprime son désir de contribuer, au sein de l'école, à l'édification d'une société inclusive, où les élèves en SH seraient mieux orientés en ayant le soutien d'une procédure professionnalisante adaptée.

Dans cette partie, j'ai croisé les apports des analyses sur le travail en équipe et le fonctionnement de l'établissement scolaire, avec la théorie de l'agentivité et de l'efficacité collective d'Albert Bandura. Mon but était d'englober dans mon mémoire une partie consacrée à la prise en compte des multiples commentaires de mes collègues, qui suggéraient de l'optimisme et une grande considération pour la dureté des métiers de l'enseignement.

Le déroulé de ces trois parties montre combien le CH est l'incarnation de la création d'une société inclusive. Toutefois, sa nomination n'est pas la garantie de sa réussite. L'appui institutionnel, le positionnement qui lui est octroyé en local, conditionnent sa légitimité. La reconnaissance de son expertise est nécessaire à son autorité, malgré sa certification et son expérience souvent riche et longue en classe devant ses élèves. Il lui faut compter sur la faculté d'ouverture des acteurs éducatifs et médico-sociaux du système, pour se voir accorder une place.

En effet, il apporte des innovations :

- Son approche pédagogique rompt avec la conception de la gestion administrative ou disciplinaire de la difficulté scolaire.
- Sa vision du travail d'accompagnement des enseignants vient déranger la solitude de l'enseignant dans sa classe ou la soulager.[36]

Il aide à l'inclusion pour que tous les élèves aient leur place à l'école et que l'inclusion des élèves à BEP offre plus d'avantages que leur exclusion[37]. Le CH porte aux élèves « différents » toute son attention. En ce sens, il tend à privilégier une approche curriculaire par compétences, plutôt qu'annuelle ou par niveau de classe d'âge[38]. Cela prend un sens particulier au collège et au lycée : les élèves nés à partir de 2005 et leur famille partageront sans doute son point de vue, revendiquant le droit des enfants, à être scolarisés dans leur

[36] Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, Éditions Esf.

[37] Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. Formation exclusion et pratiques d'enseignement en questions (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin). Numéro thématique: Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre, 9, 11-31.

[38] Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l''innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(3), 589-607.

établissement de secteur, en ordinaire. Le CH peut aider les établissements du secondaire à préparer cette transition et à échapper aux « malentendus »[39].

Il serait complémentaire d'observer la méthode de formation-action[40], utilisée par les divers CH, pour influencer les pratiques des professeurs de leur établissement, vers plus de différenciation et même d'adaptation.

Pour la rentrée 2018, j'ai demandé à la MASESH l'ouverture d'un espace collaboratif protégé en ligne, pour faciliter les échanges entre CH sur l'Académie. Si ce projet aboutit, ce réseau en distanciel sera hébergé par le site institutionnel Magistère.

[39] Rayou, P., & Bautier, E. (2009). Les inégalités d'apprentissage.

[40] Cf.p. 15 extrait et Annexe : entretien avec Professeur d'Histoire géographie.

Table des matières

INTRODUCTION **2**

1. De la création du CH à la réévaluation de son rôle par l'école inclusive **7**

1.1. Entretien avec M. Bouhours, Inspecteur ASH 7

1.1.1. Contexte de l'entretien 7

1.1.2. Au départ, une mission pour « correspondre » avec les familles et les partenaires 7

1.1.3. La dynamique institutionnelle de la création 9

1.2. Analyse de l'entretien au vu de mon expérience de CH 11

1.2.1. Le CH, personne ressources en matière de dialogue 11

1.2.2. Un accompagnement personnalisé des enseignants 13

1.2.3. Des établissements lieux de formation, capables de donner l'alerte 18

2. Les questionnaires : enquête auprès des CH **20**

2.1. Organisation de l'enquête sous forme de questionnaires 20

2.2. Profil des CH de mon échantillon 20

2.2.1. Les métiers et statuts des CH 20

2.2.2. Les établissements où exercent les CH du panel 22

2.2.3. La nomination des CH 23

2.2.4. Les élèves dont s'occupe le CH : BEP/SH 25

2.3. Représentations et réalités de la fonction de CH 27

2.3.1. Le lexique des CH 27

2.3.2. Les tâches accomplies par le CH 31

2.3.3. Certaines tâches polémiques 33

2.3.4. Les interlocuteurs du CH 36

3. Les différentes composantes des activités du CH **38**

3.1. Une composante pragmatique 39

3.1.1. La réactivité et la créativité 39

3.1.2. L'inclusion comme co-construction 40

3.2. Une vision systémique du lieu d'exercice 41

3.2.1. Une approche attentive aux interactions et aux circuits de la communication 41

3.2.2. Une approche attentive aux évolutions sociétales de l'inclusion 43

3.2.3. Avis des Directions d'établissement sur le CH 45

3.3. Un aspect réflexif et de la formation en action 50
3.3.1. Créer soi-même son poste : intentionnalité et agentivité 50
3.3.2. Efficacité, conviction et optimisme inclusifs 52
3.3.3. Le CH membre des équipes éducatives qui stimule la réflexion sur l'inclusion 53

CONCLUSION 55

Bibliographie : 61

Résumé (français) 64

Résumé (anglais) 64

Annexes 65

Annexe 1 : Entretien avec M. Bouhours, Inspecteur ASH (11 Décembre 2017-Rectorat de Paris) 65

Annexe 2 : Entretien entre le CH et une professeure du secondaire (8 avril 2018)-Cité scolaire 71

Annexe 3 : Graphiques, part des élèves à BEP sur l'effectif total des 10 établissements scolaires du panel 75

Annexe 4 : Extraits des questionnaires 79

Bibliographie :

La formation :

Boutinet, J. P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation?. *Savoirs*, (1), 9-49.

Cros, F. (1999). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants: un processus de construction identitaire*. Editions L'Harmattan.

Méthodologie de l'enquête :

Adam, J. M. (1999). Linguistique textuelle. *Des genres de discours aux textes*.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris: Presses universitaires de France.

Calvet, L. J., & Dumont, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Editions L'Harmattan.

Mémoire :

Ouvrages :

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck,.

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. *Lectures, Les livres*.

Bergeron, G., (2014). Le Développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation. Université du Québec Trois Rivières.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.

Le Moigne, J. L. (2010, December). Agir⇔ penser en complexité, le discours de la méthode de notre temps. In *Conférence Grand débat*.

Le Moigne, J. L. (1990). La modélisation des systèmes complexes. *Paris: Bordas, Dunot, 1990*.

Lévine, J., Moll, J., Delannoy, C., Rancon, M. J., & Petiot, S. (2012). *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF éditeur.

Louis, J. M., & Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Dunod.

Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck*.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Vol. 2015). Paris: Seuil.

Morin, E. (2014). *Le paradigme perdu. La nature humaine*. Le Seuil.

Edgar, M. O. R. I. N., & Jean-Louis, L. M. (1999). L'intelligence de la complexité. *L'Harmattan, Coll*.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. *Quelles stratégies*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). Formation des enseignants: Entre théorie et pratique.

Editions L'Harmattan.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (pp. 23-24). Paris: Esf.

Revues, périodiques :

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 87-96.

Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. *Les Temps Modernes*, (3), 444-478.

Chauvière, M., & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, (1), 31-44.

Crouzier, M. F. (2006). Une école inclusive pour le second degré. *Reliance*, (3), 121-125.

de Anna, L., Walter, B., & Jeanne, Y. (2008). Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. *Reliance*, (1), 111-120.

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *9*, 11-31.

Feyfant, A. (Novembre 2013). « L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants », Dossier de veille de l'ifé, n°87.

Fradette, A., & Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. Revue des sciences de l'éducation, 29(3), 589-607.

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, (4), 91-98.

Textes officiels :

- Caraglio, M., & Delaubier, J. P. (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale. *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, madame la ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, (2012-100), 91.
- Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006 concernant la mise en œuvre et le suivi du PPS.
- Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 fixant le parcours de l'élève présentant un handicap.
- Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Site du rectorat de Paris : les personnes ressources dont CH.

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_855792/les-personnes-ressources

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_546779/correspondants-handicap

Résumé (français)

Ce mémoire de Master 2 PIF ASH traite de l'inclusion dans le Secondaire.

Dans certains collèges et certaines cités scolaires de l'Académie de Paris, sont nommés des Correspondants Handicap.

Ce sont des enseignants en exercice, chargés de mission handicap, affectés dans un établissement précis, pour « correspondre » avec les familles, les équipes pédagogiques et les soignants, en appui de la direction des établissements scolaires.

Une enquête sur leurs représentations et les réalités de leurs missions permet de montrer comment ils mettent leurs compétences professionnelles d'enseignants et de médiateurs, au service de la politique de l'inclusion.

Le but de leur action est d'améliorer la prise en charge de certains élèves à besoins éducatifs particuliers, au quotidien dans la classe et en vue de favoriser leur orientation et leur insertion.

Résumé (anglais)

This Master 2 PIF ASH memoir deals with inclusion of pupils with specific needs in middle schools.

In some of them, sometimes including High School on the same grounds, are appointed people as Handicap Correspondent.

These persons are serving teachers, specially appointed with an assignment in a specific educational establishment, to work as a "go between" with the pupils' families, the school staff and pedagogic team, the medical team, all in the support of the school headmaster.

An investigation on their representations and the realities of their works, allows to show how they put their professionals' skills as teachers or conciliators, in attendance of the inclusion policy.

Their purpose is to improve the support of some of the pupils with their educational specific needs, on a daily basis in the schoolroom and with the final aim to help them found their way in the choice of their occupational integration as well as a prospective job.

Annexes

Annexe 1 : Entretien avec M. Bouhours, Inspecteur ASH (11 Décembre 2017-Rectorat de Paris)

1. IPR : Votre rôle de correspondants handicap est là, dans la possibilité de favoriser les échanges, le dialogue, d'être une première porte d'entrée pour les familles et vous, comme vous avez, la casquette « enseignants », vous pouvez essayer de vous adresser à un autre enseignant de pair à pair. Et ça, c'est un atout. C'est sûr. Je dis bien que c'est un atout. Ce n'est pas non plus une garantie de réussite.

2. Moi : Alors, sinon le correspondant handicap n'est pas forcément un coordonnateur d'ULIS ? C'est plutôt quelqu'un qui sera bien inséré dans un site, où quelqu'un qui serait spécialistes et experts du handicap ?

3. IPR : Pour moi, le facteur premier c'est le positionnement. que ces personnes aient une posture, la bienveillance, la prise en compte de la différence. Si déjà ces personnes ont ce regard-là, sur l'élève, eh bien, après le reste importe peu. Ce n'est pas un problème. Expertise médicale, non, on ne lui demande pas d'être un médecin, on lui demande juste… il doit se former, s'auto former, il y a aujourd'hui des tas de ressources, forcément, comme il est sensibilisé à cette question, il doit avoir des compétences, mais s'il ne connaît pas la maladie, le syndrome « Prader Willy », on s'en fiche, ce n'est pas le problème. L'important, par contre, c'est qu'il ait la capacité d'aller chercher là où il peut trouver l'information. Il faut qu'il puisse donner à son collègue la référence par exemple, « tiens, tu as cet élève-là, il a ces difficultés-là, en plus, ça relève du droit de la famille, du droit d'usager d'annoncer ou pas le diagnostic. Ce n'est pas à lui de le poser, c'est au médecin et puis le diagnostic n'est pas forcément connu… si le diagnostic est connu, c'est plus facile, il y a notamment le site « Tous à l'école », où sont décrits les aides pédagogiques en fonction des troubles. Qu'est-ce qu'il faut faire avec un élève qui a ce profil-là. Ça, c'est intéressant, c'est votre rôle. Vous êtes un peu un passeur, dans ce genre de situation. Etre personne ressource, c'est ça, c'est avoir cette dimension-là, voilà c'est cela le correspondant handicap.

