



HAL
open science

Inclusion des élèves d'ULIS en milieu ordinaire : quels bénéfices ?

Marine Lebrun

► **To cite this version:**

Marine Lebrun. Inclusion des élèves d'ULIS en milieu ordinaire : quels bénéfices ?. Education. 2017. dumas-02086104

HAL Id: dumas-02086104

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086104v1>

Submitted on 1 Apr 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



École supérieure
du professorat
et de l'éducation

- MASTER 2 MEEF -

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier Degré

Inclusion des élèves d'ULIS en milieu ordinaire :
quels bénéfices ?

INITIATION A LA RECHERCHE

SPÉCIALITE ASH

(Adaptation Scolaire et Scolarisation des Élèves Handicapés)

Année Universitaire : 2016 - 2017

Nom et prénom de l'étudiant : **LEBRUN Marine**

Lieu de formation : **Espé d'ANGERS – Université de Nantes**

Sous la direction de : **Mme. TOUX – Mme LACROIX**

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION.....</u>	<u>3</u>
<u>I / RAPPEL HISTORIQUE.....</u>	<u>5</u>
1) De l'intégration.....	5
1.1) <i>Loi du 30 Juin 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.....</i>	<i>5</i>
1.2) <i>1989 : Convention des Droits de l'Enfant.....</i>	<i>5</i>
1.3) <i>Loi du 10 Juillet 1989 : Loi en faveur de l'Éducation.....</i>	<i>5</i>
2) A l'inclusion.....	6
2.1) <i>Loi du 11 Février 2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.....</i>	<i>6</i>
2.2) <i>Loi du 8 Juillet 2013 : Refondation de l'École de la République.....</i>	<i>9</i>
2.3) <i>2014 : Rapport Piveteau (Isabelle Lardon, 2016).....</i>	<i>9</i>
<u>II / L'ÉCOLE INCLUSIVE AUJOURD'HUI.....</u>	<u>10</u>
1) Définition de l'école inclusive.....	10
1.1) <i>Absence de définition officielle.....</i>	<i>10</i>
1.2) <i>Distinction entre intégration et inclusion.....</i>	<i>10</i>
2) Le suivi personnalisé.....	11
2.1) <i>Le projet personnalisé.....</i>	<i>11</i>
2.2) <i>L'équipe de Suivi de Scolarisation (ESS).....</i>	<i>12</i>
3) Plusieurs types de scolarisation.....	13
3.1) <i>La scolarisation individuelle.....</i>	<i>13</i>
3.2) <i>La scolarisation collective.....</i>	<i>14</i>
3.3) <i>La scolarisation en établissement spécialisé (secteur médico-éducatif).....</i>	<i>15</i>
4) Les dispositifs particuliers.....	15
5) Ulis : Classe à part entière ou dispositif d'accompagnement ?.....	16
<u>III / LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT.....</u>	<u>18</u>
1) Textes officiels.....	18
2) La réalité sur le terrain.....	18
3) Adapter les méthodes pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves handicapés.....	20

4) Les intervenants extérieurs.....	21
4.1) L'enseignant référent (ERSEH).....	21
4.3) Personnels d'Accompagnement à la scolarité.....	22
<u>IV/ PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....</u>	23
<u>V / LA MÉTHODOLOGIE.....</u>	24
1) Présentation des outils utilisés.....	24
1.1) L'observation directe.....	24
1.2) L'entretien semi-directif.....	24
2) Les enseignants interrogés.....	26
<u>VI / ANALYSE DES DONNÉES.....</u>	29
1) Les différents points de vue sur l'école inclusive.....	29
2) La coopération avec l'équipe éducative et la préparation des inclusions.....	31
3) Avantages et difficultés de ces inclusions.....	34
4) Dispositif Ulis ou classe Ulis ?.....	36
<u>VII / DISCUSSION.....</u>	37
1) Réponse à ma problématique.....	37
2) Intérêt de mon travail et du recueil de données et limites.....	38
<u>CONCLUSION.....</u>	40
<u>GLOSSAIRE.....</u>	41
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	43
<u>ANNEXES.....</u>	45

INTRODUCTION

J'ai décidé de réaliser mon mémoire en ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap) et plus précisément sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Ce choix a été motivé par mes expériences personnelles et professionnelles et c'est un sujet important pour mon métier de professeur des écoles.

Avant d'entrer en Master MEEF, j'ai travaillé deux ans en tant qu'animatrice. J'étais responsable d'animation dans un accueil périscolaire. Une petite fille autiste fréquentait l'école et la périscolaire. Elle était accompagnée d'une Accompagnante des Élèves en Situation de Handicap (AESH) sur le temps scolaire et d'une autre personne sur les temps périscolaires. Nous faisons de notre mieux pour la maintenir dans le groupe, entrer en relation avec elle, la faire participer aux activités tout en respectant ses moments de repli sur elle-même. Elle bénéficiait d'une prise en charge médico-sociale en dehors de l'école. A la fin de l'année, des équipes éducatives se sont réunies pour définir l'orientation de la petite Lola¹. Il fallait choisir entre l'Institut Médico-Educatif (IME) ou Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). C'est à ce moment-là que s'est déclenchée mon interrogation sur l'intégration des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire.

En M1, j'ai effectué un stage en école maternelle dans laquelle un nouveau concept a vu le jour : la classe passerelle (Vertou). Elle accueille, pendant un an, des enfants présentant des Troubles Envahissants du Développement (TED), du comportement ou une déficience afin de les préparer à l'intégration en milieu ordinaire. L'enseignante spécialisée met en place une pédagogie individualisée et les intègre progressivement dans les classes de l'école en fonction de leurs capacités. A la fin de l'année, les enfants découvrent leur future école. J'ai découvert ce dispositif qui offre aux élèves des outils et méthodes que je ne connaissais pas notamment l'utilisation importante du numérique (tablettes et applications spécialisées).

Par ailleurs, je suis partie à plusieurs reprises en séjour avec des adultes handicapés. Nous étions chargés de gérer un groupe d'une quinzaine de personnes et de leur proposer des activités, les aider dans la gestion du quotidien (repas, toilette, médicaments, budget...). Nous devons être à l'écoute et disponible pour les sécuriser et leur donner confiance. J'ai également été remplaçante (en parallèle de l'animation) dans un foyer de vie (Maison d'Accueil Spécialisé -Foyer d'Accueil Médicalisé) pour adultes polyhandicapés. Grâce à ces

1 Pour préserver l'anonymat, tous les prénoms, dans, ce mémoire ont été changés.

expériences, j'ai développé de nouvelles capacités telles que l'organisation, l'écoute, la prise en charge adaptée, de nouvelles manières de communiquer... J'éprouve beaucoup d'intérêt et de sensibilité pour ce public. Ces premières expériences m'ont permis d'appréhender le handicap différemment.

De plus, depuis septembre 2013, je joue avec un petit garçon Nolan (3 ans en 2013), autiste, dans le cadre de la « Méthode des 3i », mise en place par l'association AEVE (Autisme Espoir Vers l'École)². Elle a pour objectif d'amener l'enfant diagnostiqué autiste à une vie sociale et scolaire aussi normale que possible (Annexe 1). La communication est l'objectif prioritaire et non l'acquisition de connaissances. Nolan a fait d'énormes progrès et est rentré en CP cette année, accompagné d'une AESH.

Dans le cadre de ma formation, j'ai décidé d'approfondir le thème du handicap et de travailler sur l'inclusion de ces élèves en milieu scolaire ordinaire. Cela s'inscrit dans mon projet professionnel puisque j'aimerais évoluer vers l'enseignement spécialisé. Il me semble nécessaire d'intégrer les enfants au milieu ordinaire pour qu'ils grandissent avec leurs pairs, gagnent en autonomie, s'intègrent socialement et professionnellement. Notre formation ne propose pas de module sur l'accueil d'enfants en situation de handicap, cependant, il est inscrit dans la compétence 4 du **Référentiel de compétences** : « Prendre en compte la diversité des élèves ». On peut alors vite se retrouver démuni face à cela, surtout en début de carrière. Il est donc nécessaire de réfléchir à ces questions.

Ma question initiale porte sur l'**inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire et ses bénéfices**. Dans une première partie, il s'agit de faire l'historique des textes législatifs concernant le handicap. Ensuite, l'accent est mis sur l'école inclusive aujourd'hui, et le rôle de l'enseignant. Après, ma problématique découlant de mes recherches est énoncée et je propose mes hypothèses. Enfin, la méthodologie utilisée pour le recueil de données est expliquée et justifiée et l'analyse des résultats en découle.

2 <http://www.autisme-espoir.org/>

I / RAPPEL HISTORIQUE

1) De l'intégration

1.1) Loi du 30 Juin 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées

Cette loi, présentée par la Ministre de la Santé Simone VEIL, est une première référence en terme de reconnaissance des droits des personnes porteuses de handicap physique, sensoriel ou moteur à tout âge. Cependant, elle ne définit pas le handicap. Elle détermine trois droits fondamentaux : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressources par le biais de prestations et le droit à l'intégration sociale et scolaire.

Article premier : « *La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une **obligation nationale*** ».

Cette loi est composée de deux chapitres, l'un concernant l'éducation spéciale, l'autre les dispositions relatives à l'emploi.

1.2) 1989 : Convention des Droits de l'Enfant

Les droits des enfants les protègent en tant qu'être humain (garanties fondamentales, droits civils et politiques, économiques sociaux et culturels, individuels et collectifs) mais aussi en tant qu'enfant en prenant en compte leur fragilité et leur vulnérabilité.

L'article 23 mentionne les droits des enfants porteurs de handicap physique et/ou mental. L'objectif premier est de garantir et favoriser leur autonomie pour qu'ils puissent participer de manière active à la vie collective. Les deuxième et troisième chapitres mettent l'accent sur l'accessibilité aux soins spéciaux et adaptés en fonction du handicap et leur gratuité (dans la mesure du possible). Enfin, les pays doivent mutualiser les recherches (soins, traitements, rééducation...) pour élargir leurs connaissances et compétences.

1.3) Loi du 10 Juillet 1989 : Loi en faveur de l'Éducation

Article premier : « *L'éducation est la première priorité nationale.[...] Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer*

dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.». En ce sens, l'école doit être accessible à tous sans distinction pour garantir l'égalité des chances.

Article 2 : « *Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande* » Elle reconnaît à tous le droit à l'éducation et à l'intégration scolaire, les enfants en situation de handicap y compris.

Cette loi incite à l'évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves. Il s'agit de réfléchir à une pédagogie permettant à chacun de bénéficier des enseignements scolaires quelles que soient ses difficultés. (Plaisance, Belmont, Verillon, 2007)

[2\) A l'inclusion](#)

2.1) Loi du 11 Février 2005 : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

La loi du 11 février 2005 est le texte de référence en terme d'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap. Elle est composée de 101 articles et de plus de 80 textes d'application. Elle apporte des changements de grande ampleur. Les premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux et pour la première fois, elle apporte une **véritable définition du handicap** : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* ».

- **Création des MDPH**

C'est un lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes en situation de handicap et leur famille. Son action se décline autour de huit missions principales. Tout d'abord, elle informe et accompagne la personne et sa famille de l'annonce du handicap et tout au long de son évolution. Elle met en place et organise l'équipe pluridisciplinaire (psychologues, médecins, spécialistes du travail social...) qui propose à la personne un plan personnalisé de compensation visant à garantir son autonomie. Ensuite, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) prend les décisions relatives aux droits des personnes. La MDPH centralise les demandes de droits ou prestations, assure le

suivi et la mise en œuvre des décisions, organise des actions de coordination avec les dispositifs sanitaires et médico-sociaux. Elle nomme en son sein un référent pour l'insertion professionnelle. Elle travaille en collaboration avec du personnel qualifié et est entourée de multiples partenaires.

- **Droit à la compensation**

Il se décline en plusieurs étapes. L'équipe pluridisciplinaire évalue les déficiences et les capacités des individus. Grâce à cela, elle propose un plan personnalisé de compensation du handicap (Objectif : garantir l'autonomie). Ce plan donne droit à l'attribution d'une Prestation de Compensation du Handicap (PCH). Elle assure la prise en charge de l'ensemble des besoins de la personne et pas seulement les aides humaines (aides techniques, adaptation du logement, aménagements spécifiques, transports, aide animalière).

- **Scolarité**

Le droit à l'École est une responsabilité de l'État à l'égard de tous les enfants. Un établissement de référence est défini mais l'enfant peut aller ailleurs si ce dernier ne propose pas les équipements adaptés. Un accompagnement médico-social complète le dispositif scolaire ordinaire. Un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est rédigé pour assurer une cohérence et une continuité dans le parcours scolaire de l'enfant. La CDAPH prend également les décisions d'orientation des enfants dans les services ou établissements médico-sociaux. Enfin l'égalité des chances est renforcée par l'aménagement des conditions d'examen entre autres.

- **Emploi**

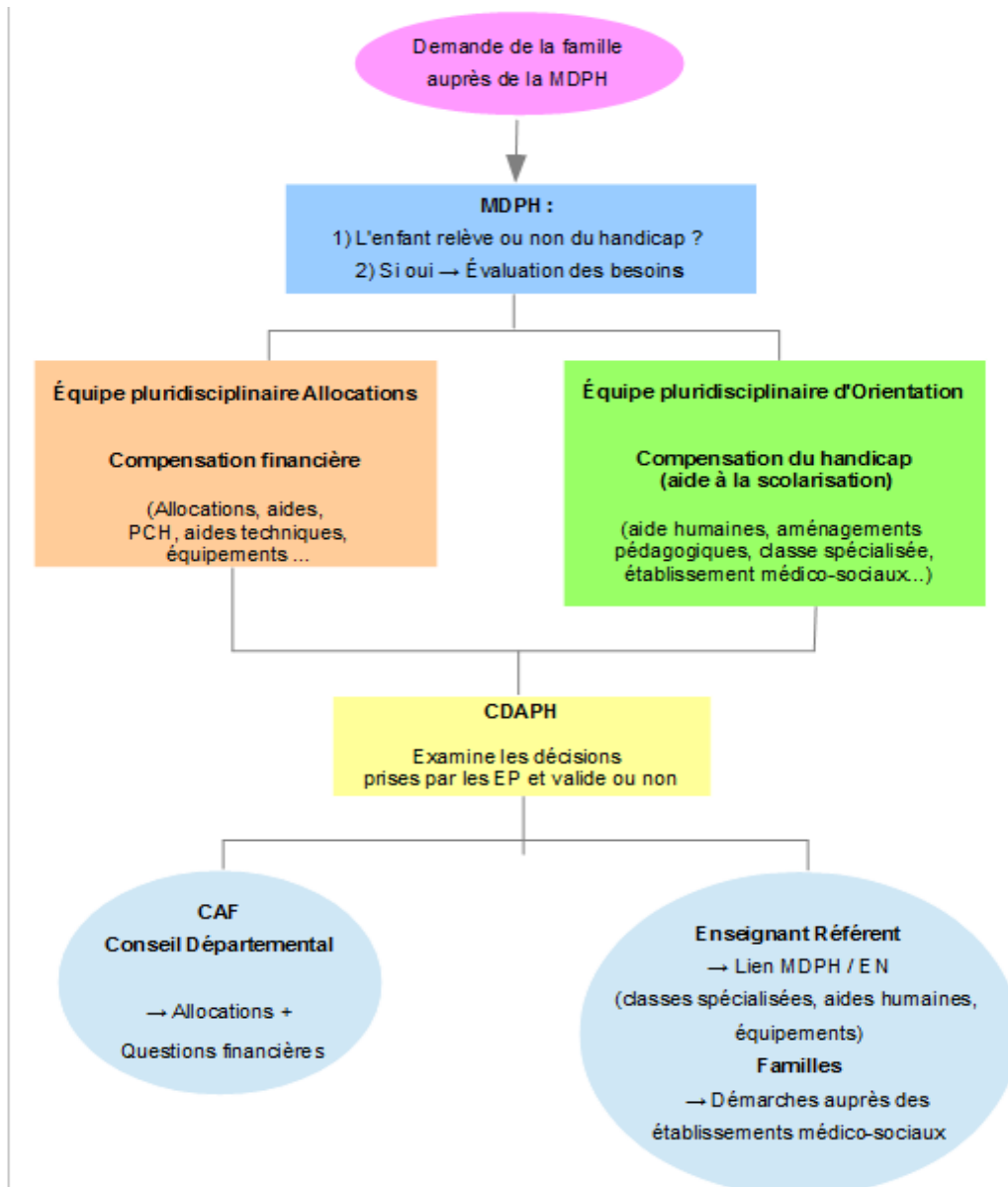
Deux grands principes ont été votés avec cette loi : principe de non-discrimination et la priorité au travail en milieu ordinaire. Pour cela, les entreprises doivent prendre les mesures nécessaires pour permettre de conserver ou bien d'accéder à un emploi. Celles qui ne respectent pas cette loi seront soumises à des sanctions. Les Établissements ou Services d'Aide par le Travail (ESAT) remplacent les Centres d'Aide par le Travail (CAT).