4. Moi : C'est une mission qui devrait disparaître au moment où tous les enseignants seraient formés ?

5. IPR : Mais cela n'arrivera jamais vraiment car vu le volume d'enseignants que nous avons. Effectivement, je suis d'accord avec vous, mais moi je ne devrais pas exister. Non ! Mais ! C'est vrai !, les inspecteurs handicap ne devraient pas exister, ce devrait être les inspecteurs du milieu ordinaire, ce devrait être les chefs d'établissement qui devraient avoir cette valence-là.

6. Moi : Je n'avais pas réalisé que cela allait jusque-là.

7. IPR : Cela va jusqu'à la direction. Cette valence-là devrait faire partie de l'exercice de votre métier, de votre profession. Après, il y a une technicité qui fait que c'est complexe…, et on demande beaucoup aux enseignants…, aux chefs d'établissement…, et du coup… et non… ils ne l'ont pas cette technicité-là… et du coup…, il y a des collègues qui ont cette spécificité-là

du handicap. Ils servent d'appui, il y a des questions bien précises sur de certains points. Et les enseignants, c'est pareil. Pour moi, ils doivent avoir une certaine culture…, du handicap mais ils ne l'ont pas suffisamment, autant dans la formation initiale, c'est trop léger, et derrière, sur la partie formation continue, là aussi, il faut clairement renforcer la partie formation et la partie accompagnement. Car la formation c'est du collectif, c'est du global, c'est du ponctuel à un moment donné, mais il faut derrière qu'il y ait aussi des piqûres de rappel, il faut qu'il y ait un accompagnement individuel et cela c'est le rôle du professeur ressources. Et vous, vous êtes un peu à l'articulation, au milieu, c'est une partie personne ressources, aussi, in situ. Les Professeur ressources dans l'académie de Paris, les inter-degrés, sont spécialisées sur certains troubles, or c'est vrai, qu'ils ont une expertise, s'il y a un élève sourd, on peut faire appel à ce Professeur ressources, il va apporter des outils spécifiques à un élève sourd. Si c'est un élève TSLA, voilà, ce n'est pas inintéressant qu'il y ait cette expertise.

8. Moi : Est-ce que vous voyez des liens hiérarchiques dans cette articulation entre correspondants handicaps et professeur ressources ?

9. IPR : Non, ce ne sont pas des liens hiérarchiques. Aujourd'hui, c'est une question géographique puisque vous, vous êtes affecté, rattaché un établissement. Vous intervenez pour cet établissement, alors que le professeur ressources intervient sur un secteur beaucoup plus vaste. Il intervient dans tout ce secteur, premier degré ou second degré, cela dépend des types de postes.

10. Moi : Et par rapport au professeur référent ?

11. IPR : L'enseignant référent, c'est autre chose, il suit la situation de l'élève durant tout le parcours mais sur une dimension plus administrative, administrative et organisationnelle, c'est lui qui organise les ESS, celui qui conduit les ESS. Mais il n'est pas sur cette dimension pédagogique, en tout cas, pas prioritairement. Il peut y être, et j'ai des enseignants référents qui, au cours des ESS, vont pouvoir avoir ce rôle, en disant que lorsqu'ils évoquent la question des adaptations, « moi je vous recommande 2h00 par rapport à cet élève, de faire ceci de faire cela, d'aménager l'espace de telle manière, d'utiliser des supports de telle manière ». Ils peuvent aussi avoir ce rôle. Il n'y a pas de soucis et certains le font. Sur Paris, moins le font. Ailleurs…, comme sur Paris il existe des professeurs ressources, la tendance est moins aux enseignants référents. On voit les professeurs ressources sous ses dimensions-là, alors qu'ailleurs, cela n'existe pas du coup l'enseignant référent joue ce rôle.

12. Moi : C'est donc différent d'une académie à l'autre. Donc, en fait,, le professeur ressources est dans un secteur mais il appartient quand même à l'établissement dans lequel il intervient, il est rattaché. Il est partie intégrante de l'établissement ?

13. IPR : Non, ici, le professeur ressources est rattaché à l'académie, au département, à l'académie qui est et sectorisée. On a découpé des secteurs, des arrondissements. Dans l'arrondissement, ils peuvent être présents partout.

14. Moi : Mais il faut les appeler. Sinon ils ne peuvent pas intervenir ?

15. IPR : Oui, ils ne répondent qu'à la sollicitation.

16. Moi : Mais comment peuvent-ils se faire connaître ?

17. IPR : Justement, c'est un des points que nous allons évoquer à la prochaine réunion. Tout à fait, tout d'abord, il y a cette organisation de type professeur ressources. Les professeurs ressources inter degré, les professeurs ressources second degré, les professeurs ressources second degré sont tous des professeurs de collège de lycée, ils ont une décharge de 7h00.

18. Moi : D'Où le fait qu'ils n'ont pas beaucoup de latitude

19. IPR : Ils ont une disponibilité de 7h00 par semaine.

20. Moi : Il faut que ce créneau corresponde à l'emploi du temps des élèves ?

21. IPR : Ils peuvent intervenir dans les établissements du second degré, collèges et lycées,

22. Moi : C'est pourquoi on les appelle seulement quand la situation est problématique au lieu de faire en sorte qu'ils viennent régulièrement pour suivre les élèves avant qu'ils craquent. On attend le moment où ce n'est plus possible, où il faut vraiment intervenir parce que là, tout le monde est d'accord pour qu'ils viennent, parce que la situation est évidente.

23. IPR : On pourrait être dans la prévention, je suis d'accord avec vous mais je ne suis pas sûr… C'est une question qu'il faudrait poser… mais je ne suis pas sûr qu'ils aient le temps et la disponibilité pour le faire.

24. Moi : Donc… peut-on dire… que ce n'est pas leur rôle ?, car moi, j'essaie de me situer par rapport à tout cela, la prévention n'est pas dans leur rôle, la prévention doit être prise en charge par l'établissement alors ?

25. IPR : L'établissement doit être un lieu où les gens sont formés et capable de donner l'alerte ?

26. Moi : Oui,… moi ce qui me choque, c'est qu'on intervient souvent au moment où c'est trop difficile d'intervenir. Les parents sont déjà trop stressés,

27. IPR : Oui c'est cristallisé. Alors, il y a cette approche-là et la dimension communication information, vendredi, nous aborderons ces points, C'est-à-dire qu'en fait, que …je ne suis pas sûr que leur rôle soit suffisamment connu…Justement, les chefs d'établissement, qui vont en référer à leurs équipes pédagogiques, les sollicitent suffisamment en amont, là, moi, j'ai une situation qui m'est remontée, l'élève avec le PAP, il n'y a pas de PPS, mais je pense qu'il a un PAP. Il doit bénéficier d'aménagements et d'adaptations pédagogiques dans l'établissement, la famille me dit « non il n'y a rien, rien n'est mis en place, il a des difficultés de lecture donc les dyslexiques donc c'est compliqué et du coup il se retrouve avec des notes catastrophiques ». La famille me dit qu'il n'y a aucune adaptation pédagogique mises en

place, après, c'est le discours de la famille, je ne cautionne pas forcément, je ne sais pas si c'est vraiment le cas, peut-être qu'il y a quand même des adaptations, peut-être pas,. Moi, par exemple, j'ai missionné un professeur ressources pour qu'il aille voir, qu'il fasse l'interface, qu'il prenne contact avec l'équipe pédagogique, chef d'établissement, la famille, et voir ce qui existe, ce qui n'existe pas…

28. Moi : Voilà aussi pourquoi les professeurs ressources sont vus comme des émissaires de l'inspection. Si on attend trop longtemps, la situation est catastrophique, les parents se plaignent,, dont quand le professeur ressources vient, il est assimilé à une situation de crise. Le professeur a l'impression d'être dans une situation de conflit. Est donc c'est plus difficile pour le professeur ressources.

29. IPR : Sur ces dimensions, sur le métier d'enseignant, vous étiez étonnée, car à vous, cela ne vous posait pas de problème de voir quelqu'un dans votre classe, beaucoup d'enseignants n'aiment pas avoir quelqu'un dans leur classe. C'est le problème du regard extérieur. Par exemple, les AVS. Au début dans les établissements, personne ne voulait des AVS, même dans le premier degré, au début, tout le monde disait « mais qu'est-ce que c'est que ces adultes dans ma classe, je n'en veux pas ». Parce que, c'est un regard extérieur sur des pratiques pédagogiques. Non mais c'est compréhensible,

30. Moi : j'ai commencé à 22 ans avec des adultes dans ma classe, des éducateurs en zone de prévention de la violence, en éducation prioritaire…

31. IPR : Oui c'est votre parcours, mais c'est aussi lié à vous personnellement, à votre perception de votre métier, les gens qui seraient là, en équipe, avec vous, observent et se diraient : « c'est intéressant cela permet d'apprendre » mais d'autres n'en tiennent pas compte. Par ce regard, ils pensent que la personne les juge, et « va voir que je suis mal au travail » bon j'exagère un peu, mais c'est un peu cela. C'est cela les craintes des enseignants. Pour dépasser cela, c'est un travail avec les enseignants eux-mêmes…

32. Moi : Mais quand une personne vient, l'enseignant a tendance à changer son cours. En plus il n'est pas dit, qu'ensuite, il va changer ses habitudes, il n'est pas sûr qu'il change.

33. IPR : Justement on va en parler vendredi. On va poser des questions, on va voir comment vos collègues agissent par rapport à ça, mais les enseignants, c'est une remise en cause identitaire. Vous êtes quelqu'un et en plus vous avez fait un choix de métiers. Vous avez fait le choix d'enseigner les mathématiques, du coup vous avez acquis une expertise, en mathématiques, et vous transmettez des connaissances, c'est vraiment là-dessus que les enseignants ont fait leur choix, ils oublient qu'en réalité ce ne sont pas que des connaissances à transmettre mais ils doivent développer des compétences, des capacités à un faire quelque chose. Et le risque avec 25 ou 30 élèves, c'est trop difficile de différencier, d'adapter pour chacun ils vont vous dire « c'est facile vous en avez que 10 en coordination d'ULIS », « et parmi ces 10, vous n'avez que quatre ou cinq simultanément », alors que avec 30 ils ne peuvent pas adapter pour celui-là qui a le trouble … et celui-là tiendra un autre trouble, celui qui a des difficultés du comportement. Mais aujourd'hui c'est ce qu'on demande de faire, c'est ce que demandent les familles. Il y en a qui disent s'est impossible. Il y en a qui disent « je ne peux pas faire » mais vous venez, vous, en tant que correspondant

handicap ou Professeur ressources et vous dites « oui tu ne peux pas faire mais tu vas voir »C'est comme avec les coordonnateurs d'ULIS... Celui qui va donner le cours en amont, « je vais adapter pour lui et je te redonne ce cours, que tu peux prendre pour les autres élèves, tu peux faire ce que tu veux de cette adaptation tu peux l'utiliser pour les autres ». Et alors ça, souvent ça marche, cela les intéresse, ils sont d'accord car du coup, ils vont utiliser le support adapté pour d'autres élèves en difficulté, ça c'est une bonne porte d'entrée. Et surtout si c'est vous qui faites le boulot en amont. Parce que la difficulté qu'ils vont vous dire « je ne sais pas », « moi je n'ai pas le temps de le faire, c'est beaucoup trop de travail », sauf qu'aujourd'hui on n'a pas trop le choix, vous voyez, c'est une évolution sociétale. D'ailleurs il est important d'avoir une approche juridique. Les familles contestent, peuvent aller au tribunal parce qu'un élève n'est pas affecté en ULIS. Et le tribunal peut dire que « oui il y a une obligation à trouver une place en ULIS. Il y a une notification », Et c'est une vie ! Demain les familles vont aller voir les tribunaux pour leur dire « il y a marqué aménagements pédagogiques et adaptation pédagogique et il ne les a pas en place donc je me retourne contre vous, vous devez le faire ». A l'heure actuelle, il n'y a pas de juridiction qui s'est engagée là-dessus. Mais ça va venir, j'en suis convaincu.

34. Moi : Dans l'histoire du handicap, on est au moment où les parents et les professeurs devraient se réconcilier pour mettre les élèves dans la réussite mais il y a encore beaucoup d'associations de parents qui sont très agressives. Avec les professeurs, dès qu'on dit qu'on est Professeur, il cite plein de cas qu'ils connaissent, de problèmes… alors que si les enseignants… s'ils ont choisi d'être professeurs spécialisés, c'est que justement, on n'est pas dans cet affrontement. C'est très difficile de défendre l'idée de l'éducation inclusive aux parents. Ils se sentent … dans la représentation, des Professeurs, ils ont raté certaines évolutions de l'école. Ils vont mettre en évidence des professeurs qui ont un vrai problème avec le handicap parce que cela ressort de leur propre histoire psychologique, ils vont cristalliser sur un professeur qui a dit une phrase. Il y a trop d'anecdotes on manque le principal : les professeurs et les parents doivent travailler ensemble et les parents doivent décider. Les professeurs doivent accompagner, être force de proposition mais nous ne sommes pas là pour justement mettre un enfant dans une orientation parce qu'il ne peut pas aller ailleurs. C'est un problème.

35. IPR : C'est difficile, l'éducation nationale est un service public. La famille a le choix, c'est un usager, Elle a le choix entre le service public, éducation nationale, d'aller dans le privé sous contrat, d'aller dans le privé hors contrat, de garder son enfant à domicile,. Elle a ce choix ; choix entre guillemets, car quand la famille travaille, c'est un peu compliqué. Mais certaines familles font ce choix. Ce choix est fait, c'est minoritaire, ils gardent leurs enfants à la maison. Cela existe. Si c'est fait, ce peut-être pour des raisons religieuses, ce n'est pas seulement ça, il y a différentes raisons. Sur cette dimension, purement inclusivement, les familles, qu'est-ce qu'elle voit, elle voit que leurs enfants, l'enfant pour un parent, c'est quoi ? C'est tout. C'est l'essentiel. Quand en plus, à cet enfant vous ajoutez un handicap, il y a une hypersensibilité, donc les familles des élèves en situation de handicap sont des familles hypersensibles, hyperéactives, elles ont aussi subi un chemin de croix dans l'école publique, elles doivent se battre régulièrement pour affronter, et arriver à faire des choses, et ce n'est pas facile quand vous êtes famille face, à des gens qui sont professionnels, cette étiquette de gens qui disent « moi je connais ça », et parfois nous, professionnels, on se trompe, on dit des choses fausses, moi le premier, il m'arrive, en fonction de la situation, de dire « on va plutôt faire cela », mais peut-être que je me trompe, que finalement non, ce n'est pas comme ça que ça devrait se passer, cela aurait pu se passer autrement. Je me souviens d'un

élève en situation de handicap, où l'établissement me dit « troubles des fonctions motrices, ce n'est pas possible, il ne peut pas rester dans un établissement comme ça, vous ne vous rendez pas compte », c'était un établissement assez facile, inclusif, mais il avait des problèmes physiques, physiologiques qui faisaient que l'AVS devait le changer au collège, changer des couches, c'était compliqué. Il fallait mettre cet élève dans un établissement spécialisé. Il n'y avait pas de place dans l'établissement spécialisé et l'élève voulait rester dans l'établissement ordinaire, dans ce collège. Il ne voulait pas aller ailleurs, et bien, il a gagné,… lui…, il y a eu sans doute, une période un peu complexe… pour lui aussi…, je ne sais pas trop mais, si vous voulez, on a essayé de le faire bouger, de trouver une place ailleurs, et cela ne s'est jamais fait et il a fait toute sa scolarité… quatre ans au collège. Il a réussi ces quatre années parce que… Lui…, il sortait d'un établissement spécialisé, Il était fou de joie d'être dans un collège ordinaire parmi les autres. Donc, il a dépassé les problèmes physiologiques pour pouvoir rester dans cet établissement et on a mis en place ce qu'il fallait pour essayer néanmoins de l'accompagner…, être là où il voulait être… Vous voyez, moi, j'étais plutôt partisan de dire…, quand je voyais les élèves…, « ce serait plus sain qu'il soit dans un établissement spécialisé », « on ne va pas installer une table à langer dans un collège, pour un jeune aussi âgé », cela engageait des frais, des modifications, toute l'organisation de l'établissement était impactée et, tout était mis en jeu…, mais lui il n'en démord pas dès le départ, il a tenu jusqu'au bout et voilà… Parfois, il y a des familles qui vont vous raconter ça tout le temps…C'est leur projet…Elles ouvrent, elles ouvrent les portes. Ce sont les familles qui ont ouvert les portes. Ce sont elles, qui sont à l'origine des AVS. La FNASEP a créé cela, il y a 20 ans. Tous les établissements spécialisés, à la tête des établissements spécialisés, ce sont des associations de parents, quasiment partout, donc si vous voulez, on se rend compte, que nous, l'institution, on essaie de faire mais, finalement, c'est peu, ils n'ont pas tort de dire que ce sont eux qui ouvrent les choses, et qui ouvrent les portes mais c'est un combat. C'est pourquoi ils ont du mal à lâcher car on devrait réunir tout cela. On sent que c'est dur de travail avec un établissement spécialisé. Car aujourd'hui plus personne ne veut voir son enfant en établissements spécialisés. Les parents veulent qu'il soit en école ordinaire. Quels que soient les handicaps. Aujourd'hui, on est dans une situation où on raisonne « parcours de l'élève », c'est-à-dire qu'à un moment donné, il va dans un établissement spécialisé, mais à un moment donné il peut ne plus y être, en fonction de… (…) La question du handicap pose la question de l'acceptation de la différence, accepter la différence d'autrui, et la vivre et la différence des compétences…

36. Moi : comme dans les entreprises et les stages ?

37. IPR : Sur le marché de l'emploi, il faut aussi que les entreprises jouent le jeu, il y a des conventions académiques, « atouts pour tous », on travaille là-dessus. On essaie de rapprocher l'entreprise et les élèves que nous avons., On voit que c'est très difficile car les entreprises sont dans un système concurrentiel, donc ils veulent bien recruter des élèves en situation de handicap, mais s'ils ont un bac plus cinq, sauf que nous, ce n'est pas un bac plus cinq que nos élèves ont., 75 % de nos élèves ont un infra bac. On essaie de raccrocher des choses qui sont assez antagonistes. Donc il y a du travail !

Annexe 2 : Entretien entre le CH et une professeure du secondaire (8 avril 2018)- Cité scolaire

1. CH : Alors tu es professeure d'histoire dans une cité scolaire.
2. PHG : Alors, elle est non partitionnée/et ce qu'il y a de génial, on a des élèves de la sixième à la terminale. Donc, on les voit évoluer. On les voit grandir… heu, on les voit progresser. Et, à ces âges, leur personnalité, en fonction… leur spontanéité, qui varie, ça, c'est très, très riche.
3. CH : Donc toi, tu as une vision de tout ce qu'on appelle le secondaire ?
4. PHG : Oui
5. CH : Et tu es professeur d'histoire géographie. Est-ce que c'est un choix que tu as fait en premier ? Dès le départ, professeur d'histoire géographie ?
6. PHG : Heu non, quand j'étais petite, ce n'était pas ça, petite, quand, le métier que je voulais, c'était journaliste. Mais, j'ai toujours aimé l'Histoire. J'ai toujours aimé ça, mes parents m'avaient acheté un livre de l'Histoire de France que je lisais, et, parce qu'on raconte des histoires donc, il y avait ce côté-là, raconter une histoire, et l'appétence, je l'ai gardée pendant toute ma scolarité. Envie d'être journaliste, mais, je n'ai jamais fait d'école de journalisme et c'est par mes études, j'ai fait une classe préparatoire. Je me suis spécialisée en Histoire et la voie logique, c'était passer les concours, et c'est comme ça que je me suis retrouvée prof d'Histoire. Mais, au moment de passer les concours, je passais… les concours, en me disant « est-ce que je suis faite pour ça ? Est-ce que je vais y arriver ? ». Et ayant réfléchit aussi à d'autres voies, mais je n'ai jamais poussé jusqu'au bout et je suis très contente de faire ce métier. Parce que, je me rends compte que mon envie d'être journaliste, c'était aussi la transmission et là, avec eux, avec mes élèves, je transmets.
7. CH : Donc, tu veux dire que ton critère a plutôt été la transmission que la discipline ?
8. Silence
9. PHG : Les deux, je ne me voyais pas profs d'autres choses, finalement je n'avais pas… non, c'était transmettre sa, transmettre l'histoire, le regard sur… oui… le regard sur le monde, en tout cas, les aider à réfléchir, à regarder le monde… après… à être curieux, ça, c'est un truc qui est très ambitieux, mais j'aimerais qu'ils soient curieux, mes élèves. Et je pense que ma matière, que l'histoire, la géographie, le permet, et à ouvrir aux autres. Donc, c'est pour ça, les deux allaient avec, allaient ensemble plutôt.
10. CH :Et tu es très impliquée dans la cité scolaire, que ce soit au collège ou lycée, tu fais le club journal, tu fais la classe médias, tu es aussi très concernée par tous les types d'élèves, moi je travaille avec toi sur l'ULIS, donc, je sais que tu assures un suivi appliqué de tous les types d'élèves, est-ce que c'est quelque chose qui t'importe, cette façon d'amener TOUS les élèves à être curieux, à découvrir le monde, à travers ta discipline ?
11. PHG : Ben…Oui, on est là pour ça. Enfin, moi je pense que je suis là pour ça. Et puis…heu… ils se…il faut qu'on les accompagne. Je pense que c'est notre rôle. Qu'on soit regardé par l'enseignant de temps en temps. Après, je ne sais pas si je les accompagne tous bien, mais c'est notre… ouais, on est là pour ça, c'est notre mission, moi, je fais ce métier pour ça aussi, enfin, pour ça.
12. CH : Et le mot « accompagnement » te semble judicieux pour parler de l'encadrement qu'on a des élèves ?
13. PHG : Oui. Je pense qu'on fait deux choses, on les encadre et on les accompagne. On les accompagne un bout de leur chemin. On ne voit pas le bout, nous, mais on les accompagne avec des hauts et des bas, je pense qu'on a ce rôle-là, d'accompagner et, de temps en temps,

on va être un garde-fou, enfin, leur montrer les limites, les… les, et puis, les encourager. Je pense qu'il y a vraiment cette idée, les accompagner. On les aide à aller là où ils ont envie d'aller, mais où, derrière, il y a ce qu'on ne voit pas, c'est ça, c'est les accompagner, essentiellement je pense que c'est ça.