- **Accessibilité**

Le principe d'accessibilité généralisée est voté. Il a pour objectif de rendre accessibles les logements neufs en priorité, toutes les chaînes de déplacement, les établissements recevant du public, et l'audiovisuel notamment avec l'obligation de sous-titrages. Les équipements doivent certifier d'une attestation de conformité obligatoire sous peine de sanctions pour « non

mise en accessibilité ». Des commissions communales et intercommunales d'accessibilité (+5000 hab) sont créées afin d'associer les personnes concernées à sa mise en œuvre.

Suite à un entretien avec **Mme Magazenni** (Responsable du Pôle -20 ans à la MPDH 44), j'ai pu reconstituer le chemin que suit une demande à la MDPH du point de départ → demande des parents à la prise de décision et la mise en place sur le terrain.



2.2) Loi du 8 Juillet 2013 : Refondation de l'École de la République

Elle inscrit dans l'article premier du **Code de l'Éducation** le terme d' « École inclusive ». L'École garantit l'inclusion scolaire de tous les élèves, sans distinction. Elle contribue à l'égalité des chances, en luttant contre les inégalités sociales. C'est un principe fondamental de notre système éducatif et un des premiers objectifs du **Socle Commun de Connaissances et de compétences** de 2006 comme inscrit dans la préface « *Un socle pour tous* ». Ces ambitions sont également inscrites dans le nouveau socle de 2016 : « *Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement...* »

350 nouveaux emplois d'Auxiliaire Vie Scolaire (AVS-i : aide individuelle), ainsi que 8 000 contrats aidés supplémentaires sont créés pour accompagner au plus près les élèves en situation de handicap. Les emplois seront pérennisés et les Accompagnants d'un Enfant en Situation de Handicap (AESH : remplacent les AVS) se verront proposer des CDI (après 6 ans sous le statut d'assistant d'éducation). La formation des personnels d'éducation sera renforcée notamment avec le développement de l'usage du numérique pour mieux différencier les pratiques. Enfin, la coopération avec le secteur médico-social devra être accentuée pour assurer une continuité, aménager le parcours de l'élève et échanger les pratiques.

2.3) 2014 : Rapport Piveteau (Isabelle Lardon, 2016)

« *Devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leur proches* ». Ce rapport préconise une société plus inclusive. Les structures des différents champs doivent se rapprocher pour travailler ensemble, en collaboration. L'objectif étant d'accompagner la personne dans ses choix de vie, prise en compte de son « auto-détermination » à faire des choix. Les collectivités doivent raisonner en apportant des réponses adaptées et non simplement des « places » en institution. Ce rapport complète les objectifs de la Conférence National du Handicap (2014) pour garantir l'intégration sociale et professionnelle des personnes.

Après avoir fait le point sur l'aspect institutionnel et législatif, il est intéressant de mettre cela en lien avec le terrain. Comment l'école inclusive est-elle mise en place aujourd'hui dans les écoles ? Quelles sont les avantages, les difficultés, les conditions de mise en œuvre ?...

II / L'ÉCOLE INCLUSIVE AUJOURD'HUI

1) Définition de l'école inclusive

1.1) Absence de définition officielle

A l'heure actuelle, il n'existe pas de définition officielle de l'école inclusive. **L'article L 111-1 du Code l'Éducation** donne une définition du droit à l'Éducation qui nécessite de mettre en place une école pleinement inclusive. La **loi de Refondation de l'École de la République** reprend pour la première fois dans un texte de loi la terminologie « école inclusive ».

Selon l'**UNESCO** (2003) : « *L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle, à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants de groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants.* »

L'inclusion de la personne est une finalité. La scolarisation, l'emploi, la participation sociale et culturelle sont des moyens pour atteindre cette finalité. (Louis, JM, Ramond, F, 2006). Elle reconnaît à tous les mêmes droits au nom de l'Égalité entre les individus.

1.2) Distinction entre intégration et inclusion

L'intégration place l'élève en situation de handicap en milieu ordinaire, sans réflexion sur la mise en place de son accueil. C'est à l'élève de s'adapter à son environnement. « *C'est sur l'élève que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de perfectionnement* » (Gossot, 2005). L'intégration repose sur une conception individualisante et déficitaire du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet. « *Action d'intégrer ; fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose* » (Larousse).

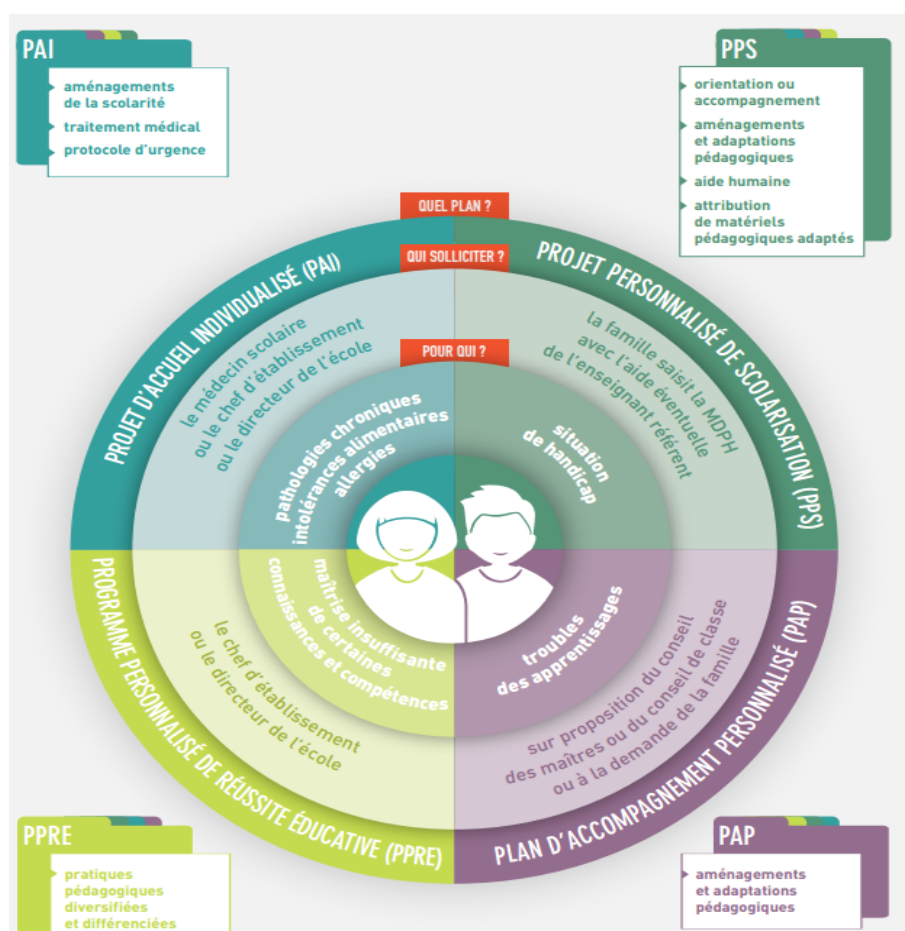
L'inclusion est le strict opposé. Dans ce cas c'est à l'environnement de s'adapter à l'élève et de donner les justes réponses à ses besoins. Cette notion prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de

l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer, pour réduire les obstacles aux apprentissages. L'éducation inclusive suppose « *que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal* ». (Armstrong, 1998). Les échanges entre enseignants spécialisés et ordinaires doivent être renforcés pour proposer des pratiques efficaces.

Selon moi, il est indispensable que le professeur des écoles mette en place une réelle inclusion. Il doit créer un environnement favorable à l'accueil des élèves de l'Ulis. Ainsi, l'inclusion sera bénéfique pour tous : l'élève accueilli, ses pairs et l'enseignant. En effet, le professeur peut tirer profit de ses expériences pour adapter des outils, méthodes, pratiques dans sa classe avec tous ses élèves.

2) Le suivi personnalisé

2.1) Le projet personnalisé



<http://eduscol.education.fr/cid84599/l-ecole-inclusive.html>

Le schéma ci-dessus recense les dispositifs proposés en réponses aux Besoins Éducatifs Particuliers des élèves :

- x Plan d'Accueil Individualisé (PAI) : troubles alimentaires, allergies.
- x Plan Personnel de Réussite Éducative (PPRE) : difficultés en terme de connaissances et compétences.
- x Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) : troubles des apprentissages.
- x **Projet Personnalisé de Scolarisation** (**Annexe 2** : Mise en place d'un PPS)

Le PPS s'adresse aux élèves en situation de handicap reconnus par la loi de 2005. La MDPH procède à une évaluation de la situation de l'enfant et propose un PPS qui sera mis en place sur le terrain grâce à l'ERSEH et l'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS).

Le PPS « *définit les modalités de scolarisation du jeune en situation de handicap ainsi que les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales et paramédicales répondant à ses besoins particuliers.* » Il précise les aménagements nécessaires et il permet à la CDAPH de prendre des décisions relatives à la scolarisation en matière d'orientation, de matériel pédagogique adapté et d'aide humaine. C'est un outil de suivi discuté avec l'enfant et sa famille. Il assure « *la cohérence et la continuité de son parcours scolaire* » en prenant en compte au plus près les besoins des élèves (Eduscol). L'enseignant référent assure la mise en place et le suivi sur le terrain. Il fait l'objet d'une évaluation annuelle par l'ESS et peut être revisité en cas de besoin.

2.2) L'équipe de Suivi de Scolarisation (ESS)

L'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS)³ est composée de :

- x Parents ou représentants légaux de l'élève handicapé,
- x Enseignant référent,
- x Enseignants en charge de sa scolarité y compris les enseignants spécialisés exerçant au sein des établissements ou services de santé ou médico-sociaux,
- x Professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux qui concourent directement à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation,
- x Les chefs d'établissement, les directeurs des établissements de santé ou médico-sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-psychologues, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'Éducation Nationale.

3. Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006

L'ESS est chargée de veiller sur le parcours scolaire de l'enfant et sur la bonne mise en application du PPS. Elle vérifie qu'il bénéficie des accompagnements particuliers adaptés qui lui permettent de suivre son parcours. Tous les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier d'un PPS qu'ils soient scolarisés de manière individuelle ou collective.

3) Plusieurs types de scolarisation

	2004-2005	2010-2011	2014-2015
Intégrations individuelles	58812	83309	103908
Intégrations collectives (Clis - Ulis)	37584	42985	47504
Établissements sanitaires ou médico-social	62000	78112	77962

Source : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>

La loi de 2005 a permis une augmentation de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire que ce soient les intégrations individuelles et collectives. On remarque que la scolarisation en établissement spécialisé recule progressivement. La scolarisation définit « *la manière dont on doit aménager l'environnement (...) pour aider l'enfant à devenir pleinement écolier puis élève* ». (Louis, JM, Ramond, F, 2006) Il s'agit d'accompagner l'enfant à devenir élève puis citoyen à sa majorité.

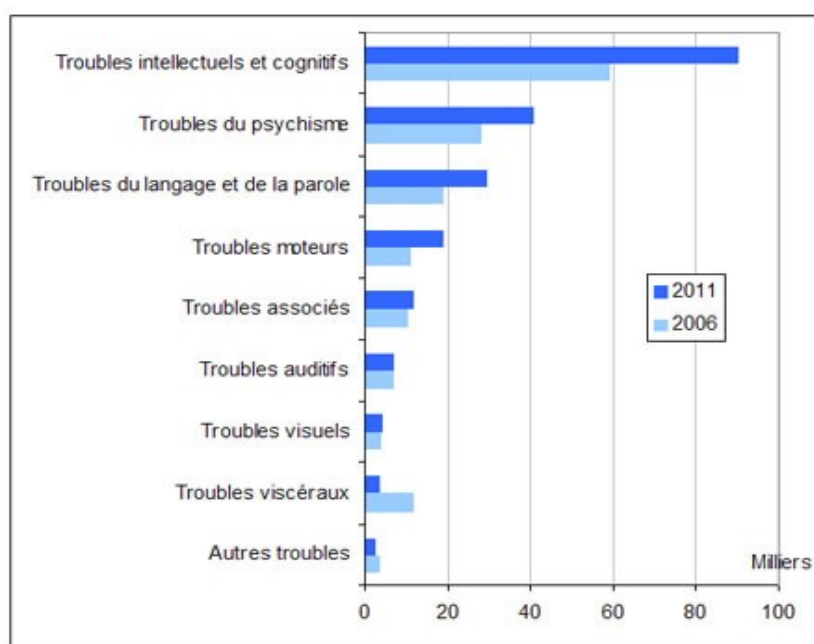
3.1) La scolarisation individuelle

Elle désigne le fait qu'un élève en situation de handicap est « seul » dans une classe « ordinaire ». La scolarisation en milieu ordinaire concerne les élèves « *capables avec ou sans moyens d'accompagnement spécifique de suivre à leur rythme une scolarité ordinaire* » (Louis, JM, Ramond, F, 2006). Ils peuvent aussi bénéficier de l'aide d'un professionnel du Réseau d'Aides Spécialisés et de suivi des Élèves en Difficultés (RASED).