14. CH : Quels sont les types d'élèves que tu as cette année ?
15. PHG : Alors, j'ai des élèves de troisième, de quatrième et de seconde, j'ai une terminale, et je vois des quatrièmes en atelier journal, ben, j'ai des élèves très différents, heu… par leur personnalité, par leur niveau, c'est très hétérogène, au lycée, j'ai des élèves qui, pour beaucoup, en terminale, sont en difficulté, ils ont du mal à travailler, ils ont du mal à se mettre au travail, à apprendre. En troisième, c'est plus mixte heu … y'a plus… C'est des élèves plus scolaires. Certains travaillent, certains sont en difficulté. Comment les caractériser ? Et, effectivement, j'ai des élèves d'ULIS, dans les deux troisièmes, j'ai des élèves d'ULIS, qui sont là, à tous les cours pour les 34, et à tous les cours pour les 33, ils sont complètement inclus, tout le temps.
16. CH : Et ça te fait combien d'élèves en tout ?
17. PHG : Au total, ou juste pour les élèves d'ULIS ?
18. CH : Non, au total.
19. PHG : Je ne sais pas, je n'ai jamais calculé, ils doivent être, 30 fois le quatre août fois cinq, je ne dois pas être loin de 150 élèves, je pense, un peu moins, art non, 150 élèves avec le club journal, que je vois régulièrement, toutes les semaines, c'est beaucoup, finalement, RIRES je n'avais pas réalisé que c'était énorme !!
20. CH : Tu n'avais pas réalisé que c'était énorme, mais as- tu le sentiment que le lien existe avec tous ses élèves ?
21. PHG : En tout cas, moi, j'ai envie de le créer, j'ai l'impression qu'il existe, après, je me rends compte souvent qu'il y en a, qui prennent plus de place, qu'il y en a avec qui, il y a un lien, qui est plus facile à créer, et j'ai souvent cette… enfin, c'est souvent après coup, où je me dis, mais, je me suis plus occupée de celui-là, mais il y en a d'autres, parce qu'ils sont plus en retrait, parce qu'ils sont plus timides parce que, eh bien, je me dis cela, je vais moins les voir en tout cas, ça, c'est des questions que je me pose réellement, en particulier quand je suis Professeure principale, en me disant, avec le recul, « ben oui, tu as appelé ses parents, à celui-là, mais ceux-là, tu as passé deux minutes pour dire « tout va bien » ». Donc, ça, c'est quelque chose qui n'est pas si simple, de les accompagner tous en tout cas, on a envie, les regarder tous, ça, je pense que je le fais, en tout cas, mais pouvoir penser avoir un lien aussi, m'occuper autant les uns des autres, ça, non, et donc il y en a,…
22. CH : Est-ce que tu penses à cela lorsque tu prépares tes cours ?
23. PHG : Alors, quand je prépare mes cours, en réalité, non, je pense…, je suis…, parce que je pense… que je suis assez angoissée sur ce sujet-là, je veux que le cours…, je vais leur apporter des connaissances, heu… comment je peux leur faire passer des choses ?, je sais que c'est une chose que je ne fais pas assez de me dire, de me poser la question « est ce que », d'individualiser d'une certaine manière ma préparation, ça, je sais que je ne le fais pas, mais qu'il faudrait que je le fasse, pour aller de plus en plus vers de la pédagogie différenciée, en tout cas, la poser réellement sur le papier au moment où je le fais, après, je le fais pendant le cours mais pas dans la préparation du cours, très ponctuellement, où…
24. CH : Donc, dans ta préparation de cours, tu penses surtout à des objectifs ?
25. PHG : Oui
26. CH : Et tes objectifs, ils sont inspirés par la réalité des examens, des programmes ?

27. PHG : C'est çà.… C'est le programme, les examens, après, je me pose quand même la question « comment je vais réussir, eux, à les intéresser ? », c'est-à-dire que j'ai quand même des individus face à moi, évidemment que ça influence ma préparation de cours mais je sais que je n'envisage pas une préparation en pensant à ce petit groupe d'élèves-là qui auraient besoin de ça, et un autre petit groupe qui auraient besoin d'autres choses, ça, je sais que je ne le fais pas, là, du coup, je sais que je suis dans la globalité, là, je pense à la classe et au programme qui est affaire, et comme en plus, j'ai deux classes à examens, troisième et terminale, c'est comme ça, il faut que j'avance, et je n'avance pas assez vite, à chaque fois, enfin, ça, c'est autre chose. RIRE SOUPIR

28. CH : Comme tous les professeurs le disent, j'en sais quelque chose quand même,…

29. PHG : Il y en a qui sont beaucoup plus en avance que moi, ils vont vite, non, non, donc c'est comme ça. RIRE SOUPIR

30. CH : Est-ce que tu trouves que le démarrage de l'école inclusive, la loi date de 2005, donc les élèves de la loi ont 13 ans, est-ce que cette, cette nouveauté, de l'inclusion dans le secondaire, des élèves à besoins éducatifs particuliers, tu l'as ressentie sur ta façon d'enseigner ?

31. PHG : Heu… alors…heu…Je… oui et non, enfin, oui je l'ai ressentie, car j'ai démarré à Corbeil Essonne, dans un collège qui était en ZEP, avec des élèves qui étaient vraiment en difficulté, je me souviendrai toujours de Tony, je ne sais pas si Tony était… heu… s'il y avait handicap ou pas, je sais qu'on avait un regard attentif à ça avec l'équipe, qu'on avait mis en place des choses…

32. CH : C'était en quelle année ?

33. PHG : C'était, quand j'ai dû démarrer, Tony, j'ai dû l'avoir,- je vois encore sa petite bouille-, SOURIRE, j'ai dû l'avoir en 1999. Ouais, non, heu a…, en 2000 à 2001, parce qu'il est arrivé en sixième, puis j'en ai eu deux, je sais, qu'avec le CPE, avec le principal, on faisait des réunions, des commissions éducatives, l'assistance sociale, l'infirmière, parfois et souvent avec les enseignants de « sixième », parce que j'étais Professeure principale de sixième, enfin, non, les enseignants du « primaire » pardon, de « l'élémentaire », on essayait d'avoir un lien, on échangeait, et on avait mis en place à notre niveau des solutions d'adaptation, un emploi du temps aménagé, enfin, heu…, quand on pouvait faire, on avait l'assistante sociale qui jouait un rôle essentiel pour les tests avec la COP, enfin, elle était assez extraordinaire, et on avait constaté, tous, alors, ça ne concerne pas uniquement l'inclusion, mais ça renvoie à ça, que, il y avait une rupture, on trouvait, nous, qu'il y avait une rupture très forte, trop forte, entre l'élémentaire et le collège, et qu'il y avait des choses qui avait pu être mises en place en élémentaire par le RASED etc., Qui disparaissaient, et nous, on les réinventait, et voilà, et donc, pour des élèves qui étaient en situation de handicap, je pense que la loi de 2000 a permis une continuité, elle a fait avancer là-dessus. …Et je suis arrivée en 2004 à Danielle Mayer et il y a une ULIS qui s'est créée tout de suite. Moi, j'ai toujours connu ça, enfin, très vite, connu ça, tout de suite avec de l'inclusion d'élèves dans mes classes. Donc, c'est quelque chose qui me paraît normal et puis c'est l'idée de s'adapter, enfin, nous, on a à s'adapter à des élèves qui sont en situation de handicap. Et ça me paraît évident,… Quant on peut le faire, et avec les difficultés que ça posait,… mais pour moi, avec l'ULIS, ça ne pose pas de difficulté, parce qu'il y a vraiment un suivi qui est personnalisé, qui est adapté, parce qu'il y a une discussion avec un professeur, un professeur référent, alors que l'inclusion d'élèves en situation de handicap sans AVS où sans suivi, là ça devient problématique, on a eu des formations là-dessus où on nous disait que, quand la situation est compliquée, il allait falloir six mois pour les gérer, que ce serait compliqué en attendant que la MDPH ait accès à…, prenne une décision. Ça, oui… mais j'ai toujours eu la chance d'être dans des structures où il y avait une ULIS. Elle R enfin, sauf à Corbeil, forcément, donc, ça, je pense que c'est une vraie chance.

34. CH : Et heu … est-ce que tu peux nous raconter un moment de réussite avec un élève d'ULIS ou en inclusion ordinaire qui t'a marquée ?

35. PHG : Je pense à plusieurs choses, je pense à un, alors, il y a plein de choses qui me viennent à l'esprit, tout d'un coup, j'ai plein de souvenirs.Ça a été un moment hyper émouvant, en début d'année, avec Ramin, et pourtant je n'ai rien fait, ce n'était pas moi c'était le travail des autres, c'était le travail notamment de mon collègue Benoît, au moment où je demande la définition de la République à mes élèves, en me disant il faut que je la donne, et celle que… et j'ai Ramin qui lève la main, et qui la récite parfaitement, en me disant, « et ben, elle est beaucoup mieux que la mienne ». RIRE. Elle était vraiment très bien sa définition. Je l'ai regardé et j'ai dit « et voilà, eh bien c'est la vôtre qu'on va noter », on a noté sa définition, et il y avait… les autres, il y a eu un moment où les autres étaient… il s'était passé quelque chose, je ne peux pas dire quoi mais il s'est passé quelque chose et il y avait une fierté de Ramin, il était… Wa ! J'en étais hyper émue, même en en parlant là. Bon, ce n'était pas mon travail c'était le travail de mon collègue… Heu … Autre chose, mais alors ce n'est pas pédagogique, j'ai le souvenir d'un élève d'ULIS, qui s'appelait maxime ---, un garçon…, ce n'était pas pédagogique, mais on est resté, enfin, j'ai pu avoir un contact, un contact passé pas trop mal, et là, d'une gestion d'un conflit. Ça n'allait pas bien du tout, ils commençaient à ne pas être bien, et on avait réussi, alors, c'est marrant, ce n'est pas du tout la réponse à ta question, mais ce n'est pas grave, car c'est ce qui me vient à l'esprit, RIRE, mais, où il y a eu un lien de confiance, qui était suffisant pour que, alors nous, là-bas, on avait décidé que quand il ne se sentait pas bien, alors je ne sais plus pourquoi Maxime était en ULIS, c'était la possibilité de dire, « tu repars retrouver la coordonnatrice dans sa salle », on était un tout petit établissement. Là où parfois Maxime pouvait exploser, là où ça dégénèrait, tous les deux on a réussi, j'ai dit « écoutez, vous voulez voir la coordonnatrice, vous y allez » et, enfin il y avait eu un truc, il avait pu s'apaiser très vite, c'est pas pédagogique mais ça, c'est un moment, je ne sais pas comment, tous les deux, on avait pu créer ça.

36. CH : Alors, si tu dis que ce n'est pas pédagogique, cette faculté d'être élève, est-ce que tu aurais un mot, toi, pour dire ce qu'on transmet là aux élèves ? Alors, ce n'est pas pédagogique, mais ça se transmet quand même, tu le décrirais comment, tu le dirais comment ?