3.2) La scolarisation collective

Les Classes pour l'Inclusion Scolaire (Clis) ont été remplacées par les **Ulis-école** (Ulis-collège) à la rentrée 2015. Les élèves en situation de handicap (troubles cognitifs, mentaux, spécifiques du langage et des apprentissages, Troubles Envahissants du Développement (TED), des fonctions motrices, de la fonction auditive, visuelle ou des troubles multiples associés : Eduscol) sont accueillis dans des petites unités ne dépassant pas 12 enfants. Ils sont encadrés par un enseignant spécialisé et sont intégrés dans des classes ordinaires pour certains enseignements. Cela respecte les préconisations de la Loi du 11 Février 2005 : « *le parcours de formation des élèves en situation de handicap doit se dérouler prioritairement en milieu scolaire ordinaire* ». Les Ulis-école accueillent des élèves porteurs de plusieurs types de handicap :

- x Troubles des Fonctions Cognitives (TFC) ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole). Ils représentent la majorité des élèves scolarisés en milieu « ordinaire ».
- x Troubles Envahissants du Développement (TED) (Autisme)
- x Troubles des Fonctions Motrices (Dyspraxie) (TFM)
- x Troubles de la Fonction Auditive (TFA)
- x Troubles de la Fonction Visuelle (TFV)
- x Troubles Multiples Associés (TMA)



<http://www.education.gouv.fr/cid60303/la-scolarisation-des-jeunes-handicapes.html#Chiffres-clés>

3.3) La scolarisation en établissement spécialisé (secteur médico-éducatif)

Les enfants peuvent être scolarisés dans des établissements spécialisés qui proposent des enseignements scolaires assurés par des enseignants de statut public ou privé.

- x Instituts Médico-Educatifs (IME) : Déficience intellectuelle nécessitant une prise en charge globale,
- x Instituts d'Éducation Motrice (IEM) : Handicap moteur avec pour certains des troubles associés,
- x Instituts d'Éducation Sensorielle (IES) : Déficience visuelle ou auditive,
- x Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques (ITEP) : Troubles de la conduite et du comportement.

4) Les dispositifs particuliers

Certains dispositifs novateurs ont vu le jour ces dernières années. Ils permettent d'évaluer le niveau de l'enfant (besoins, capacités) et préparer son inclusion dans le milieu ordinaire ou bien choisir une orientation plus adaptée. Le lien entre l'Éducation Nationale et le secteur médico-social commence à se créer et de nouvelles structures voient le jour pour essayer de sortir les enfants des instituts et les intégrer au maximum au milieu ordinaire.

En 2012, une **classe « passerelle »** a ouvert au sein du groupe scolaire René Cassin à Vertou. Elle résulte d'un partenariat entre l'Éducation Nationale et l'Institut des Hauts Thébaudières. C'est une unité qui accueille six enfants atteints de TED, troubles auditifs, visuels, intellectuels, autisme. Elle propose une année de prise en charge dans l'école afin d'évaluer si l'élève peut intégrer le milieu ordinaire avec des aides humaines, techniques ou bien être orienté vers un établissement médico-social. Laurence, enseignante spécialisée, organise l'inclusion de manière progressive. Lors de la première période, elle observe et dresse un bilan de la situation de l'enfant. Ensuite, les enfants vont en inclusion dans les classes pendant une heure ou deux par semaine selon leurs capacités. Ils sont accompagnés par Sophie (AESH). Laurence, rencontre les enseignants pour faire le point sur ces inclusions. L'objectif final est de passer une demi-journée dans leur future école avec Fanny (Éducatrice de Jeunes Enfants) qui travaille également dans la classe.

A la rentrée 2014, une **unité d'enseignement pour enfants autistes** a été créée à Saint Herblain. Elle accueille 6 ou 7 enfants sur le temps scolaire. Ce dispositif vise à améliorer l'intégration en milieu scolaire des enfants de 3 à 6 ans ayant des troubles trop importants pour être scolarisés en classe ordinaire. Ils passent trois années maximum dans cette unité et ensuite les professionnels et les parents décident ensemble de l'orientation de l'enfant. L'équipe qui les encadre est composée de professionnels de l'Éducation Nationale à savoir un enseignant spécialisé et un AESH et du secteur médico-social avec un éducateur spécialisé, une éducatrice de jeunes enfants, une aide médico-psychologique, un psychologue, un orthophoniste et une psychomotricienne.

5) Ulis : Classe à part entière ou dispositif d'accompagnement ?

Comme il est écrit dans la circulaire n°31 du 27 août 2015 concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, les Ulis sont à présent considérées comme des « *dispositifs ouverts* ». Ils doivent permettre aux élèves une adaptation pédagogique, mais, l'objectif prioritaire est que la scolarité se déroule prioritairement en milieu ordinaire. En ce sens, on offre aux élèves des apprentissages adaptés à leur potentiel sans les isoler du milieu ordinaire. Ils font partie, à part entière de l'école. L'enseignant spécialisé devient alors « *un coordonnateur du dispositif Ulis* ». Son rôle s'organise autour de trois grandes missions : l'enseignement auprès des élèves sur les temps de regroupement dans la classe, la coordination avec les intervenants extérieurs et une fonction de ressource pour la communauté éducative.

Cela entraîne une modification des missions de l'enseignant spécialisé. Sera-t-il un enseignant à part entière dans sa classe ou bien un coordonnateur du dispositif ? On peut également s'interroger sur l'inclusion à tout prix de ces enfants dans le milieu ordinaire. Les enfants ne sont pas placés dans ces classes par hasard et l'inclusion à tout prix n'est peut-être pas toujours la meilleure solution pour eux ? Par exemple, un enfant rencontrant des difficultés à entrer en contact avec les autres, à supporter un trop grand nombre de personnes autour de lui... Est-il mieux pour lui d'être dans une classe de 30 élèves ou bien dans une Ulis qui ne dépasse pas 12 enfants ? Il est important de penser au bien être de l'enfant, de s'adapter à ses besoins particuliers pour ne pas le mettre plus en difficulté.

L'école inclusive donne de nouvelles missions à l'école ordinaire. Il s'agit, de proposer aux élèves du dispositif Ulis un accompagnement au plus près de leurs capacités et optimiser les inclusions dans le milieu ordinaire. On peut s'interroger sur le rôle de l'enseignant dans ces inclusions ?

III / LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

1) Textes officiels

Comme il est inscrit dans le **Référentiel de compétences**⁴, le professeur des écoles a pour mission l'accueil de tous les élèves et l'adaptation face à la diversité :

- x **Compétence 4** : « *Prendre en compte la diversité des élèves* ». Le professeur doit penser à la fois « *singulier et universel, particulier et collectif, identité personnelle et culture partagée* » (Rault, 2005, p.73). Il doit considérer chaque élève de manière individuelle en prenant en compte ses besoins et ses capacités et raisonner collectivement car il doit mener toute sa classe vers la réussite.
- x **Compétence P.3** : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». C'est au professeur de faire preuve d'adaptation tant d'un point de vue didactique que pédagogique. Il doit anticiper les obstacles, les difficultés pour prévoir des remédiations et différencier sa pédagogie.

Tout au long de la scolarité, le professeur amène les élèves à l'acquisition progressive des connaissances et compétences du **Socle Commun de Connaissances et de Compétences et de Culture** (2016) pour favoriser l'intégration sociale et professionnelle des élèves, futurs citoyens.

2) La réalité sur le terrain

Dans son article, Claudine Rault souligne la volonté grandissante des enseignants d'accueillir les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) dans leur classe malgré les difficultés qu'ils rencontrent : « *Ce constat est décisif et marque une évolution positive, d'autant plus qu'ils estiment que ces élèves ont de réelles potentialités et qu'il leur appartient de les développer.* » Les mentalités ont évolué et les enseignants ont conscience que ces inclusions peuvent être bénéfiques pour tous.

Cependant, ils se sentent souvent démunis pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, ils regrettent des lacunes dans la formation initiale concernant la connaissance de l'enfant dans sa globalité et la didactique des disciplines. La connaissance du public à BEP

4. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

n'est pas intégrée à la formation de base (gestion de groupes hétérogènes). Le manque d'interaction entre théorie et pratique est aussi souligné. Dans un second temps, les enseignants reconnaissent la nécessité de travailler en partenariat mais regrettent le manque de communication, et la méconnaissance du statut et des missions de chacun « *constitue le plus souvent pour eux un handicap fondamental qui les empêche de construire une relation professionnelle efficace, [...] la reconnaissance de l'expertise de chacun.* ». D'où la nécessité de travailler en équipe, discuter avec ses collègues pour demander des conseils et se soutenir.

L'enquête menée par P. Mazereau (2011) auprès d'enseignants généralistes et spécialisés s'intéresse à deux thèmes : les adaptations pédagogiques et les représentations sociales du handicap. Elle met en évidence les différences d'adaptations et de perceptions du handicap entre les enseignants du milieu ordinaire et les enseignants spécialisés.

En ce qui concerne les adaptations pédagogiques, plusieurs gestes professionnels sont décrits (Gombert & al. 2008) :

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| → Adaptation du cadre de travail | → Guidance de l'enseignant |
| → Adaptation des consignes | → Apport méthodologie et métacognitif |
| → Évaluation diagnostique | → Adaptation de l'évaluation |
| → Différenciation pédagogique | → Revalorisation de l'élève |
| → Individualisation | → Absence d'adaptation |
| → Aide des pairs | |

Les enseignants spécialisés ont plus facilement recours aux gestes d'adaptation pédagogique (revalorisation, différenciation, apports métacognitifs) « *avec lesquels ils se sont familiarisés en formation* ». Les enseignants généralistes utilisent plus la guidance qui « *reste le seul moyen à disposition d'enseignants ne disposant pas de formation particulière* ». En d'autres termes, les enseignants généralistes font « ce qu'ils peuvent » sur le terrain à défaut de formation suffisante. En ce qui concerne les représentations sociales du handicap, les enseignants généralistes ont plus de difficultés à mettre en mots leurs ressentis « *pour désigner le rapport à l'école et aux apprentissages des élèves handicapés qu'ils scolarisent* ». Grâce à ce constat, on remarque qu'il serait judicieux d'apporter une formation aux enseignants généralistes dans le domaine du handicap pour adapter leurs gestes professionnels.

3) Adapter les méthodes pour améliorer les conditions de scolarisation des élèves handicapés

Dans son rapport au Président de la République (2011), P. Blanc apporte des recommandations pour améliorer la scolarisation des élèves handicapés. Il a procédé à une analyse fine du terrain et propose des solutions concrètes :

- x Renforcer l'évaluation des besoins des élèves en situation de handicap,
- x Améliorer le dépistage et les conditions de prise en charge du handicap en milieu scolaire,
- x Développer la scolarisation collective,
- x Accroître la professionnalisation de l'encadrement des enfants en situation de handicap,
- x Professionnaliser l'accompagnement de ces enfants par les assistants de vie scolaire,
- x Accroître le rythme d'adaptation du secteur médico-social aux évolutions de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

La scolarisation collective des élèves en situation de handicap présente un atout aussi bien pour l'élève lui-même (pour sa progression scolaire et le développement de son autonomie) que pour ses pairs (solidarité, tutorat, mutualisation des compétences). Il insiste sur la nécessité de mener une évaluation de cette scolarisation par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) pour mettre en évidence les points positifs et ceux à améliorer. Par ailleurs, la formation des enseignants doit être revue, il serait souhaitable d'intégrer « *un module sur la gestion des différences à l'école et du handicap* ». Il propose de développer les réseaux des professeurs ressources pour apporter des réponses et échanger les pratiques.

Dans la même lignée, Louis et Ramond (*Scolariser l'élève handicapé* – 2006) soulignent trois outils principaux d'aide à la scolarité. Tout d'abord une bonne connaissance de l'élève en situation de handicap : « *toute démarche pédagogique ou éducative doit aider l'enfant à inscrire sa différence dans son identité* ». Il est primordial que l'enfant soit conscient de sa différence et l'accepte : elle ne doit pas être vécue comme privative. Il faut l'encourager, lui montrer son potentiel et ses réussites car il a souvent une mauvaise estime de lui de par sa différence considérée comme un obstacle. Ensuite, l'équipe pédagogique peut recevoir l'aide complémentaire de plusieurs professionnels à savoir des membres du RASED, du personnel

d'accompagnement, des personnels de soins et d'éducation. Cela nécessite une bonne connaissance du statut et du rôle de chacun et de la communication pour construire une collaboration efficace. Enfin, du matériel pédagogique est attribué aux élèves grâce à des crédits permettant la location ou l'acquisition de matériels (ordinateurs, écriture en braille ...)

4) Les intervenants extérieurs

4.1) L'enseignant référent (ERSEH)

L'enseignant référent est un enseignant spécialisé connaissant bien les procédures et dispositifs liés au handicap. Dès qu'il y a scolarisation, il y a enseignant référent. Il intervient principalement suite à la décision de la CDAPH en assurant la mise en place et le suivi du PPS et il coordonne les ESS. Il favorise les échanges d'informations entre tous les partenaires (EN, MDPH, secteur médico-social, Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD)). Il est le lien entre le terrain et la MDPH et fournit les pièces nécessaires à l'analyse d'un dossier (commission financière, aide à la scolarisation).

4.2) Le RASED

Le RASED est un dispositif qui vient en aide aux élèves en difficulté. A ce titre il peut aussi s'adresser aux élèves en situation de handicap qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ou comportementales. Il est constitué d'un psychologue scolaire, un maître G (aide l'enfant à devenir élève), maître E (difficultés scolaires et pédagogiques). La demande d'aide au RASED se fait grâce à un document écrit. A la suite de son étude, il propose un ou plusieurs types d'aides à l'enfant selon les difficultés rencontrées. La prise en charge commence et se déroule généralement sur un temps donné (2-3 mois environ). L'enfant est impliqué dans le processus et le RASED rend compte au professeur des écoles des évolutions (collaboration régulière). A la fin de la prise en charge, un bilan est fait pour déterminer la suite : continuer la prise en charge ou arrêter.

4.3) Personnels d'Accompagnement à la scolarité

Suite au décret n°2014-724 du 27 juin 2014, les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) sont remplacés par les AESH. Cette aide humaine accompagne l'élève dans les actes de la vie quotidienne, le soutien dans les apprentissages et la vie sociale :

- x **AESH ayant une fonction collective (AESH-co)** : aide à une équipe d'école intégrant plusieurs jeunes en situation de handicap dans le cadre d'un dispositif collectif (Ulis),
- x **AESH ayant une fonction individuelle (AESH-i)** : aide à l'accueil et à l'intégration individualisés d'élèves en situation de handicap pour lesquels cette aide a été reconnue nécessaire par la MDPH,
- x **AESH ayant une fonction d'aide mutualisée (AESH-m)** : réponse aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requièrent pas une attention soutenue et continue, aide auprès de plusieurs élèves simultanément.

Des **Emplois Vie Scolaire (EVS)** peuvent également accompagner les enfants en situation de handicap. Le Ministère de l'EN propose de nombreux postes dans les écoles, collèges et lycées. Ils sont destinés à des personnes ayant des difficultés à trouver un emploi.