37. PHG : La confiance. Ce qui me vient, c'est la confiance. Je pense que les…heu… on se faisait confiance, je pense que c'est ça, il a compris que je lui faisais confiance, alors, lui, il a dû me faire confiance aussi, pour me dire j'attends, enfin je jeu, j'ai aussi fait ce que m'avait conseillé la coordonnatrice, parce que je ne l'aurais pas fait forcément de la même manière, il y avait ce rôle-là, de la coordonnatrice, et puis, lui, il y avait des insultes qui commencèrent, et puis parce que… et puis, il y avait la confiance, à la fois la confiance de tuer un élève de ma classe et en même temps le fête qu'il savait que je prenais en compte la différence. Je pense qu'il y a cinq je crois que la confiance, c'était évident et les autres n'ont pas bougé non plus il y a aussi cela qui s'est passé. C'était une classe, un collège qui été très difficile, et ça aurait pu dégénérer, et j'aurais pu avoir… et non ça n'a pas bougé. Ils ne m'ont pas dit…

38. CH : Il y a eu une dimension collective autour de l'élève d'ULIS qui a été accepté aussi dans la classe ?

39. PHG : Oui… alors, même s'il n'était pas toujours bien accepté. Il y avait eu, là, il est en train de partir, avec des insultes, il n'arrivait plus à tenir

40. CH : Mais, c'est un moment de réussite, un moment…

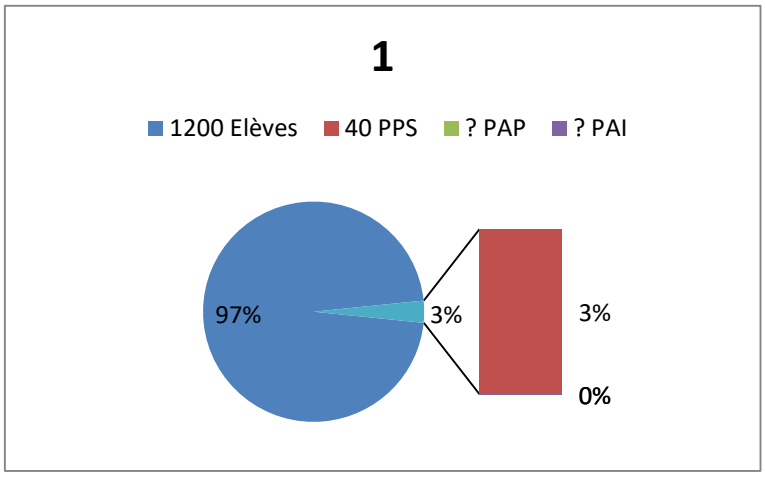
41. PHG : Oui parce que, lui, s'est arrêté, la classe s'est arrêtée, et la classe,… ce n'est pas reparti derrière, en criant à l'injustice, comme ils pouvaient le faire souvent, comme ils étaient capables de le faire, tout le monde avait accepté ça, je pense que c'était pour,… enfin, voilà, je l'ai dit comme étant un moment de réussite…Et après, l'autre moment de réussite, mais c'est toi qui me l'as soufflé, c'est quand on avait organisé la venue de M. Giraud, on avait travaillé en classe, sur des documents, on avait travaillé sur des documents, alors, M. Giraud est un ancien élève de Claude Bernard, du collège et du lycée Claude Bernard, il est rentré en 1937, et on travaillait sur le thème « être collégien sous la Seconde Guerre Mondiale », en lien avec le programme, et j'étais partie sur trois documents, une liste des professeurs, un dessin qu'il

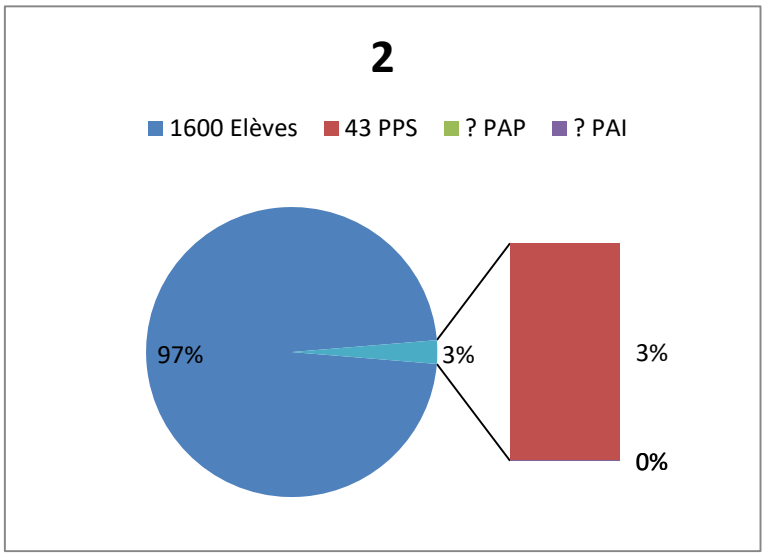
avait fait et le troisième… sa convocation de Bac. Il fallait chercher des éléments sur l'occupation et on avait commencé à parler de cela, on disait qu'il allait venir et Dylan, cet élève de ton ULIS, en particulier, voulait venir… j'avais demandé à Dylan et à Medhi, s'ils étaient d'accord de venir et ils avaient très envie d'être là, ils sont venus c'était important, ils avaient envie de participer avec les autres, complètement alors que ce n'était pas leurs horaires, ils n'étaient pas censés être en cours avec moi et même en cours tout court. Donc voilà, je pense spontanément à ces trois choses-là, c'est ce qui me vient à l'esprit

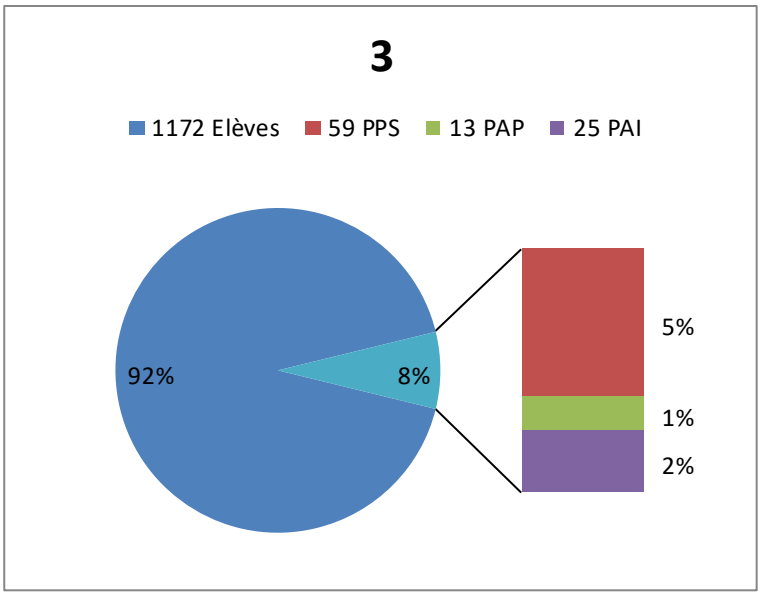
42. CH : Merci !Alors en conclusion, si je te dis « inclusion » quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit ?

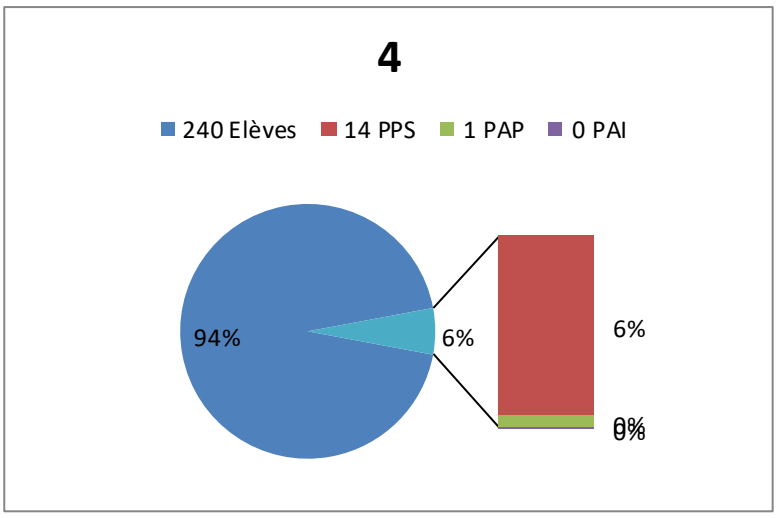
43. PHG : Ah C'est dur ça ! Euh… Accueillir, et alors …trois mots, il y en a deux qui me viennent en plus d'accueillir, entourer, accompagner, mais c'est un peu la même chose, est-ce que j'en aurais un autre, un vrai troisième.., heu… non, ou alors un quatrième, c'est écouter, c'est celui qui me vient à l'esprit oui c'est ça !

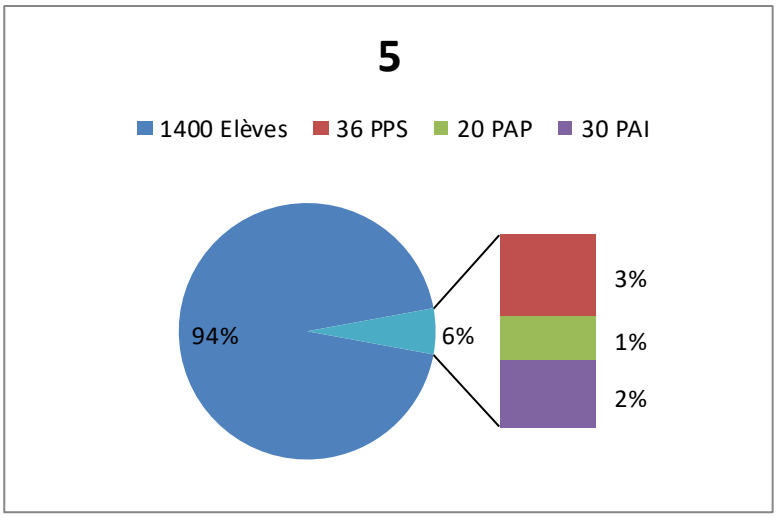
Annexe 3 : Graphiques, part des élèves à BEP sur l'effectif total des 10 établissements scolaires du panel

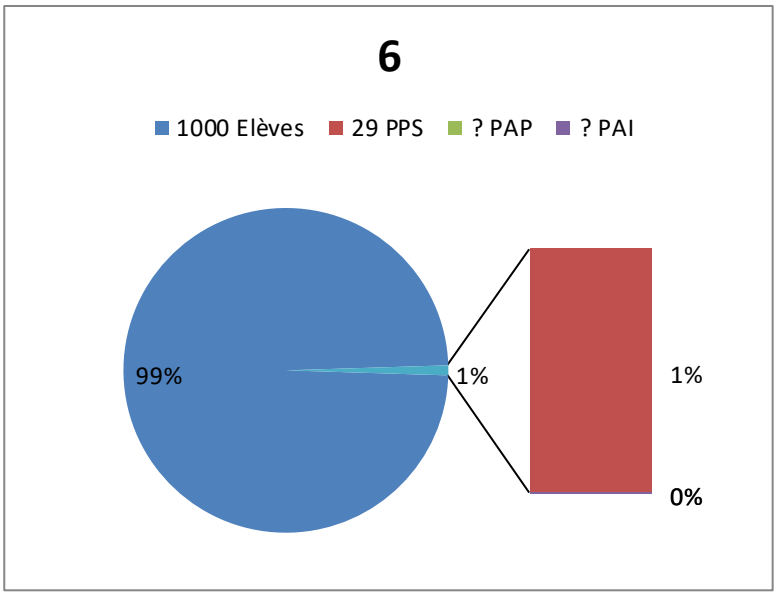


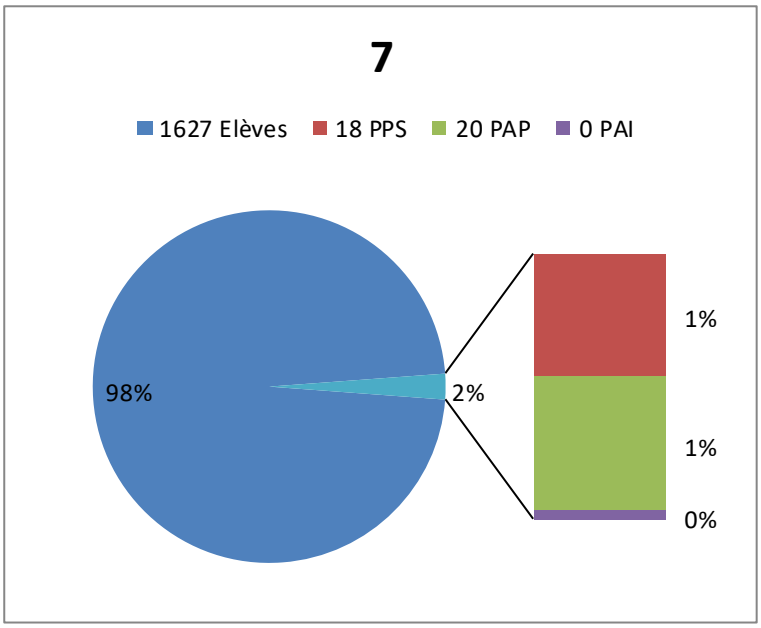


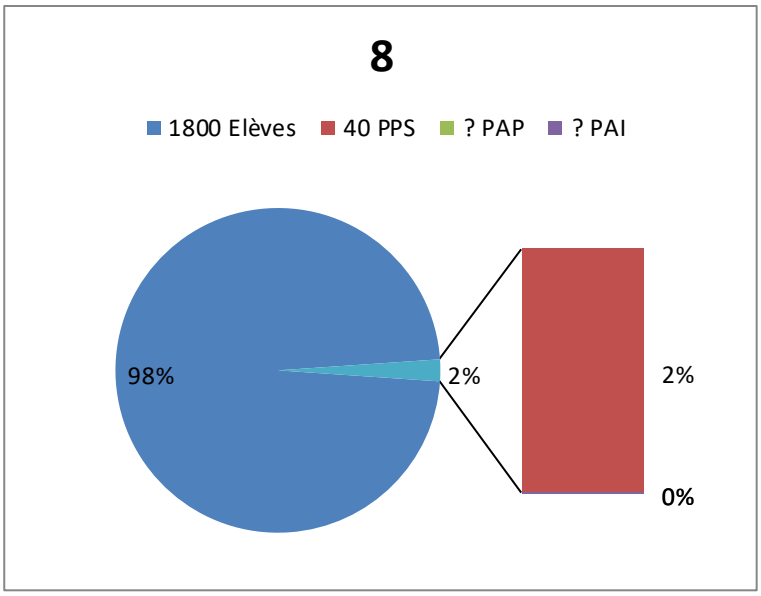

3
1172 Elèves
59 PPS
13 PAP
25 PAI
92%
8%
5%
1%
2%

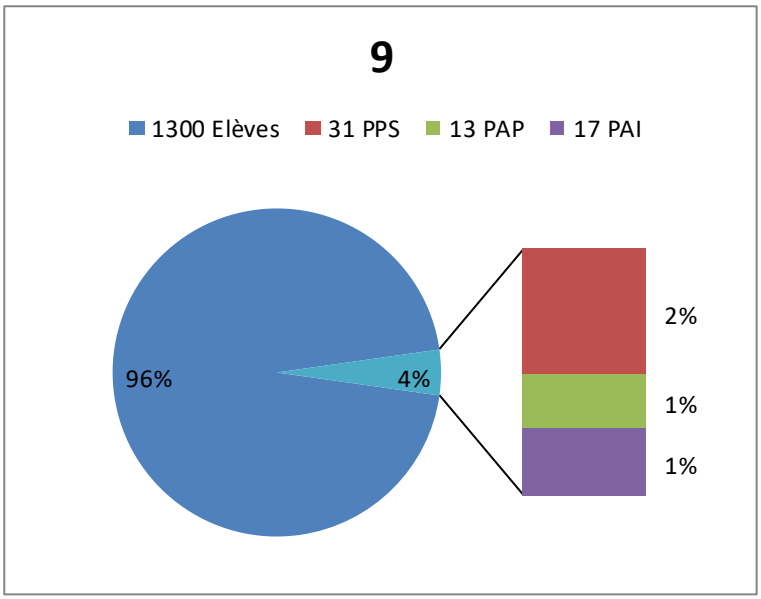

4
240 Elèves
14 PPS
1 PAP
0 PAI
94%
6%
6%
0%
0%

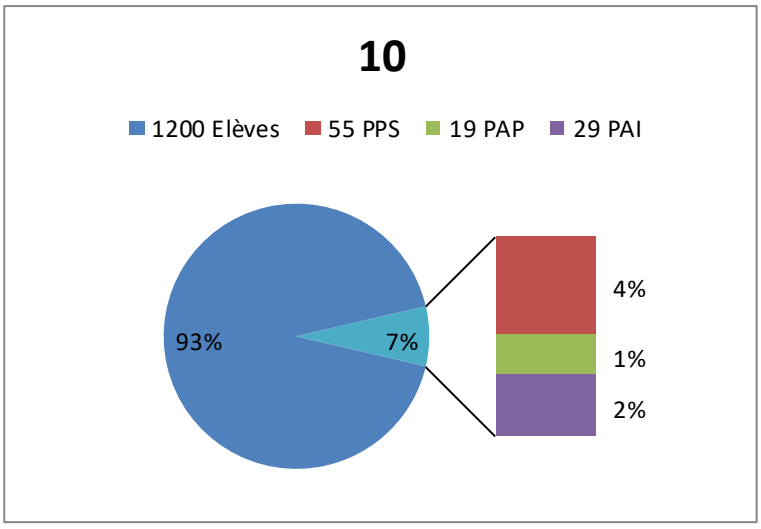

5
1400 Elèves
36 PPS
20 PAP
30 PAI
94%
6%
3%
1%
2%


6
1000 Elèves
29 PPS
? PAP
? PAI
99%
1%
1%
0%


7
1627 Elèves
18 PPS
20 PAP
0 PAI
98%
2%
1%
1%
0%


8
1800 Elèves
40 PPS
? PAP
? PAI
98%
2%
2%
0%


9
1300 Elèves
31 PPS
13 PAP
17 PAI
96%
4%
2%
1%
1%


10
1200 Elèves
55 PPS
19 PAP
29 PAI
93%
7%
4%
1%
2%

Annexe 4 : Extraits des questionnaires

Votre environnement de travail :

Cochez et complétez si vous êtes localisé en cité scolaire :

○Collège	■Cité scolaire : Collège + Lycée+ Prépa	○REP ou…..

Quels dispositifs sont présents dans votre établissement ? Cochez.

SEGPA	
UP2A	
ULIS	■

Travaillez-vous avec ces dispositifs ? Lesquels et dans quels cadres ?

- ULIS TSLA en tant que coordonnatrice de l'ULIS
- UPE2A pour des élèves en situation de handicap

Remplir en indiquant le chiffre ou Ø pour « je ne sais pas » :

Nombre d'élèves dans l'établissement	*Ø autour de 1360*
Nombre d'élèves MDPH	43
Nombre d'élèves en ULIS	12
Nombre d'élèves avec PPS en tout (ULIS et autres)	43 (27 collégiens / 15 lycéens/1 prépa)
Nombre de PAP	*Ø autour de 20 (50% collège50%lycée)*
Nombre de PAI	44
Nombre de CPE	4
Nombre de membres de la direction (Précisez : Proviseur, Principal, Principal-adjoint, Chef de travaux,…)	3 Proviseur /principal proviseur adjoint principal adjoint
Assistant social (jour de présence ?)	1 depuis peu (*Ø*)
COP (jour de présence)	1 (2 jours)
Infirmière (jour de présence ?)	1 (4 jours)
Médecin scolaire (Jours de présence ?)	0
Nombre d'enseignants spécialisés dans votre établissement	1

Votre représentation de la mission de Correspondant Handicap :

Quelles sont les représentations que vous vous faites du CH ?

(Exemples de réponse possibles : personnes ressources, expert du handicap, spécialiste de la communication, médiateur, conseiller, organisateur de projets, spécialiste de l'adaptation scolaire ?)

Le CH est un expert des adaptations scolaires liées au handicap et à la difficulté scolaire. C'est une personne ressources qui communique avec ses collègues pour trouver des solutions de remédiation ; Il peut conseiller et participer à des projets. Il accompagne les professeurs. Il doit être soutenu par sa hiérarchie pour pouvoir intervenir correctement.

Quelles sont, selon vous, les missions prioritaires du CH ? Listez-en trois.

-Accompagner les professeurs pour adapter les cours, accueillir les élèves handicapés.
-Aider à apaiser les situations de crise liées au handicap à l'école.
-Informer sur le handicap à l'école.

Et par quels moyens pouvez-vous les mettre en place ?

Soutien de la direction indispensable
Actions de sensibilisation
Ecoute des collègues, Professeurs, AESH
Participation à des réunions, aux ESS

Quelles sont, selon vous, les compétences nécessaires pour être CH ? Listez-en trois.

Savoir écouter
Proposer des solutions réalistes et adaptées
Etre médiateur, constituer un réseau

Qui sont les interlocuteurs privilégiés du CH ?

Les professeurs
Les AESH
L'infirmière
Les CPE
La direction de l'établissement

Votre nomination :

Vous êtes correspondant handicap depuis : 2013.....

Vous n'êtes plus Correspondant Handicap mais vous avez effectué cette mission de ..... à .....

Vous en tant que CH :

Avez-vous le 2CA-SH ou le CAPA-SH ou le CAPPEI ou un équivalent ?

2CA-SH

Quel est votre métier d'origine ? (Professeur des écoles, de collège, de lycée, autre ?)

Professeur de lycée

Depuis quand êtes-vous CH?

2010

Avez-vous reçu une lettre de mission ?

Je ne sais plus. Je me réfère à la fiche sur le site de la MDPH

Savez-vous pourquoi vous avez été nommé pour cette mission par votre chef d'établissement ?
(Exemple de réponse possible : seule personne spécialisée/j'ai demandé/intérêt personnel notamment financier/obligation, choix contraint (hérité du professeur précédent sur le poste)/je ne sais pas)

J'ai demandé à la MDPH (j'étais déjà professeur ressources à l'époque là)

Quelles sont vos motivations ?

Les mêmes que pour être professeur ressources : intérêt pour les difficultés particulières, volonté de faire changer des représentations, je suis optimiste et je fais confiance, pouvoir changer les choses

Quelles sont les tâches que vous accomplissez ?