Ce travail de lecture et de recherche a soulevé de nombreux questionnements sur l'inclusion des élèves en situation de handicap et notre rôle en tant qu'enseignant. J'ai donc décidé de m'intéresser aux bénéfices que ces inclusions peuvent avoir sur nos pratiques.

IV/ PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Les textes de loi ont permis une évolution des mentalités et la politique d'inclusion a remplacé celle de d'intégration. En effet, il ne s'agit plus seulement d'intégrer les élèves en situation de handicap mais plutôt de les inclure au milieu scolaire ordinaire. C'est à l'école de proposer des réponses adaptées à l'enfant et non l'inverse. L'inclusion des enfants d'Ulis en milieu ordinaire se pratique déjà sur le terrain. Il faut bien sûr intégrer tous les membres de l'équipe pédagogique à ce processus et mettre en place les moyens humains et matériels nécessaires pour que cela se passe dans les meilleures conditions.

Or, on remarque que cela n'est pas toujours facile à mettre en place du fait, notamment, d'un manque de moyens, des réticences de certains enseignants... Cela se justifie par un manque de formation qui peut entraîner une appréhension, le nombre important d'élèves dans la classe, le manque de temps, etc.

On incite cependant de plus en plus à pratiquer les inclusions dans les écoles pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, elles sont un moyen pour les élèves des Ulis-école de partager des moments avec des élèves de leur âge. Cela est très intéressant du point de vue de la socialisation entre pairs. Elles leur permettent également de prendre conscience qu'ils sont capables de suivre des enseignements dans une classe ordinaire et d'y arriver sans rencontrer toutes les difficultés qu'ils pouvaient avoir auparavant. Par ailleurs, elles permettent aux enseignants de réfléchir autrement à leur pratique et d'adapter leurs enseignements. Cela peut également être profitable à certains élèves de la classe. Il faut cependant veiller à ce qu'elles arrivent au bon moment et qu'elles soient bien préparées en amont.

L'objectif de ce mémoire sera donc de montrer en quoi l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire peut être bénéfique ?

- x **Hypothèse 1** : L'inclusion d'élèves en situation de handicap permet au professeur de prendre du recul sur sa pratique et mettre en place une pédagogie nouvelle.
- x **Hypothèse 2** : Ces inclusions permettent une meilleure adaptation pédagogique et didactique du professeur dans sa classe (nouveaux outils, nouvelles méthodes).
- x **Hypothèse 3** : Une école inclusive est possible mais sous certaines conditions.

V / LA MÉTHODOLOGIE

1) Présentation des outils utilisés

1.1) L'observation directe

Dans un premier temps, trois observations directes d'inclusion en classe ordinaire ont eu lieu. Elles permettent d'analyser les comportements sur le terrain à l'instant T. Une grille d'évaluation précise, en lien avec mes objectifs, a été conçue afin de cibler les éléments à observer.

Cette grille a été organisée en deux colonnes : l'une concernant le groupe classe observé et la seconde se concentre sur l'élève (ou les élèves) de l'Ulis inclus. Il s'agissait tout d'abord de s'intéresser à l'organisation générale de la séance (espace, temps), puis aux modalités de travail pratiquées. Enfin, l'intérêt a été porté sur la place et l'attitude du maître et des élèves et les relations qui existent entre eux (communication). Chaque catégorie a été détaillée selon des éléments précis en lien avec mes hypothèses et qui permettaient de mener une observation plus fine de la situation.

L'observation directe présente plusieurs intérêts : la saisie des comportements et des événements sur le vif, un recueil d'éléments spontanés. Cependant, il faut ensuite interpréter les observations de manière objective et essayer de ne pas omettre d'éléments. De plus, la présence d'un observateur peut parfois influencer la situation observée. Cette méthode interviendra en complément et en amont des entretiens semi-directifs.

1.2) L'entretien semi-directif

Dans un second temps, plusieurs entretiens semi-directifs ont été menés auprès des enseignants généralistes observés. Avec ce dernier, on ne cherche pas la représentativité mais plutôt les comportements ou opinions envisageables. Les entretiens semi-directifs ne sont « *ni entièrement ouverts, ni canalisés par un grand nombre de questions précises* » (Campenhout, L.V, Quivy, R, 2011). Une guide d'entretien a été élaboré en amont en lien avec mes hypothèses. Il était organisé en quatre grandes catégories complétées par des questions précises plus ou moins ouvertes.

1) Profil de l'enseignant	Cette première partie permet de dresser une « fiche d'identité » de l'enseignant et de connaître son parcours professionnel qui peut impacter sur sa vision de l'école inclusive.
2) Définition des termes par l'enseignant	Il s'agit, dans cette partie de poser des questions ouvertes afin de recueillir l'avis des enseignants sur l'école inclusive et ce qu'elle représente pour eux concrètement. Cela m'a ensuite permis d'effectuer des comparaisons entre les enseignants.
3) Collaboration et préparation des inclusions	Dans cette partie, les inclusions ont été détaillées du début à la fin avec les différentes étapes et le rôle de chaque partenaire.
4) Avantages et difficultés	Cette partie permet aux professeurs d'exprimer leur point de vue sur les inclusions en évoquant les avantages et les inconvénients qu'elles peuvent représenter. Il est intéressant de recevoir la parole de personnes qui pratiquent ces inclusions depuis longtemps et qui ont un certain recul sur leur pratique.

Les questions ouvertes et relais sont privilégiées pour inciter l'enseignant à développer ses réponses et à exprimer son point de vue. Elles guident l'entretien mais ne bloquent pas l'interaction. Cela permet d'échanger directement et de recueillir des propos sincères et profonds. Ensuite, l'enseignante spécialisée a été interrogée pour connaître son point de vue et le mettre en relation avec celui de ses collègues. En effet, il me paraît nécessaire de recueillir l'avis des différentes parties prenantes à ces inclusions. Les grilles d'observation sont un support utile pendant les entretiens.

Ces entretiens ont permis de recueillir les représentations sociales des personnes interrogées, l'analyse de leur pratique, leurs interprétations. Il faut les préparer en amont (connaissance du sujet et points à aborder) pour ne pas se perdre au cours des échanges et rebondir aux moments opportuns en demandant des précisions ou en recentrant le propos.

Ensuite, l'analyse du contenu, doit être systématique. L'outil d'analyse a été conçu en même temps que les questions d'entretien.

2) Les enseignants interrogés

J'ai mené trois entretiens semi-directifs auprès d'enseignants généralistes et une enseignante spécialisée que j'avais observés lors de séances en classe précédemment.

- Sophie

Sophie est enseignante depuis 17 ans. Elle a toujours enseigné en classe spécialisée puisqu'elle a été affectée en Insitut Médico-Professionnel (IMPro) durant deux ans, juste après l'obtention de son concours à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Elle a ensuite suivi la formation du Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH : anciennement CAPSAIS) qui se déroulait sur trois ans en poste. Elle a occupé successivement des postes en classe d'adaptation, en Clis, puis en regroupement d'adaptation.

Elle est arrivée à l'école Victor Hugo de Saint Macaire en Mauges il y a onze ans dans la classe Clis. Elle est accompagnée depuis six ans par Julie AESH-co.

Sa formation initiale en anglais puis dans le domaine artistique et culturel lui ont permis d'évoluer et l'ont menée progressivement vers le professorat. Lors d'un stage dans une école de danse, elle s'est rendu compte que l'aspect qui l'intéressait le plus était l'accueil de groupes d'élèves et la transmission de connaissances. Elle s'est donc naturellement tournée vers cette formation.

Elle dispose d'une solide expérience dans le domaine spécialisé puisqu'elle y a toujours travaillé. Elle sait observer ses élèves, s'adapter à leurs difficultés et besoins, les accompagner au quotidien pour gagner en confiance et intégrer progressivement les classes ordinaires. Elle est également une personne ressource dans l'école pour les autres enseignants.

→ Sophie m'a accueilli dans sa classe une demi-journée pour que je puisse voir comment l'Ulis fonctionne. Je l'ai également observée pendant une séance d'anglais avec un demi-groupe d'élèves de CE1 et de sa classe.

- Marc

Marc est professeur de CE1. Il enseigne depuis treize ans dont sept ans à l'école Victor Hugo, dans laquelle il est le directeur depuis son arrivée. Son temps est donc partagé entre la direction et sa classe de CE1 (à raison de deux mi-temps).

Il a suivi une formation dans le sport et a obtenu une maîtrise Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Il est ensuite entré en PE1 pour préparer le concours qu'il a obtenu. Il a poursuivi en PE2 pour être formé au métier de professeur des écoles.

Il a fréquenté de nombreux niveaux pendant sa carrière notamment une année en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). Ce sont des unités qui « accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien » (Eduscol). Il a principalement travaillé en cycle 2 et a toujours les CE1 dans l'école depuis qu'il est arrivé.

En tant que directeur, il a une réelle volonté d'impliquer l'Ulis dans l'école au même titre que les autres classes. C'est pourquoi il l'inscrit dans le projet d'école à travers les quatre grands axes : Réussite, Insertion, Solidarité et Coopération. Il essaie également de mettre en place des temps d'échange, sur cette classe en particulier, notamment lors des conseils des maîtres ou des conseils d'école.

→ J'ai observé Marc durant une séance de musique pendant laquelle sa classe de CE1 est mélangée avec l'Ulis.

- Valérie

Valérie enseigne depuis onze ans. Elle est titulaire d'un bac scientifique puis a suivi des études de psychologie.

Elle est entrée en PE1 puis elle a obtenu le concours en fin d'année mais était sur liste complémentaire. Elle a été affectée sur plusieurs postes dès la rentrée suivante en CE1, CE2, CM1, et CM2. Elle souligne le fait que cette prise de poste a été très formatrice et l'a renforcée pour les années suivantes. Elle a ensuite suivi la formation PE2 une année plus tard et avait déjà une expérience du terrain. Pendant ces deux premières années d'enseignement, elle a occupé de nombreux temps partiels. Cela lui a permis de fréquenter presque tous les niveaux de la maternelle au CM2 sauf le CP.

Depuis son arrivée à Victor Hugo il y a dix ans, elle change de niveaux régulièrement selon les années alternant niveau simple ou double. Elle pratique les inclusions dans sa classe depuis cinq ans.

→ J'ai observé Valérie à deux reprises, sur deux séances. La première lors une séance de mathématiques dans sa classe de CE1 durant laquelle elle accueille un élève de l'Ulis puis en sciences en CE2 avec deux élèves de l'Ulis.

VI / ANALYSE DES DONNÉES

Cette sixième partie est consacrée à l'analyse des données. Il s'agit à présent de tirer des constats, des résultats, des conclusions, grâce aux observations (Annexes 3 à 7) et aux entretiens (Annexes 8 à 10) menés en lien avec la problématique de départ.

Les observations pratiquées dans les différentes classes ont été un support utilisé pendant les entretiens. Cela nous a permis de lier les paroles à la réalité observée en classe, les deux étant liés et sources d'informations complémentaires.

Les résultats seront présentés sous forme de tableau pour plus de clarté et de lisibilité. Les réponses des enseignants ont été analysées et classées dans des tableaux pour mettre en valeur les éléments importants. Chaque sous-partie sera organisée de la même façon : un tableau détaillé liant les observations et les paroles des enseignants pour mettre en avant les points communs et les différences.

1) Les différents points de vue sur l'école inclusive

Dans cette première partie, les différents points de vue sur l'école inclusive seront mis en avant. Les trois enseignants interrogés ont des avis relativement semblables, car ils travaillent dans la même école et suivent la même dynamique. Mais, on peut tout de même remarquer quelques différences notamment sur leur définition de l'école inclusive.

Tableau n°1 : La définition de l'école inclusive.

E : Entretiens

//

Q : Observations

	<u>Marc</u> (Enseignant de CE1 et Directeur)	<u>Valérie</u> (Enseignante de CE1)	<u>Sophie</u> (Enseignante de l'Ulis école)
<u>E</u>	<p>Du point de vue du Directeur :</p> <p>→ Inscription des temps d'inclusion dans le projet d'école.</p> <p>→ Offrir les mêmes droits à tous les enfants de l'école et donc aux enfants de l'Ulis.</p> <p>→ Instauration de temps de discussion et d'échanges en équipe pour parler de ces projets d'inclusion.</p> <p>Du point de vue de l'enseignant</p> <p>→ L'école inclusive permet à « chacun de trouver sa place quel que soit son niveau, ses compétences, son histoire ».</p> <p>→ Il faut réfléchir à comment travailler avec tous les partenaires pour que l'enfant passe un temps bénéfique à l'école. L'objectif étant de passer du temps avec ses pairs et de venir avec plaisir à l'école.</p>	<p>→ L'école inclusive est l'école « qui travaille avec les élèves de l'Ulis-école, les accueille dans les classes ordinaires, au bon moment, et en suivant le rythme de chacun. »</p> <p>→ Il ne faut pas inclure les élèves à tout prix.</p>	<p>→ L'école inclusive ressemble à celle qui est mise en place dans son école. Elle la définit comme « une école accueillante pour tous mais pas une inclusion à tout prix ».</p> <p>→ Avoir conscience des difficultés de l'enfant et l'aider à avancer, à se construire, à l'amener plus loin que là où il en était en arrivant dans la classe.</p> <p>→ Inclure au bon moment pour ne pas mettre l'enfant en souffrance et en situation de mal-être. Laisser le temps à l'enfant de prendre confiance en lui et de se sentir capable de rejoindre une classe ordinaire pour certains enseignements.</p> <p>→ Questionnement sur le sens même du mot inclusion.</p>
<u>Q</u>	<p>→ Inclusion collective: mélange de la classe de CE1 avec la classe Ulis. Intervention de Marc en musique puis de Sophie en LVE.</p> <p>→ Favoriser des moments d'échanges avec les pairs et intégrer l'Ulis au même titre que toutes les autres classes de l'école.</p>	<p>→ Inclusions en sciences et en mathématiques : – habituée et très ouverte à ce fonctionnement.</p> <p>→ Nombreux échanges avec Sophie de manière informelle. Cela permet à chacun aussi bien les élèves qu'elle d'apprécier ces moments.</p>	<p>→ Classe Ulis : Fonctionnement à la fois en collectif et en individuel (moments de groupes et chacun a son programme de travail).</p> <p>→ Le climat de classe est serein et chacun trouve sa place au sein du groupe.</p>

Comme il a été dit précédemment, on peut remarquer des points de vue relativement proches en ce qui concerne la définition de l'école **inclusive**. On peut résumer cela en quelques grands points :

- **Adaptation à l'élève en tant qu'individu unique** (capacités, besoins, histoire),
- **Travailler ensemble autour de ces inclusions : coopération entre tous les partenaires,**
- **Travail d'observation et d'analyse important en amont pour proposer des inclusions au bon moment et dans de bonnes conditions,**
- **Nécessite de la réflexion et de poser les choses** (se fixer des objectifs atteignables).