Information sur le GEVASCO
Explication (ou interprétation) sur les conséquences du handicap
- Recherche d'aménagements
- Réflexion sur l'emploi du temps des élèves / des AVS, en lien avec le personnel des AVS et les profs très divers

Parmi ces actions, soulignez ou surlignez celles qui vous concernent :

informer	conseiller	piloter	constituer un réseau
être médiateur	sensibiliser	faire de la prévention	gérer une urgence
remplir le GEVASCO	manager les AVS	solliciter les Professeurs ressources	assister aux ESS
dialoguer avec les centres de soin	dialoguer avec les familles	assurer le suivi de l'élève	produire des documents adaptés à la place des professeurs
accompagner les professeurs	déceler les dys-	adapter pour les élèves	traduire les préconisations du PPS
Veiller à l'accessibilité	Présenter les outils numériques d'adaptation	Faire les dossiers de demande d'aménagements aux examens	Travailler l'orientation des élèves avec les autres professionnels

Votre direction et vos collègues se rend-ils compte de votre travail ? Comment rendez-vous visible votre activité ? (rapport, newsletter,...) rendent

Oui, par les échanges que j'ai avec eux : alerte, propositions,... participation aux ESS, liens avec les AVS...

Votre représentation de la mission de Correspondant Handicap :

Quelles sont les représentations que vous vous faites du CH ?

(Exemples de réponse possibles : personnes ressources, expert du handicap, spécialiste de la communication, médiateur, conseiller, organisateur de projets, spécialiste de l'adaptation scolaire ?)

Je n'ai pas de représentations quant à cette fonction ; je peux en revanche évoquer la diversité des tâches dans lesquelles je suis impliqué, ou que *j'ai initiées*.
Ressource, conseil en matière d'adaptations pédagogiques, *orientation vers des interlocuteurs spécialisés : réseau handicap (CIO), PR, coordinatrices de pôle AESH.....*
Mise en œuvre de la politique de culture du handicap (en l'espèce l'Autisme) par des projets menés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté,
Aide à la gestion d'élèves présentant des comportements inadaptés (mise en place de protocoles et contrats de comportement) dans le cadre d'un travail pluri-disciplinaire,
Ressource en matière de législation relative au handicap.

Quelles sont, selon vous, les missions prioritaires du CH ? Listez-en trois.

Ressources
[illegible]ille
Sensibilisation de la communauté scolaire et des élèves à la thématique des besoins éducatifs particuliers.

Et par quels moyens pouvez-vous les mettre en place ?

Participation aux ESS, initiation de synthèses (équipes pédagogiques, médecin et/ou IDE scolaire, chefs d'établissements), rencontre des familles, bilans périodiques avec le Proviseur de l'établissement et/ou l'IDE scolaire).

Quelles sont, selon vous, les compétences nécessaires pour être CH ? Listez-en trois.

Disposer au moins d'une certification adéquate me semble le minimum... Je suis titulaire de 3 2CASH.
Aptitude à travailler en équipe.
Connaissance des ressources en termes de partenaires éducatifs et de soins.
Disponibilité.

Qui sont les interlocuteurs privilégiés du CH ?

Listés ci-dessus.
Je peux, pour ma part, y ajouter les corps d'inspection

Votre nomination :

Vous êtes correspondant handicap depuis : …2013……..

Vous n'êtes plus Correspondant Handicap mais vous avez effectué cette mission de …….. à ……..

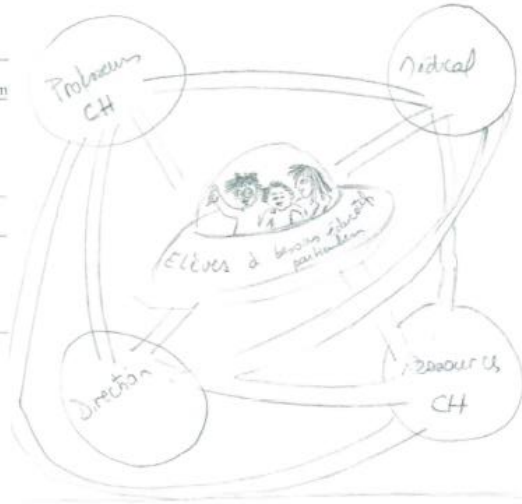
Commentaires éventuels du tableau précédent : Les questions 22 et 23 sont étrangères au correspondant handicap qui est avant un enseignant

Auriez-vous aimé avoir une formation en prenant vos fonctions ?
Si oui, de quelle durée ou sur quels thèmes ?

- Formation sur le positionnement du correspondant handicap.
- Elaboration d'outils communs pour le correspondant handicap
- Réflexion sur la mise en œuvre concrète de ses missions (car je sais qu'il y a une énorme disparité de pratiques !).

Si vous deviez vous situer dans un organigramme en tant que CH, où vous placeriez-vous ?
Pôle médical : infirmier, médecin scolaire, COP
Pôle direction
Pôle professeurs
Pôle ressources : professeur référent, professeur ressources, AVS…

Dessinez l'organigramme :



Résumez ce qu'est un CH en trois m
- Ressource
- Conseil
- médiateur

Remarques :

Merci de votre participation !

Document à retourner à :
valette.christelle@gmail.com

Christelle Valette
Collège Claude Bernard
1 Avenue du Parc des Princes
75016 Paris

> Missions prioritaires:
> - veille et aide à la mise en oeuvre si nécessaire auprés des équipes pédagogiques des adaptations décidées en ESS.
> - Rescensement des difficultés rencontrées par les élèves MDPH et leurs familles et communication avec les différents partenaires (direction, enseignants, référent, vie scolaire, service médical, services de soin) pour permettre une résolution locale rapide
> - Gestion logistique des emplois du temps des AESH et de l'organisation des examens (secrétariat, ordinateurs...) et des ESS.
>
> Moyens pour mettre en place ces missions:
>
> - beaucoup de temps et de disponibilité sur mon temps personnel pour répondre aux sollicitations des familles et soignants et de la direction (emails, téléphone) et des élèves et AESH surtout jusqu'à Noël et refaire les emplois du temps des 12 AESH et donc des 27 élèves accompagnés autant de fois que nécessaire (une bonne douzaine de fois et dernière version fin janvier cette année!)
> - L'an dernier: fiches navettes de communication entre chaque AESH et moi-même pour signaler contrôles, difficultés, absences... + en fin d'année, questionnaire bilan d'évaluation des besoins par discipline pour chaque élève selon chaque AESH, données que j'ai ensuite recoupées avec les résultats scolaires et les besoins identifiés en ESS pour tenter d'évaluer les éventuelles évolutions des besoins de chacun des élèves au cours de l'année et prévoir au mieux les priorités d'accompagnement pour la rentrée suivante et/ ou remarques à faire remonter lors des ESS de la première période. Cette année, depuis octobre 2017: Améliorer les outils à disposition des équipes pédagogiques au niveau de l'établissement (avec accord de la direction): saisie des EDT des AESH dans Pronote afin que les enseignants sachent exactement sur quel cours qui intervient et puissent prévoir de préférence les contrôles sur les heures où les élèves sont accompagnés; mise en lien du gevasco et des notifications pour chaque élève du collège sur Pronote consultable par les enseignants, ajout d'une fiche récapitulative des adaptations au gevasco remplie par l'enseignant référent au cours de l'ESS; mise en place de casiers pour les AESHdans la salle des professeurs afin de faciliter la transmission d'information entre les AESH et les professeurs et l'administration + réaffirmer leur place au sein de l'équipe pédagogique; modification de la fiche de demande de sortie remise par les professeurs à l'administration pour validation avec l'ajout d'un espace sur la vérification en amont de la sortie de l'accessibilité de tous les lieux et des transports en cas d'élève à mobilité réduite dans la classe concernée; modification du formulaire de la reprographie avec ajout d'une case " agrandissement A3 pour élève à besoin éducatif particulier" afin d'aider les professeurs à y penser et faciliter lamise en oeuvre volontaire des adaptations (bien que ne remplaçant pas la police Arial 16 ou 22, c'est déjà un premier pas pour les professeurs qui ne parviendraient pas techniquement à mettre en oeuvre ces adaptations au quotidien...).
> - Revenir à une meilleure répartition des tâches afin d'impliquer davantage tous les intervenants de la cité scolaire dans la mise en oeuvre de l'inclusion scolaire et déconcentrer les tâches jusqu'alors dévolues uniquement au correspondant handicap...

Votre représentation de la mission de Correspondant Handicap :

Quelles sont les représentations que vous vous faites du CH ?

(Exemples de réponse possibles : personnes ressources, expert du handicap, spécialiste de la communication, médiateur, conseiller, organisateur de projets, spécialiste de l'adaptation scolaire ?)

Un CH est une personne ressource, qui a une connaissance théorique et pratique du handicap (sans être un "expert"), qui fait le lien entre les élèves, les enseignants, les familles, le médecin et sert de conseiller, de médiateur. Il/elle donne des conseils aux enseignants et aux parents sur le plan local.

Quelles sont, selon vous, les missions prioritaires du CH ? Listez-en trois.

- être un référent pour les parents et enseignants et un appui pour les élèves ayant un handicap
- Diffuser la "culture" du handicap dans l'établissement
- Solliciter les PAI au cas de reperage d'élèves potentiellement en situation de handicap (fonction d'alerte)

Et par quels moyens pouvez-vous les mettre en place ?

- En étant clairement identifié, comme personne ressource dans l'établissement
- Par le dialogue, l'élaboration de documents d'information, de comptes rendus de réunions

Quelles sont, selon vous, les compétences nécessaires pour être CH ? Listez-en trois.

- Avoir une bonne connaissance des dispositifs et des aménagements possibles
- Une représentation claire du handicap et de ses manifestations
- Avoir une envie de mettre ses compétences au service de la communauté éducative et en particulier pour aider les élèves

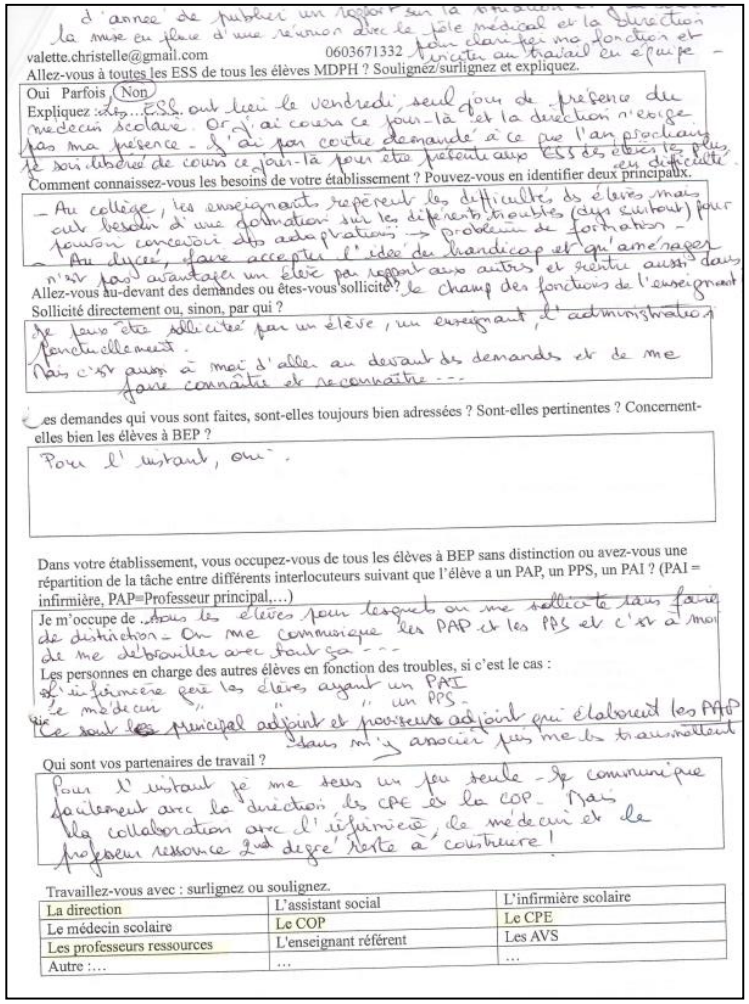
Qui sont les interlocuteurs privilégiés du CH ?