Dans cette école, la communication et les échanges sont très présents. J'ai remarqué une grande ouverture d'esprit de la part de tous les enseignants même ceux qui ne sont pas concernés par les inclusions. Une réelle volonté d'inclure ses élèves au milieu ordinaire existe et l'Ulis fait partie de l'école au même titre que n'importe quelle autre classe. L'inclusion prend alors tout son sens : c'est l'institution qui optimise les conditions d'accueil et non l'élève qui doit s'adapter à cet environnement.

Les enseignants ont plus ou moins abordés tous ces points en mettant la priorité sur différents éléments. Marc soutient l'importance que ces élèves prennent plaisir à venir à l'école et partagent des moments avec leurs pairs. Il apporte un soutien important à Sophie dans l'école en tant que directeur car il implique tous les membres de l'équipe pédagogique notamment dans les temps d'échanges. Ils insistent tous les trois sur « la nécessité de prendre un temps d'observation » avec une analyse la plus professionnelle possible, en laissant peu de place à l'affectivité. Valérie a souligné, comme Sophie, la nécessité d'accueillir ses élèves au bon moment. Il s'agit de prendre en compte les capacités, les besoins de chacun selon leur évolution et d'avancer en conséquence.

2) La coopération avec l'équipe éducative et la préparation des inclusions

Dans cette seconde partie, l'accent sera mis sur la coopération entre les membres de l'équipe pédagogique afin de préparer les inclusions dans les classes ordinaires. Comme écrit dans le dictionnaire Larousse – Coopération « *Action de coopérer, de participer à une œuvre commune.* » Tous les partenaires doivent travailler ensemble pour proposer des inclusions bénéfiques aux élèves.

Tableau n°2 : La préparation des inclusions avec l'équipe pédagogique.

	<u>Marc</u> (Enseignant de CE1 et Directeur)	<u>Valérie</u> (Enseignante de CE1)	<u>Sophie</u> (Enseignante de l'Ulis école)
<u>E</u>	<p>Marc a dégagé cinq grandes étapes pour organiser les inclusions.</p> <p>1) Lancement par Sophie. En effet, c'est souvent elle qui est à l'origine de la demande.</p> <p>2) Évocation ensemble du projet pour voir si cela peut fonctionner selon le groupe classe et l'élève accueilli.</p> <p>3) Organisation pratique (matériel, emploi du temps, objectifs pour l'élève). Des discussions doivent avoir lieu pour poser les choses par écrit et se fixer des objectifs atteignables.</p> <p>4) Inclusion</p> <p>5) Évolutions à prévoir. Selon le déroulement, les enseignants décident ensemble de faire évoluer le temps d'inclusion.</p>	<p>Tout comme Marc, Valérie a défini plusieurs étapes à la mise en place des inclusions.</p> <p>1) Discussion entre Sophie et Valérie autour d'un élève pour voir ce qu'il serait possible de lui proposer.</p> <p>2) Discussion autour du projet pour savoir ce qui serait intéressant de proposer à l'élève en fonction de ses capacités, de ses besoins.</p> <p>3) Organisation pratique : il faut trouver des créneaux réguliers pour installer une routine et sécuriser les élèves.</p> <p>4) Inclusion</p> <p>5) Évolutions à prévoir. Les échanges entre Valérie et Sophie sont très nombreux mais se font principalement de manière informelle.</p>	<p>Sophie a répondu à cette question en deux temps.</p> <p><u>Inclusion reconduite d'une année sur l'autre.</u></p> <p>1) Bilan l'année passée pour faire le point.</p> <p>2) Redéfinition rapide des conditions d'accueil et reconduite de l'inclusion l'année suivante si l'enfant est toujours en capacité.</p> <p><u>Nouvelle inclusion</u></p> <p>1) Sollicitation de manière informelle de Sophie selon le niveau et l'âge des élèves. Sophie privilégie le niveau plutôt que l'âge pour les inclusions. C'est un choix qui lui paraît plus approprié selon son expérience.</p> <p>2) Discussion et définition des modalités d'accueil (calendrier, objectifs). Lorsqu'il s'agit d'une inclusion dans les matières fondamentales, plus de précisions sont apportées.</p> <p>3) Mise en place de l'inclusion.</p> <p>4) Plusieurs bilans sont menés aux différentes étapes de l'inclusion dont un bilan en fin d'année.</p>
<u>O</u>	<p>Lors des observations, je n'ai vu que des inclusions mises en place depuis un certain temps.</p> <p>J'ai d'ailleurs souligné à mes collègues qu'il est très intéressant de voir à quel point le fonctionnement est bien installé et chacun semble y trouver sa place. Tout paraît naturel et tout le monde semble apprécié ces moments (élève, les pairs, l'enseignant).</p>		

Pour résumer, il est possible de distinguer cinq grandes étapes de la mise en place des inclusions. Sans se concerter, les trois enseignants ont dressé une trame équivalente.

1) Demande qui émane de Sophie, d'un élève ou même d'un enseignant : Les inclusions sont pratiquées depuis plusieurs années dans l'école. Les collègues se connaissent bien et ont l'habitude de travailler ensemble. C'est pourquoi, ils sont prêts et acceptent volontiers d'accueillir un élève de l'Ulis dans leur classe. Certains sollicitent parfois Sophie pour demander quels élèves ils pourraient accueillir dans leur classe. Certains enseignants peuvent aussi exprimer un refus car ils ne s'en sentent pas capables à un moment donné. Cela donne lieu à un échange entre les enseignants. Sophie consigne ses observations dans un cahier qu'elle rédige avec l'aide de Julie. Cela lui permet d'avoir une idée précise des capacités de ses élèves.

2) Discussion autour du projet : Définition des objectifs (en lien avec les capacités de l'enfant), des modalités d'accueil, des conditions matérielles.... Il est primordial de se mettre d'accord sur ce qui va être attendu de l'élève dans sa classe d'accueil et qu'il en soit informé en se rendant dans la classe. Les objectifs doivent être « atteignables ».

3) Mise en place de l'inclusion.

4) Discussion lors de bilans intermédiaires avec les fiches navettes par exemple, des rencontres informelles. Cela permet de procéder à d'éventuels ajustements. Les fiches navettes ont été mises en place cette année pour essayer de formaliser les choses. Sophie a souligné l'augmentation de la charge administrative des inclusions qui n'est pas toujours évidente à gérer du fait notamment du manque de temps de concertation. Elle rappelle également l'importance de la communication et des échanges entre les enseignants. Il est primordial que « chacun donne son ressenti ». Elle ne veut pas que les inclusions soient mal vécues aussi bien par ses élèves que par ses collègues.

5) Bilan en fin d'année qui permet de prévoir les évolutions à apporter.

Sophie reconnaît la chance qu'elle a de travailler avec une équipe très ouverte et accueillante pour ses élèves. Elle souligne cependant le manque de temps dédié aux discussions, aux échanges autour des inclusions. Le suivi administratif est de plus en plus conséquent mais les enseignants « généralistes » manquent de temps dédié à cette réflexion. Il est pourtant souligné, par tous, la nécessité de communiquer et de réfléchir ensemble.

3) Avantages et difficultés de ces inclusions

Dans cette troisième partie, l'accent sera mis sur les avantages de ces inclusions pour les élèves et pour les enseignants. Les difficultés seront également soulignées ce qui permettra de réfléchir à des pistes d'amélioration possibles.

Tableau n°3 : Les avantages de l'inclusion.

	Marc (Enseignant de CE1 et Directeur)	Valérie (Enseignante de CE1)	Sophie (Enseignante de l'Ulis école)
E	<p>→ D'un point de vue relationnel, les inclusions permettent des échanges entre les élèves. Cela dit « il y a plus ou moins d'échanges selon les années. Cela dépend des élèves, des groupes ».</p> <p>→ Favoriser l'entraide. Cela dépend des moments et de l'objectif de l'inclusion.</p> <p>→ Intéressant de constater l'évolution entre le début et la fin des inclusions, de voir les progrès des élèves.</p>	<p>→ Partage de savoirs avec l'enseignante spécialisée. Pour elle, Sophie est une personne ressource qui lui apporte parfois des réponses pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre avec des élèves.</p> <p>→ Remise en question quand elle doit faire face notamment à une difficulté à laquelle elle ne s'attendait pas. Cela lui permet d'ajuster son regard, d'expliquer autrement et d'adapter sa pédagogie.</p> <p>→ S'obliger à suivre un planning et d'avoir une certaine rigueur ce qui évite de s'égarer parfois.</p>	<p>→ Une inclusion préparée et réussie favorise l'estime et la confiance en soi. Cela donne envie à l'élève d'apprendre, de progresser, cela le motive.</p> <p>Par conséquent, l'élève progresse, grandit, s'épanouit.</p> <p>Si une inclusion est réussie, alors ce cercle vertueux se met en place et ce n'est que du positif pour l'élève et pour le professeur.</p>
O	<p>En discutant avec les élèves inclus dans les classes, j'ai pu remarquer qu'ils aimaient ces moments d'inclusion. Ils se sentent bien dans les classes, ils apprécient les moments de partage avec les autres élèves.</p>		

Les trois enseignants interrogés reconnaissent de nombreux avantages à ces inclusions. Deux d'entre eux privilégient le point de vue de l'élève et Valérie évoque aussi ce que ça lui apporte dans sa pratique. Cela dépend du type d'inclusion menée. Il est important de retenir ce qu'a dit Sophie sur la mise en place d'un cercle vertueux pour l'élève lorsque l'inclusion se déroule bien. Cela devient véritablement un tremplin pour l'élève inclus qui gagne en confiance, progresse, s'épanouit : c'est le réel objectif des inclusions.

Tableau n°4 : Les difficultés de l'inclusion.

	Marc (Enseignant de CE1 et Directeur)	Valérie (Enseignantes de CE1)	Sophie (Enseignante de l'Ulis école)
E	→ Marc a souligné un point négatif un peu étonnant. Certains élèves plus grands (CM) peuvent parfois faire quelques remarques envers les enfants de l'Ulis alors qu'ils ont vécu des inclusions avec eux les années passées. Cela peut peut-être s'expliquer du fait de l'écart grandissant (maturité et apprentissages). Ce sont des faits qui restent cependant relativement rares.	→ La gestion du planning : Ce peut être à la fois une contrainte et un avantage.	→ Les attentes de la famille peuvent parfois être en décalage avec les capacités de l'élève. Il faut alors leur expliquer ce que cela signifie, le déroulement, les objectifs. - Difficultés liées à l'organisation. Sophie a bien conscience des effectifs importants dans les classes ordinaires et il n'est donc pas toujours simple d'accueillir en plus les élèves de l'Ulis école. → Réussir à « détecter le bon moment pour inclure ». Cela induit forcément une part de subjectivité et on ne peut jamais être sûr à 100 %. → Il n'est pas évident pour les élèves de l'Ulis école d'être élève et d'avoir un comportement adapté dans une classe. Il n'est pas facile de savoir comment les élèves vont vivre les choses dans l'autre classe.

Les principales difficultés reconnues résident dans l'organisation principalement, le manque de temps de concertation entre les partenaires. Il serait peut-être intéressant de réfléchir à des temps dédiés pour cela.

Sophie remonte plus de « points négatifs » car elle est au centre de toute l'organisation des inclusions et se rend compte des difficultés qu'elles représentent. Elle gère les relations avec tous les partenaires que ce soient les parents (qui doivent être tenus informés), les élèves, ses collègues ainsi que les intervenants extérieurs. Elle a bien conscience de tout ce que cela peut apporter aux élèves mais il est indispensable que tout soit réfléchi et discuté.

4) Dispositif Ulis ou classe Ulis ?

J'ai souhaité connaître l'avis des enseignants sur la nouvelle circulaire du 27 août 2015 considérant l'Ulis-école comme un « *dispositif ouvert* ». Les missions de l'enseignant spécialisé se concentrent autour de la coordination de ce dernier. Dans un premier temps, j'évoquerai l'avis de Sophie, principale concernée, puis celui de ses collègues avec qui elle échange à ce sujet.

Dans un premier temps, Sophie a évoqué le passage de Clis (classe) à Ulis (Unité). Le changement de terme n'induit déjà plus les mêmes choses. Elle souligne la nécessité d'un temps donné aux élèves dans la classe ou dans l'Ulis-école pour « *se reconstruire, se faire confiance et se sentir capable de rejoindre une classe ordinaire* ». C'est en quelque sorte un sas dans lequel on laisse aux enfants le temps de prendre conscience que malgré leurs difficultés, ils sont élèves et sont capables d'apprendre des choses. Ils ont des connaissances sur lesquelles ils doivent s'appuyer pour avancer. Elle reste « *foncièrement persuadée que l'inclusion ne sera réussie pour les élèves que quand ils se seront suffisamment reconstruits en tant qu'élèves et qu'ils se sentiront capables d'aller dans une autre classe.* ».

Elle se questionne également sur la place de l'Ulis dans l'école en tant que dispositif ? Comment cela sera-t-il interprété ? Quel regard peuvent avoir les familles ? Ces élèves ont été retirés du système ordinaire, que l'on ne considérerait plus adapté à leurs besoins. On leur a donc proposé une structure spécialisée et il faudrait qu'il retourne directement dans le système ordinaire ? Ce sont de nombreuses questions qu'elle partage avec ses collègues.

Marc rejoint Sophie dans son discours. Il a commencé par re-préciser l'objectif de cette circulaire. A travers le mot dispositif, il est induit que l'élève a une classe de référence (une classe ordinaire) et qu'il est accueilli pour certains apprentissages au sein de l'Ulis école. Il souligne, comme Sophie, l'importance du noyau classe, pour aider les élèves à se reconstruire, à se motiver pour apprendre, et avoir envie de progresser. Pour lui, les intentions ne sont pas mauvaises mais il faut rester vigilant au décalage qui peut exister entre les élèves et être plus ou moins bien vécu.

Comme ses collègues, Valérie évoque l'importance du travail réalisé en amont dans l'Ulis-école avant les inclusions. Tous s'accordent à dire que les intentions ne semblent pas mauvaises mais ils attendent de voir ce que l'on peut attendre de ce dispositif et sa mise en place concrète.

VII / DISCUSSION

1) Réponse à ma problématique

Pour répondre à cette question, j'ai observé plusieurs séances d'inclusion d'élèves de classe Ulis-école dans les classes ordinaires (Cycle 2). J'ai ensuite interrogé les enseignants observés (deux enseignants généralistes et une enseignante spécialisée). Cela m'a permis d'affiner mes observations et d'avoir un regard plus pointu sur ce système d'inclusion et les attentes de l'Institution.

Ma problématique → **Montrer en quoi l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire peut être bénéfique ?**

Je pense maintenant pouvoir dire que l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires peut être bénéfique pour l'enseignant (sous certaines conditions) mais pas seulement. Elle est également positive pour l'élève accueilli et pour ses pairs.

→ **Hypothèse 1** : L'inclusion d'élèves en situation de handicap permet au professeur de prendre du recul sur sa pratique et mettre en place une pédagogie nouvelle.

Je peux dire que oui, les inclusions permettent au professeur de s'interroger sur sa pratique et d'adapter sa pédagogie. En effet, certains enseignants peuvent rencontrer des difficultés auxquelles ils n'avaient pas été confrontés jusqu'alors et sont obligés de mettre en place de nouvelles choses pour y pallier. L'objectif étant d'aider l'élève à dépasser ses difficultés pour progresser et avancer. Dans ce cas, l'enseignant spécialisé peut être une personne ressource dans l'école. Il connaît l'enseignement spécialisé et possède parfois des réponses autres, des outils, des ressources inconnus de ses collègues.

→ **Hypothèse 2** : Ces inclusions permettent une meilleure adaptation pédagogique et didactique du professeur dans sa classe (nouveaux outils, nouvelles méthodes).

Le professeur peut se servir de ce qu'il a mis en place pour l'élève accueilli en inclusion avec un ou plusieurs élèves de sa classe selon les besoins. Cela peut permettre d'apporter d'autres réponses aux difficultés des élèves. Les inclusions permettent une remise en cause permanente d'un point de vue pédagogique et didactique de l'enseignant.

→ **Hypothèse 3** : Une école inclusive est possible mais sous certaines conditions.

Comme l'ont souligné les trois enseignants, l'école inclusive est bénéfique pour les élèves seulement si elle est bien préparée en amont et bien discutée avec l'ensemble des partenaires. Cela nécessite de la réflexion, de la communication et un suivi régulier de l'évolution de l'élève. Ces inclusions permettent à l'élève de prendre confiance en lui, prendre conscience de ses capacités et donc de progresser et d'aller plus loin. Seulement, elles peuvent aussi être mal vécues si elles ne sont pas mises en place correctement aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant.

2) Intérêt de mon travail et du recueil de données et limites.

Ce travail de recherche sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire pourra être un outil intéressant à destination des futurs enseignants.

L'accueil des élèves à BEP fait partie intégrante des missions de l'enseignant mais il n'est pas toujours évident d'y faire face surtout en début de carrière. Comme l'a justement souligné Claudine Rault (2005), les PE ont une volonté grandissante d'accueillir ses élèves dans leur classe mais ils regrettent un manque de formation initiale et de communication avec les partenaires qui sont nombreux et pas toujours accessibles directement (méconnaissance des missions de chacun). P. Mazereau (2011) met en évidence les différences d'adaptations et de perceptions du handicap entre les enseignants du milieu ordinaire et les enseignants spécialisés ce qui explique aussi la peur que l'on peut éprouver face au handicap par un manque de connaissance du public et de ses problématiques.

Ce mémoire dresse un état des lieux rapide du domaine du handicap en proposant un historique législatif, ce qu'est l'école inclusive aujourd'hui, les différentes structures, les acteurs et les dispositifs qui existent. Le travail de recueil de données démontre qu'il est possible de proposer des inclusions à tous les élèves mais qu'il est indispensable qu'elles soient bien préparées en amont. Cela peut aussi rassurer les enseignants et leur donner envie de le mettre en place dans leur classe

En effet, l'organisation des inclusions peut paraître compliquée mais, si elles sont mises en place en équipe, discutées, organisées au bon moment, elles peuvent devenir un réel tremplin pour l'élève inclus. Il rejoint alors une classe ordinaire, prend confiance en lui et en ses capacités. Il est motivé et donc, comme tout élève, cela est facteur de progrès, de réussite

et d'épanouissement. C'est le but recherché par tout enseignant : que les élèves soient bien en classe, heureux d'apprendre et s'épanouissent en tant qu'individu. D'un point de vue professionnel, en tant qu'enseignant, nous devons amener tous les élèves vers la réussite : personne ne doit être laissé de côté. Les inclusions apportent beaucoup aux professeurs d'un point de vue pédagogique, sur la manière de voir les choses et la remise en questions est permanente. Il faut s'adapter à chaque élève tout en pensant au collectif.

Cependant, le recueil des données a été effectué seulement sur une école, qui a l'habitude de mettre en place des inclusions depuis de nombreuses années. De plus, toute l'équipe est très ouverte à cette pratique et cela fonctionne vraiment bien. Il est donc important de relativiser ces résultats et souligner que cet échantillon n'est pas représentatif de la population enseignante et des pratiques de toutes les écoles. Il aurait pu être intéressant de relier cela avec une autre école et de pouvoir les mettre en parallèle en analysant les points communs, les différences. L'analyse aurait alors certainement été plus riche.

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail de recherche m'a beaucoup appris autant au niveau professionnel que personnel.

J'ai maintenant beaucoup plus de connaissances sur le domaine du handicap, sur les lois, les dispositifs, l'école inclusive et ses problématiques... Mes observations et les entretiens m'ont permis de discuter de ce sujet très actuel avec mes collègues et de prendre du recul et du temps pour y réfléchir. Le fait d'inclure des élèves en situation de handicap ne m'effraie pas et j'ai conscience de tout ce que cela peut m'apporter en tant que nouvelle enseignante. Cela a également confirmé mon envie d'évoluer vers l'enseignement spécialisé.

Il est nécessaire d'avoir conscience des enjeux que représentent ces inclusions pour les élèves en situation de handicap. L'objectif final étant de favoriser l'intégration sociale des élèves (et professionnelle par la suite). Le handicap ne doit plus être un obstacle et tout doit être mis en place pour permettre aux personnes un maximum d'autonomie et de pouvoir vivre comme tout le monde. Cela commence à l'école avec les inclusions qui s'inscrivent dans ce parcours. Elles doivent donc avoir un sens et être bien menées pour ne pas porter préjudice à l'individu.

D'un point de vue personnel, cet écrit réalisé sur deux années m'a fait progresser. En effet, je me suis remise en question, j'ai essayé de lier la théorie et la pratique. Nous pouvons analyser des choses sur le terrain et il est intéressant de les lier à notre pratique.

GLOSSAIRE

- **AES** : Allocation Éducation Spéciale
- **AESH** : Accompagnant d'un Enfant en Situation de Handicap
- **AGEPHIP** : Association de Gestion des Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées
- **ASH** : Adaptation Scolaire et Scolarisation des Élèves Handicapés
- **BEP** : Besoins Éducatifs Particuliers
- **CAPA-SH** : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
- **CDAPH** : Commission des Droits de l'Autonomie pour les Personnes Handicapées
- **CDES** : Commissions Départementales d'Éducation Spéciale
- **CLIS** : Classe pour l'Inclusion Scolaire
- **EN** : Éducation Nationale
- **ERSEH** : Enseignant Référent à la Scolarisation des Élèves Handicapés
- **ESAT** : Établissement ou Service d'Aide par le Travail
- **ESS** : Équipe de Suivi de Scolarisation
- **EVS** : Emploi Vie Scolaire
- **FIPH** : Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées
- **IEM** : Instituts d'Éducation Motrice
- **IES** : Instituts d'Éducation Sensorielle
- **IGEN** : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
- **IME** : Institut Médico-Educatif
- **IMPro** : Insitut Médico-Professionnel
- **ITEP** : Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques
- **IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- **MAS – FAM** : Maison d'Accueil Spécialisé – Foyer d'Accueil Médicalisé
- **MDPH** : Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **PAI** : Plan d'Accueil Individualisé
- **PAP** : Plan d'Accompagnement Personnalisé
- **PCH** : Prestation de Compensation du Handicap
- **PPRE** : Plan Personnel de Réussite Éducative

- **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation
- **SEGPA** : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
- **SESSAD** : Services d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile
- **STAPS** : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
- **TED** : Troubles Envahissants du Développement
- **TFA** : Troubles de la Fonction Auditive
- **TFC** : Troubles des Fonctions Cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole)
- **TFM** : Troubles des Fonctions Motrices (Dyspraxie)
- **TFV** : Troubles des Fonctions Auditives
- **TMA** : Troubles Multiples Associés

BIBLIOGRAPHIE

- Auduc, J-L. (2014). *Objectif concours : Faire partager les valeurs de la République*. Paris : Hachette.
- Barthélémy, V. (2014) Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS . *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68, 239-252. (grille observation).
- Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école : un repère pratique pour la scolarisation des élèves handicapés* - (Repères pédagogiques pour la scolarisation des enfants en situation de handicap)
- Blanc, P. (2011) La scolarisation des enfants handicapés. *Rapport au Président de la République*.
- Campenhout, L.V, Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Dubois M. (Mémoire « L'inclusion : des outils pour réunir » Mickaël Dubois (HAL Id : dumas-00996024 <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00996024>)
- Inconnu. (2006). Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Reliance 2006/4, no 22*, 81-85. (DOI : 10.3917/reli.022.0081)
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusives. *Dossier : « Inclure tous les élèves » - Cahiers pédagogiques, Janvier 2016*.
- Louis, JM. Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod.
- Mazereau, P. (2011) Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Plaisance, E., Belmont, B. Verillon, A. (2007) Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-163.
- Rault, C. (2005) En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, 16, 67-74.

- **Sites Internet**

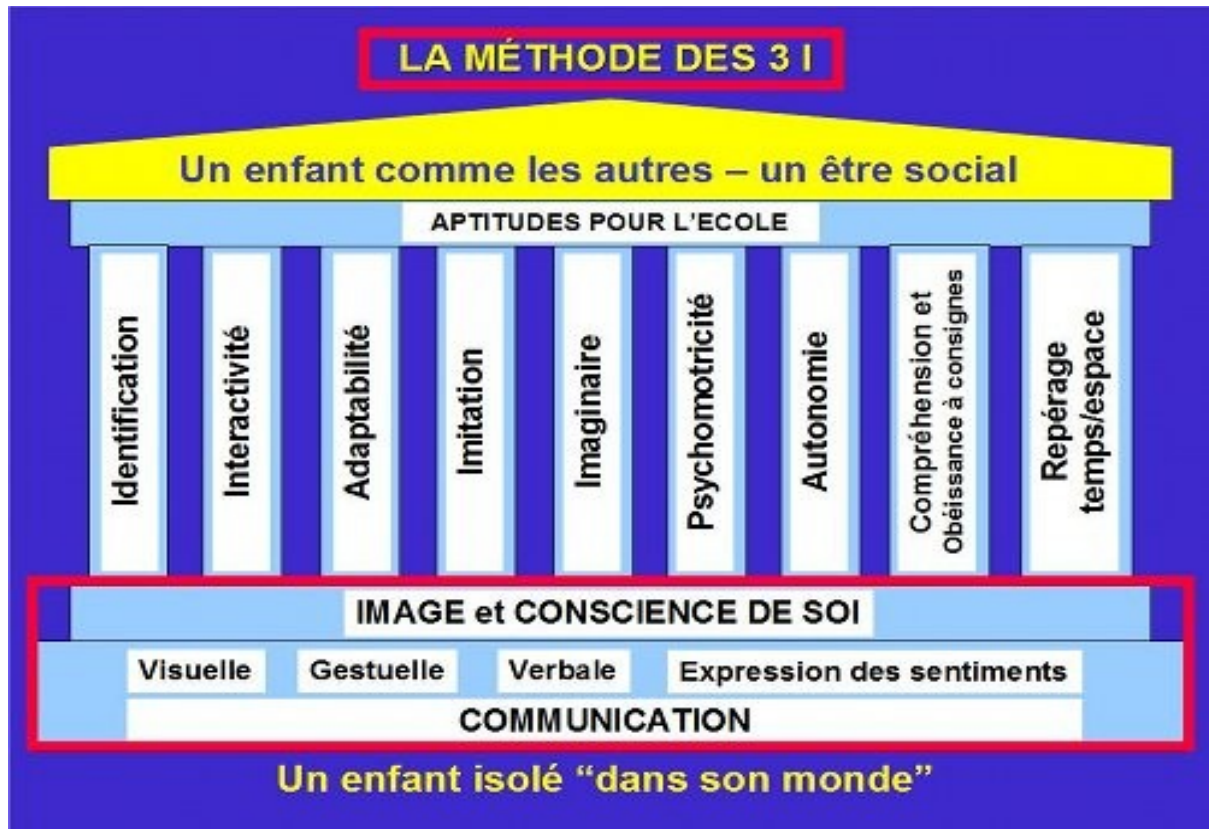
- <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>
- <http://eduscol.education.fr/>
- <http://www.ia44.ac-nantes.fr/> : Académie de Nantes

- **Textes officiels**

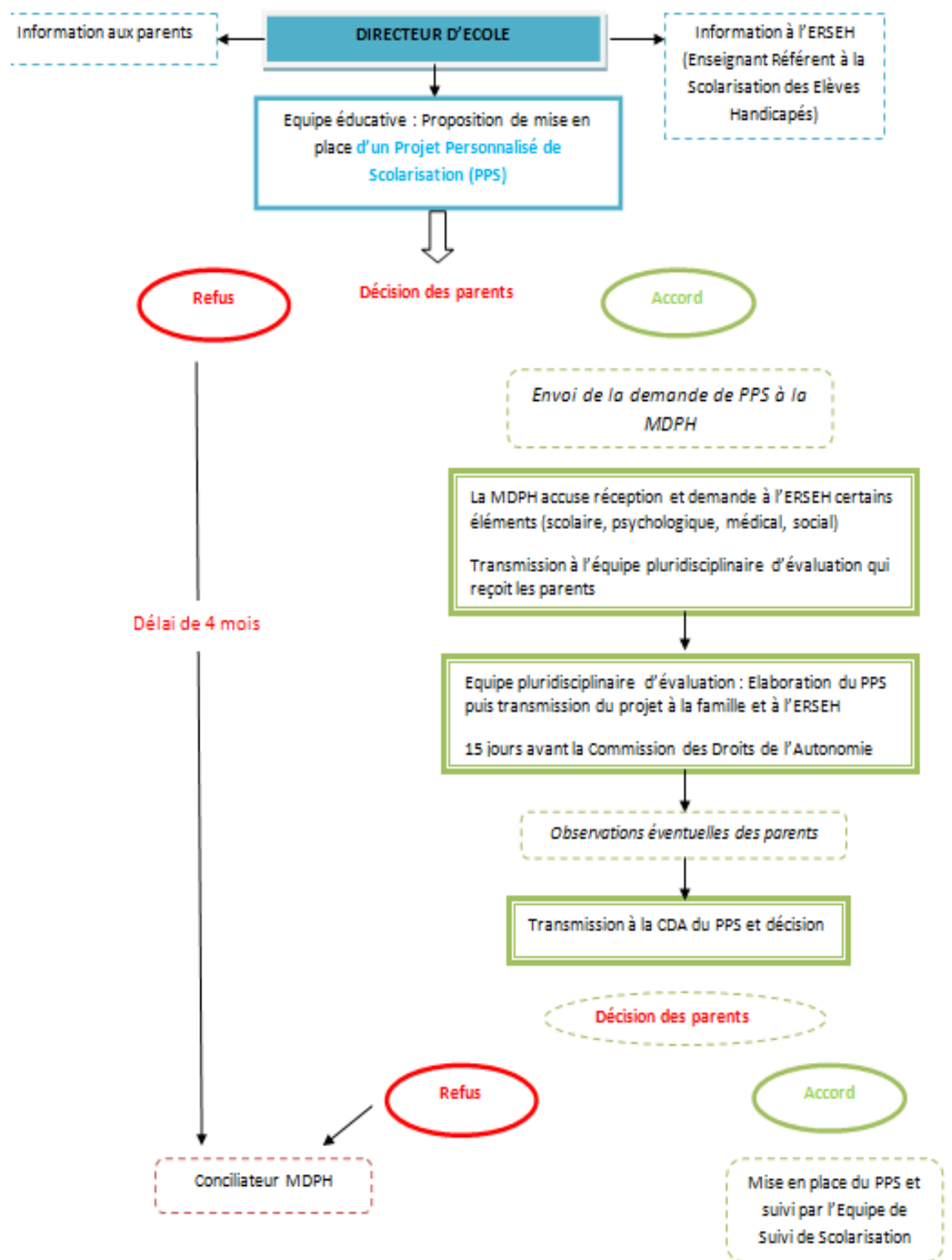
- Référentiel de compétences : arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
- Socle commun de 2006 : B.O n°29 du 20 Juillet 2006
- Socle commun de 2016 : B.O n°17 du 23 Avril 2015
- MEN, 2015, Scolarisation des élèves en situation de handicap, Circulaire n°31 du 21/08/2015.