- la direction, les enseignants, les familles, les élèves en priorité
- En cas de besoin = les médecins référents, le médecin de la MDPH, le centre de soin

Votre nomination :

Vous êtes correspondant handicap depuis : ..Septembre 2017 (4 mois)

Vous n'êtes plus Correspondant Handicap mais vous avez effectué cette mission de ..... à .....



d'année de publier un rapport sur la situation
la mise en place d'une réunion avec le pôle médical et la direction
valette.christelle@gmail.com 0603671332 pour clarifier ma fonction et
Allez-vous à toutes les ESS de tous les élèves MDPH ? Soulignez/surlignez et expliquez. travailler au travail en équipe -

Oui Parfois (Non)
Expliquez : Ils ... ESS ont lieu le vendredi, seul jour de présence du médecin scolaire. Or j'ai cours ce jour-là et la direction n'exige pas ma présence - J'ai par contre demandé à ce que l'on prévienne si des élèves les plus en difficulté soient libérés de cours ce jour-là pour être présents aux ESS des élèves

Comment connaissez-vous les besoins de votre établissement ? Pouvez-vous en identifier deux principaux.

- Au collège, les enseignants repèrent les difficultés des élèves mais ont besoin d'une formation sur les différents troubles (dys surtout) pour pouvoir concevoir des adaptations → problème de formation -
- Au lycée, faire accepter l'idée du handicap et qu'aménager n'est pas avantager un élève par rapport aux autres, et rentrer aussi dans

Allez-vous au-devant des demandes ou êtes-vous sollicité ? le champ des fonctions de l'enseignant

Sollicité directement ou, sinon, par qui ?

Je suis sollicitée par un élève, un enseignant, l'administration fonctionnellement.
Mais c'est aussi à moi d'aller au devant des demandes et de me faire connaître et reconnaître - -

Les demandes qui vous sont faites, sont-elles toujours bien adressées ? Sont-elles pertinentes ? Concernent-elles bien les élèves à BEP ?

Pour l'instant, oui.

Dans votre établissement, vous occupez-vous de tous les élèves à BEP sans distinction ou avez-vous une répartition de la tâche entre différents interlocuteurs suivant que l'élève a un PAP, un PPS, un PAI ? (PAI = infirmière, PAP=Professeur principal,...)

Je m'occupe de ~~...~~ tous les élèves pour lesquels on me sollicite sans faire de distinction - On me communique les PAP et les PPS et c'est à moi de me débrouiller avec tout ça - - -

Les personnes en charge des autres élèves en fonction des troubles, si c'est le cas :

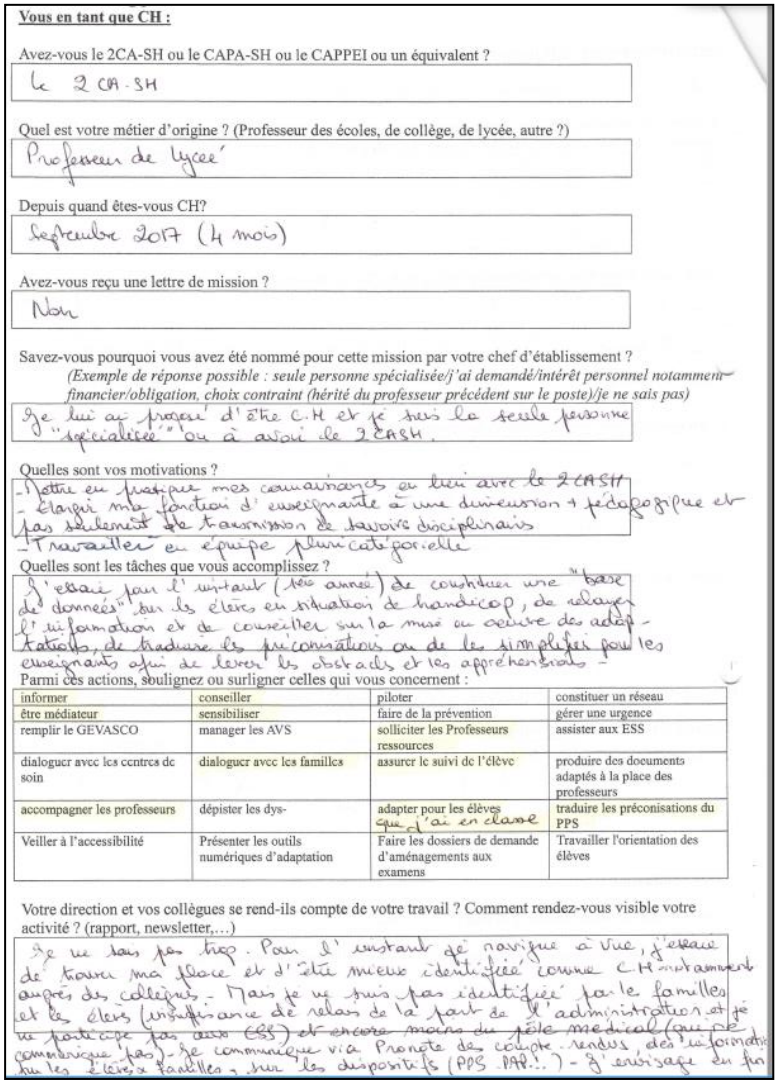
~~Ce sont les~~ principal adjoint et professeurs adjoint qui élaborent les PAP sans m'y associer puis me les transmettent
l'infirmière gère les élèves ayant un PAI
le médecin " " un PPS -

Qui sont vos partenaires de travail ?

Pour l'instant je me sens un peu seule - Je communique seulement avec la direction, les CPE et la COP - Mais la collaboration avec l'infirmière, le médecin et le professeur ressource 2nd degré reste à construire !

Travaillez-vous avec : surlignez ou soulignez.

La direction	L'assistant social	L'infirmière scolaire
Le médecin scolaire	Le COP	Le CPE
Les professeurs ressources	L'enseignant référent	Les AVS
Autre :...	...	...



Vous en tant que CH :

Avez-vous le 2CA-SH ou le CAPA-SH ou le CAPPEI ou un équivalent ?

Le 2 CA-SH

Quel est votre métier d'origine ? (Professeur des écoles, de collège, de lycée, autre ?)

Professeur de lycée

Depuis quand êtes-vous CH?

Septembre 2017 (4 mois)

Avez-vous reçu une lettre de mission ?

Non

Savez-vous pourquoi vous avez été nommé pour cette mission par votre chef d'établissement ?
(Exemple de réponse possible : seule personne spécialisée/j'ai demandé/intérêt personnel notamment financier/obligation, choix contraint (hérité du professeur précédent sur le poste)/je ne sais pas)

Je lui ai proposé d'être C.H et je suis la seule personne "spécialisée" ou à avoir le 2 CASH.

Quelles sont vos motivations ?

- Mettre en pratique mes connaissances en lien avec le 2 CASH
- Elargir ma fonction d'enseignante à une dimension + pédagogique et pas seulement de transmission de savoirs disciplinaires
- Travailler en équipe pluricatégorielle

Quelles sont les tâches que vous accomplissez ?

J'essaie pour l'instant (1ère année) de constituer une "base de données" sur les élèves en situation de handicap, de relayer l'information et de conseiller sur la mise en œuvre des adaptations, de traduire les préconisations ou de les simplifier pour les enseignants afin de lever les obstacles et les appréhensions -

Parmi ces actions, soulignez ou surligner celles qui vous concernent :

informer	conseiller	piloter	constituer un réseau
être médiateur	sensibiliser	faire de la prévention	gérer une urgence
remplir le GEVASCO	manager les AVS	solliciter les Professeurs ressources	assister aux ESS
dialoguer avec les centres de soin	dialoguer avec les familles	assurer le suivi de l'élève	produire des documents adaptés à la place des professeurs
accompagner les professeurs	dépister les dys-	adapter pour les élèves que j'ai en classe	traduire les préconisations du PPS
Veiller à l'accessibilité	Présenter les outils numériques d'adaptation	Faire les dossiers de demande d'aménagements aux examens	Travailler l'orientation des élèves

Votre direction et vos collègues se rend-ils compte de votre travail ? Comment rendez-vous visible votre activité ? (rapport, newsletter,...)

Je ne sais pas trop. Pour l'instant je navigue à vue, j'essaie de trouver ma place et d'être mieux identifiée comme C.H notamment auprès des collègues - Mais je ne suis pas identifiée par les familles et les élèves (insuffisance de relais de la part de l'administration et je ne participe pas aux ESS) et encore moins du pôle médical (que je commence à voir) - Je communique via Pronote des comptes-rendus des informations sur les élèves x familles, sur les dispositifs (PPS, PAP...) - J'envisage en fin

Commentaires éventuels du tableau précédent :

J'ai rajouté une case "autre" car difficile de répondre exactement à ma fonction. Je ne connais pas encore bien le C.H.

Auriez-vous aimé avoir une formation en prenant vos fonctions ?

Si oui, de quelle durée ou sur quels thèmes ?

Oui - J'aurais aimé que soient clarifiées mes fonctions au sein de l'établissement d'une part, et au sein de l'organigramme ASH (avec les différents référents) d'autre part. Quelle information a-t-elle droit d'obtenir de la part de professeurs référents ? Doivent-ils tous mettre le compte rendu de leurs observations au CH ? (Partage le fait d'autres ...)

Si vous deviez vous situer dans un organigramme en tant que CH, où vous placeriez-vous ?

Pôle médical : infirmier, médecin scolaire, COP
Pôle direction
Pôle professeurs
Pôle ressources : professeur référent, professeur ressources, AVS...

Dessinez l'organigramme :

Direction
Médical
Pôle ressources
C.H.
Pôle enseignants

Mon établissement ne dispose pas d'infirmière scolaire

Résumez ce qu'est un CH en trois mots :

Un relais local

Remarques :

Moi qui aime bien que les choses soient claires et bien cadrées et définies, ce flou autour de la fonction de C.H me laisse un peu dubitative. Heureusement j'adore mon métier donc même si l'on m'impose des limites, je trouverai toujours un moyen de m'épanouir dans ma fonction au sein de l'établissement et auprès des élèves. Merci de votre participation ! Bien à vous.

Document à retourner à :
valette.christelle@gmail.com

Christelle Valette
Collège Claude Ponnard

Résumez ce qu'est un CH en trois mots :

Ressource
Spécialiste
Communiquant

Remarques :

Ton travail est vraiment intéressant et m'a permis de me regarder travailler.