ANNEXES

Annexe 1 : Schéma explicatif de la méthode des 3i



Annexe 2 : Schéma de mise en place d'un PPS



Annexe 3 : Observation n°1 - CE1 Mathématiques

Le groupe classe		L'élève inclus : Corentin
Durée de la séance	10h30 à 11h05 : Géométrie 11h05 à 11h30 : Plans de travail en maths 11h30 à 11h45 : Calcul mental	
Espace / Temps	Organisation de l'espace	<ul style="list-style-type: none"> Corentin a sa place attirée dans la classe avec un casier à disposition.
Matériel utilisé	<ul style="list-style-type: none"> Quadrillage format A3 Petits quadrillages pour les élèves (A4) Plans mathématiques (individuels) Ardoises (calcul mental) 	<ul style="list-style-type: none"> Corentin a le même matériel que les autres élèves + Document aide (nombres) prêté par un autre élève pour le calcul mental → permet de le placer en situation de réussite.
Présentation de la séance par le maître	1) Géométrie : Présentation d'un quadrillage et travail sur les noeuds 2) Distribution des nouveaux plans de travail + explication de ce que les élèves travailleront dans chaque domaine 3) Calcul mental sur l'ardoise (soustraction)	
Déroulement (différentes phases)	Géométrie 1) Affichage du quadrillage (A3) + échanges avec les différences par rapport aux autres fois. 2) Les enfants vont au tableau et définition progressive de ce qu'est un « noeud » de quadrillage. 3) Travail d'application par binômes. 4) Lecture des fiches outils par Virginie et les élèves surlignent les éléments importants.	Plans maths 1) Présentation du nouveau plan avec les différents éléments qui seront travaillés. 2) Travail en autonomie sur ce plan
Modes de fonctionnement	Groupes ? <ul style="list-style-type: none"> Travail en classe entière (rappel) Travail par binôme Travail individuel → Variation des modalités de travail	Calcul mental 1) 2 séries de 10 calculs (soustraction) 2) Les élèves notent leur score
Place du maître ?	<ul style="list-style-type: none"> Virginie est surtout présente au moment du passage des consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> Corentin travaille bien en collaboration avec Maël qui se montre patient avec lui et ouvert (bon binôme). Toujours attentive à Corentin mais très discrètement (pas de stigmatisation) : elle le considère vraiment

		<ul style="list-style-type: none"> • Disponible ensuite pour les élèves qui ont des besoins 	comme un élève comme les autres.
	Place de la parole ?	<ul style="list-style-type: none"> • Pas mal d'échanges en début de séance. • Peu d'échanges ensuite en classe entière car travail par binôme ou en individuel. 	
	Adaptabilité à l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus adaptés et identiques pour tous. • Même document pour tous les élèves. 	
Contenus	Qualité des docs ?	<ul style="list-style-type: none"> • Quadrillage A3, visible par tous + petits quadrillages individuels 	
	Lisibilité ?	<ul style="list-style-type: none"> • Plans de maths : notions travaillées dans ce plan inscrite au début. Plusieurs exercices avec des consignes claires. • Fiches outils préalablement rangées dans l'ordre. <p>→ Corentin a les mêmes documents que les autres.</p>	
	Nature des docs	<ul style="list-style-type: none"> • Affichages pour la classe • Documents individuels (quadrillages + plans) • Vocabulaire adapté aux élèves de CE2 <p>→ Virginie a une voix calme, douce et posée → Cela permet de créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages.</p>	
Attitudes et rôles du maître	Vocabulaire		
	Consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes claires et simples, facilement compréhensibles. • Nombre limité de consignes donc les élèves savent précisément ce qu'ils ont à faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ré-explication des consignes en cas de besoin auprès de Corentin mais aussi des autres élèves.
	Réajustements	<ul style="list-style-type: none"> • Virginie est disponible pour les élèves car ils sont occupés sur les plans et savent ce qu'ils ont à faire. • Elle se promène dans la classe et aide les élèves qui la sollicitent à l'aide du tétra-aide. 	
	Tâches des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Dessiner des formes dans un quadrillage • Compléter le tableau des nombres • Colorier des cases intrus • Calcul mental <p>→ Alternance des phases d'écrit et d'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corentin réalise les mêmes tâches que les autres à son rythme.
Attitudes des élèves	Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont calmes, posés • Mise au travail rapide car ils savent ce qu'ils ont à faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • On sent que Corentin se sent bien dans la classe, il a l'habitude de venir et est serein. • Il pratique les inclusions depuis plusieurs années.
	Participation	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne participation, les élèves sont volontaires et attentifs à ce qu'il se passe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volontaire, lève la main à plusieurs reprises pour participer.


		<ul style="list-style-type: none"> Il aime venir en mathématiques dans cette classe.
	Écoute	<ul style="list-style-type: none"> Écoute attentive dans la classe Peu de bruits parasites et bavardages.
Communication	Élève / Élève	<ul style="list-style-type: none"> Échanges pendant le travail en binômes avec Maël Peu d'échanges entre les élèves sinon car les modalités de travail ne s'y prêtent pas.
	Prof / élèves	<ul style="list-style-type: none"> Virginie questionne les élèves pour rappeler et construire les notions. Aide individuelle pendant la séance. Elle sait aussi utiliser l'humour pour instaurer un climat de classe agréable.

Cette observation a été très enrichissante pour moi. En effet, cette inclusion est vraiment intéressante pour Corentin qui peut suivre le programme de maths de CE1 mais aussi pour les autres élèves. Elle a été bien préparée et amont et mûrement réfléchi par les deux enseignantes. Corentin, tout comme les autres élèves sont habitués à fonctionner de cette manière et personne ne semble perturbé.

Cela nécessite une connaissance fine des élèves de la classe Ulis pour savoir si ils sont capables ou non de suivre certaines séances dans des classes ordinaires.


A présent, je veillerai aux échanges qu'entretient Corentin avec les autres élèves sur la cour de récréation. Dans la classe, je n'ai pas beaucoup vu d'interactions avec les autres car la séance ne s'y prêtait pas vraiment. A voir par la suite...

Annexe 4 : Observation n°2 - CE2 Sciences

		Le groupe classe	Les élèves inclus : Irvin et Teddy
Espace / Temps	Durée de la séance	13h35 à 14h05 : Séance de sciences sur les dents → séance 1 à l'oral la semaine passée et séance pendant laquelle ils commencent à remplir la trace écrite.	
	Organisation de l'espace		<ul style="list-style-type: none"> Les élèves de l'UJis ont tous les deux leur place dans la classe.
	Matériel utilisé	<ul style="list-style-type: none"> Schémas en A3 des cavités buccales à 5, 7 ans et à l'âge adulte. Crayons de couleurs 	
	Présentation de la séance par le maître	<ul style="list-style-type: none"> Bonjour à tous les élèves Que voyons-nous en sciences actuellement ? Les dents 	
	Déroulement (différentes phases)	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente → Nombre de dents aux différents âges de la vie. Poursuite de la fiche sur les dents : Légèrer les dents en fonction de leur forme (incisive, canine, molaire) Colorier les incisives, les molaires et les canines dans les schémas pour savoir les positionner. Evolution du nombre de dents selon les âges. 	
Modes de fonctionnement	Groupes ?	<ul style="list-style-type: none"> Phase de rappel en classe entière Travail individuel sur fiche pour colorier les dents. 	
	Place du maître ?	<ul style="list-style-type: none"> Questionne les élèves pour rappeler ce qui a été vu précédemment Aide aux élèves pendant leur travail si ils ont besoin où si ils ne font pas bien ce qui est demandé. Vérification par Virginie pour voir si chacun a bien compris la consigne et fait le travail demandé. 	
	Place de la parole ?	<ul style="list-style-type: none"> Ce sont les élèves qui répondent aux questions et ce sont donc eux qui rappellent les notions. Utilisée pour rappeler les notions et pour les construire. 	
	Adaptabilité à l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> Séances très courtes donc peu de travail écrit à fournir → Peu de mots à écrire, principalement du coloriage. 	<ul style="list-style-type: none"> Même document pour tous les élèves. Teddy et Irvin sont largement en mesure de suivre sur le même document que les autres.
Contenus	Qualité des docs ?	<ul style="list-style-type: none"> Document préalablement rédigé et peu de mots à ajouter dessus. 	
	Lisibilité ?	<ul style="list-style-type: none"> Document très clair et qui comprend seulement les éléments que les élèves doivent retenir. 	

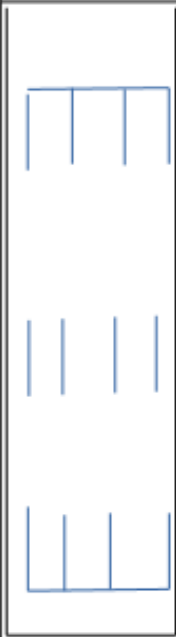
	Nature des docs	<ul style="list-style-type: none"> • Polycopié réalisé pour chaque élèves avec les consignes, les schémas et les consignes. • Les enfants complètent cette fiche au fur et à mesure des séances. 	
	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire adapté aux élèves de CE2 • Termes techniques propres à la séquence : canine, molaire, incisive. 	
	Consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes claires et simples, facilement compréhensibles. • Les élèves savent précisément ce qu'ils ont à faire. • Virginie donne toujours le matériel nécessaire avant de donner la consigne. 	
Attitudes et rôles du maître	Réajustements	<ul style="list-style-type: none"> • Pour ceux qui ont plus de difficultés, Virginie leur demande de venir au tableau pour compter les dents. • Cela leur permet de se rendre compte en direct et comprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle va voir les garçons quand ils la sollicitent • Demande si c'est bon de temps en temps.
	Tâches des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire le nom des dents (molaire, canine, incisive) • Colorier chaque type de dents d'une couleur dans la légende et sur le schéma. • Compter les incisives, les molaires, les canines aux différents âges de la vie et compléter le document. 	<ul style="list-style-type: none"> • Virginie demande à Teddy de montrer les molaires, les canines, les incisives sur le schéma de la dentition d'un enfant de 7 ans au tableau.
Attitudes des élèves	Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont attentifs et actifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont habitués à ce fonctionnement qu'ils connaissent parfois depuis plusieurs années. • Ils sont sereins et font le travail qui leur ai demandé sans difficulté. • Ils sont volontaires et acteurs dans les apprentissages.
	Participation	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne participation, les élèves sont actifs et répondent bien aux questions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Virginie sollicite Teddy pour qu'il aille au tableau. • Ils sont tous les deux volontaires et lèvent la main pour participer.
Communication	Écoute	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute attentive dans la classe 	
	Élève / Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'échanges entre les élèves car la séance d'aujourd'hui ne s'y prête pas. 	
	Prof / élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Virginie questionne les élèves • Elle sait aussi utiliser l'humour pour instaurer un climat de classe agréable. 	

Annexe 5 : Observation n°3 - CE1 / Ulis Musique

		Le groupe classe	Les élèves ULIS
Espace / Temps	Durée de la séance	35 min de musique	
	Organisation de l'espace		<ul style="list-style-type: none"> Les élèves de la classe ULIS ont chacun leur place dans la classe.
Présentation de la séance par le maître	Matériel utilisé	<ul style="list-style-type: none"> Support musical Guitare pour Matthieu Pas de matériel pour les enfants 	
		Programme de la séance rapide	
Déroulement (différentes phases)		1) Phase de rappel : Qu'est-ce que c'est les pulsations en musique ? 2) Écoute : Compter les pulsations d'une musique : se déplacer sur le rythme de la chanson. 3) Chant : Les élèves écoutent une chanson de Noël avec les paroles puis sans les paroles. 4) Chant : Matthieu accompagne les élèves à la guitare sur cette même chanson (1ère strophe) 5) Écoute de bruits : Les enfants rappellent les bruits dont ils se souviennent.	
Modes de fonctionnement	Groupes ?	<ul style="list-style-type: none"> Travail en classe entière 	
	Place du maître ?	<ul style="list-style-type: none"> Passation de consignes Accompagnement des élèves pendant l'écoute pour aider ceux qui ne parviennent pas à compter les pulsations Accompagnement à la guitare et pendant le chant. 	
Contenus	Place de la parole ?	<ul style="list-style-type: none"> Explication par Matthieu de la séance : les élèves rappellent ce qui a été fait lors des séances précédentes Les élèves répondent aux questions posées par Matthieu Contenus adaptés aux élèves : aucun support écrit 	
	Qualité des docs ? Lisibilité ? Nature des docs	/	
Attitudes et rôles du maître	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire adapté aux élèves 	
	Consignes	<ul style="list-style-type: none"> Matthieu montre un exemple et les élèves le font ensuite. 	
Réajustements		<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs essais pour que les élèves chantent juste et Matthieu accompagne Siam qui a plus de mal à 	

		bien ensemble ?	trouver les pulsations et l'aide en lui montrant comment faire.
	Tâches des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver les pulsations de la chanson en tapant dans les mains ou sur la poitrine. • Les élèves se déplacent dans la classe au rythme des pulsations de la musique. • Chant de Noël avec la guitare. • Reconnaître les bruits qu'ils entendent dans un extrait sonore. 	
Attitudes des élèves	Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont attentifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont attentifs et font de la musique avec plaisir. • Ils se dispersent vite : tout ce qui peut être dit par les autres les déconcentrent vite.
	Participation	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne participation, tout le monde chante. • Certains paraissent fatigués et peu motivés. 	<ul style="list-style-type: none"> •
	Écoute	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne écoute des élèves • L'activité proposée par Matthieu sollicite leur oreille pour reconnaître des bruits → ils doivent expliquer à l'oral ce qu'ils entendent. 	
Communication	Élève / Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Pas beaucoup de communication entre les élèves car l'activité ne s'y prête pas. 	
	Prof / élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Voix très calme, posée. • Interroge beaucoup les enfants. • Matthieu essaie d'interroger ceux qui ne parlent pas en leur demandant ce qu'ils en pensent. • Langage non-verbal pendant le chant : utilisation de gestes que les élèves connaissent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprise de Noan par rapport à son vocabulaire.

Annexe 6: Observation n°4 - CE1 / Ulis Anglais

		Le groupe classe	Les élèves ULIS
Espace / Temps	Durée de la séance	30 min d'anglais	
	Organisation de l'espace		<ul style="list-style-type: none"> • Chaque élève a sa place : les élèves ne bougent pas entre la musique et l'anglais ce sont les enseignants qui changent de classe.
	Matériel utilisé	<ul style="list-style-type: none"> • Flashcards vocabulaire de Noël • Images reproduites en petit pour chaque élève. 	
	Présentation de la séance par le maître	Salut tout le monde en rentrant dans la classe.	
	Déroulement (différentes phases)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hello, how are you today ? Interrogation à tous les élèves. 2) Chaque élève mime une humeur et son binôme doit trouver le mot qui correspond et ainsi de suite. 3) Un élève dit un mot et les autres le miment. 4) Qu'avons-nous fait la semaine dernière en vocabulaire ? Vocabulaire de Noël. 5) Jeu Point to ... » 6) Chaque élève a les images de Noël en petit sur son bureau : Sarah dit un mot et les élèves doivent montrer l'image correspondante. 7) Ranger les images dans l'ordre que Sarah les dit : auto-validation avec l'affichage au tableau. 8) Fin de la séance par une chanson « We wish you a Merry Christmas » 	
	Groupes ?	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en classe entière autour des humeurs et du vocabulaire de Noël. • Petite phase individuelle avec les images de Noël à montrer selon la consigne que donne Sarah. 	
	Place du maître ?	<ul style="list-style-type: none"> • Passation de consignes. • Accompagner ceux qui ont plus de mal • Anime les petits jeux sur la langue. • Fait répéter les élèves à chaque fois. 	
	Place de la parole ?	<ul style="list-style-type: none"> • Langage oral +++ : répétition des mots (humeurs + Noël). 	
	Adaptabilité à l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> • Travail basé sur l'oral, pas de documents écrits → facilite la prise de parole. 	
	Qualité des docs ? Lisibilité ?	<ul style="list-style-type: none"> • Flashcards utilisées visibles par tous et les images sont évocatrices pour les élèves (support de langage). 	
	Nature des docs	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement des images. 	
	Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire adapté aux élèves. • Reformulation en français des élèves qui ont compris les consignes en anglais pour aider ceux qui ne les ont pas comprises. 	
	Consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Consigne en anglais accompagnée de mimes pour que les élèves comprennent mieux. 	

Attitudes et rôles du maître	Réajustements	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves peuvent reformuler en français pour ceux qui n'ont pas compris. Ré-explication par un autre élève pour ceux qui n'ont pas compris l'exercice. Rappel à l'ordre de Nolan qui n'écoute pas les autres. Travail en groupe classe, cela pousse Nolan à se mêler au groupe.
	Tâches des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Répondre à la question : How are you today ? Mimer et dire le mot qui correspond au geste. Rappel du vocabulaire de Noël : les enfants disent les mots dont ils se rappellent et Sarah colle les images au tableau ensuite. Prendre les images qui correspondent au mot dit par Sarah. Attentifs mais fatigués (avant dernière semaine avant Noël) Comme pendant la musique, certains élèves se dispersent très vite.
Attitudes des élèves	Participation	<ul style="list-style-type: none"> Bonne participation des élèves notamment pendant le rappel sur le vocabulaire de Noël.
	Écoute	<ul style="list-style-type: none"> Bonne écoute, certains sont ailleurs (du au moment de la journée : début d'après-midi)
Communication	Élève / Élève	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves miment une humeur et les élèves doivent dire ce que leur camarade mime. Certains élèves expliquent ce qu'il faut faire quand ils voient que les enfants ne comprennent pas.
	Prof / élèves	<ul style="list-style-type: none"> Voix très calme et posée ; débit lent et cela permet de captiver l'attention des élèves Utilise uniquement l'anglais : bonne exposition à la langue. Beaucoup de mimes pour que les élèves comprennent ce qu'elle veut dire. Incite les élèves de CE1 à aider Cassy et Syname qui rencontrent des difficultés.

Annexe 7 : Observation n°5 - Ulis (02/02/17 de 8h45 à 11h50)

- Entrée en classe à **8h45**.
- Qui fait l'appel ce matin ? Un enfant fait l'appel + Vérification des mots dans le cahier de liaison.
- Écriture des leçons dans le cahier de texte ou l'agenda : Lecture
- Un enfant met la date au tableau avec des étiquettes puis il l'écrit en dessous → Reprise par Sophie car Irna a fait une erreur de copie : prend le temps de ré-expliciter.
- Chaque enfant écrit ses leçons et ensuite ils peuvent lire dans le coin regroupement : chacun va à son rythme, Sophie et Julie sont là pour aider ceux qui ont plus de difficultés.
- **9h00 : Coin regroupement**
 - x Moment d'échange autour d'une image que Malo a vu dans un livre → rappel d'un film qu'ils ont vu ensemble « Le chien jaune de Mongolie ».
 - x Bons échanges entre les élèves.
 - x **Valorisation de chacun (++) à des moments différents.**
- **9h20 : Date en classe** + poutre du temps + date d'hier et de demain en entier (avant hier et après-demain)
 - x Repérage temporel à travers des questions pour la majorité du groupe.
 - x Julie aide trois élèves qui doivent colorier la date sur un papier : jour, numéro, mois, année + leur pose des questions sur le passé et le futur.
 - x Combien de jours avant ? après ?
 - x Chaque jour compte : permet d'apprendre à compter grâce aux jours passés à l'école
 - 86 : quatre-vingt six // $80+6$ // 8 dizaines et 6 unités // somme en €
 - x Chaque élève fait la date sur son ardoise
- **9h30 : Plan de travail**
 - x Chaque enfant a son propre plan de travail et avance à son rythme.
 - Lecture – Maths - Sons - Lecture - Motricité – Écriture – Logique
 - x Un plan dure environ deux semaines : cela permet aux élèves de travailler un peu en autonomie sans attendre que cela vienne de l'adulte. Chacun sait ce qu'il a à faire.
 - x Chaque enfant choisit l'ordre dans lequel il fait ses activités : favorise l'autonomie → aller chercher le matériel, le ranger, prendre le cahier, cocher en vert quand c'est fini.
 - x **! Écriture du nombre** : Écrire ce que l'on entend et non ce que l'on voit. Il faut le dire à l'oral, l'entendre et écrire ce que l'on entend même si ce n'est pas ce que l'on voit.
 - x Beaucoup d'outils disponibles pour les élèves
 - Alphabet dans plusieurs écritures

- Ateliers de lecture avec fiche de suivi : devinettes, loto des mots, quelle lettre manque-t-il ?, les mots qui se ressemblent, que font-ils ?
 - Faire des suites d'images
- **9h50 : Sophie dit à chaque enfant le travail qu'il doit faire** : lecture – écriture - sons
 - x Terminer le travail non fini en autonomie
 - x Nécessite de bien savoir où en sont rendus les enfants : parcours personnalisé.
 - x Travail sur les sons : avec Julie
- **10h15 : Récréation**
- **10h35 : BCD**
 - x **Atelier 1 : Informatique avec Julie**
 - Les enfants récrivent au propre ce qu'ils ont fait hier en lien avec le film « Le chien jaune de Mongolie ». Ils doivent aussi chercher des images qui peuvent entrer dans leur thème.
 - Utilisation de l'ardoise pour faire des modèles.
 - x **Atelier 2 : Bibliothèque : Lecture** – Chaque enfant choisit un livre à emprunter
 - x **Atelier 3 : Géométrie avec Sophie**
 - Se repérer dans un quadrillage.
 - Reproduire une figure sur un quadrillage : horizontal / vertical et oblique.
 - **Rappel de l'objectif de l'atelier et ce que Sophie attend d'eux.**
- **Matériel spécifique**
 - x Un calendrier sur lequel ils notent les événements importants (anniversaires, événements...)
 - x Cahier de bord pour chaque élève → Comme un cahier de vie pour raconter ce qui se passe dans la classe.
 - x Chaque enfant a un petit carnet de mots qu'ils ont vus ensemble avec les définitions.
 - x Plans de travail personnalisés

Annexe 8 : Guide d'entretien vierge (enseignant généraliste)

Profil de l'enseignant

- Nom :
- Parcours :
- Ancienneté en tant que PE :
- Années d'enseignement dans cette école :
- Quels niveaux de classe ?

Définition des termes par l'enseignant

1. Quelle inclusion pratiquez-vous ? (matière, horaires)
2. Que signifie le terme « école inclusive » pour vous ?
3. Que pensez-vous du mot dispositif plutôt qu'Ulis ?

Collaboration et préparation des inclusions

4. Comment s'organise l'inclusion en amont et en aval ? De A à Z ?
5. Quelles sont les conditions nécessaires pour une bonne inclusion selon vous ?
6. Quelle est la place et le rôle de l'équipe dans ces inclusions ?
7. Quel lien y-a-t-il entre les enseignants aux différents moments de l'inclusion ?

Avantages et difficultés

8. Quelles sont les points positifs de l'inclusion ?
 - Pour vous ?
 - Pour les élèves de la classe ?
 - Pour l'enfant de la classe ULIS ?
9. Quelles sont les principales difficultés de l'inclusion ?
 - Pour vous ?
 - Pour les élèves de la classe ?
 - Pour l'enfant de la classe ULIS ?

Annexe 9 : Guide d'entretien vierge (enseignant spécialisé)

Profil de l'enseignant

- Nom
- Parcours :
- Ancienneté en tant que PE :
- Années d'enseignement dans cette école :
- Quels niveaux de classe ?

Définition des termes par l'enseignant

1. Comment fonctionne l'Ulis ?
2. Que signifie le terme « école inclusive » pour vous ?
3. Que pensez-vous du mot dispositif plutôt qu'Ulis ?

Collaboration et préparation des inclusions

4. Comment s'organise l'inclusion en amont et en aval ? De A à Z ?
5. Quelles sont les conditions nécessaires pour une bonne inclusion selon vous ?
6. Quelle est la place et le rôle de l'équipe dans ces inclusions ?
7. Quel lien y-a-t-il entre les enseignants aux différents moments de l'inclusion ?

Avantages et difficultés

8. Quelles sont les points positifs de l'inclusion ?
 - Pour vous ?
 - Pour les élèves de la classe ?
 - Pour l'enfant de la classe ULIS ?
9. Quelles sont les principales difficultés de l'inclusion ?
 - Pour vous ?
 - Pour les élèves de la classe ?
 - Pour l'enfant de la classe ULIS ?

Annexe 10 : Retranscription de l'entretien de Sophie (Le 10 janvier 2017)

- **Moi** : Pour commencer, je dois faire votre profil. J'aimerais bien savoir ton parcours s'il te plaît ?
- **Sophie** : Alors, après le Bac tu veux savoir ?
- **M** : Ouais.
- **S** : Alors une classe prépa Hypokhâgne pendant une année, après
- **M** : C'est quoi ça ?
- **S** : C'est classe préparatoire aux grandes écoles. C'est comme tu sais HEC par exemple, mais là c'est en lettres en fait. J'ai fait que Hypokhâgne , j'ai pas fait Khâgne je suis retournée à la fac après [rires].
- **M** : D'accord !
- **S** : Parce que c'était super mais c'était très dur ! Après j'ai fait une Licence d'anglais. Puis à la fin de ma Licence d'anglais, je suis allée faire un diplôme universitaire Patrimoine Artistique et Médiation Culturelle. Pendant deux ans, j'ai fait ça. Donc là c'était plus pour bosser dans le milieu artistique plutôt sur la comm', dans un musée par exemple, des choses comme ça.
- **M** : Je n'ai pas suivi, patrimoine... ??
- **S** : Patrimoine Artistique et Médiation Culturelle.
- **M** : Merci.
- **S** : Et puis en fait, pendant ma deuxième année de DU, j'ai fait un stage au centre de danse contemporaine à Angers, donc dans les bureaux, et, en fait ça m'a beaucoup intéressée, mais plutôt sur le volet, tout le travail qu'il faisait autour des élèves, dans les écoles, amener les enfants ou un public qui n'est pas habitué à aller vers la danse, à et du coup ça m'a beaucoup questionnée sur ce que j'avais envie de faire vraiment envie de faire comme boulot. Et c'est à ce moment-là que je me suis décidée à passer le concours à l'IUFM.
- **M** : D'accord !
- **S** : Voilà. Parce qu'avant je n'étais pas forcément partie pour aller dans l'enseignement mais... ou éventuellement prof d'anglais. J'avais pu penser à ça à un moment donné, mais voilà c'était pas forcément ce qui m'attirait le plus quoi.
- **M** : Ah oui d'accord.
- **S** : Donc voilà, pourquoi, finalement j'ai passé le concours ! [rires]
- **M** : Moi c'est en lisant des papiers que j'ai eu envie et je me suis dit pourquoi pas.
- **S** : Donc voilà ! Le concours à l'IUFM, après les deux ans. J'ai eu mon concours du premier coup donc j'ai été PE stagiaire.
- **M** : D'accord. Donc pour être
- **S** : Donc pour être dans cette classe, alors en fait j'ai bossé... Je suis allée directement en classe spécialisée en fait, j'ai jamais bossé en classe ordinaire même en sortant de l'IUFM. J'ai commencé ma carrière, dans un IME.
- **M** : Ah oui.
- **S** : On dit IME mais on devrait dire IMPro car je bossais avec des garçons de 14 à 18 ans.
- **M** : D'accord ...
- **S** : Pendant deux ans, je suis restée là-bas. Et puis, après je suis allée en classe d'adaptation à Trélazé et là j'ai postulé pour passer ce qui s'appelait le CAPSAIS. C'est à moment-là, car ça ne s'appelait pas le CAPA-SH comme ça s'appelle

aujourd'hui, ça tu dois avoir entendu. Moi ça s'appelait le CAPSAIS, C-A-P-S-A-I-S par contre je ne saurais pas te dire ce que signifiait ce sigle.

- **M** : C'est l'équivalent du CAPA-SH maintenant ?
- **S** : C'est l'équivalent du CAPA-SH tout à fait. Ça je l'ai préparé à partir de cette troisième année me semble-t-il ? Euh non, j'ai postulé et je suis rentrée en formation l'année suivante.
- **M** : D'accord.
- **S** : Euh non j'ai un doute !! Non, non non, j'ai commencé ma formation cette année-là. Car moi c'est très particulier. Ma formation je l'ai faite en trois ans sur poste. C'est-à-dire que j'étais dans une classe et pendant trois ans j'ai eu des modules de formation. J'ai passé les trois épreuves : une par année. C'est la seule fois où ils ont proposé ça et j'ai fait partie de cette cohorte la.
- **M** : D'accord.
- **S** : Voilà. Ce qui était bien, c'est que j'étais toujours sur le terrain et ça faisait des allers-retours entre la théorie en formation tu vois ...
- **M** : Comme nous !
- **S** : Oui, et la pratique. Tu vivais des choses dans ta classe dont tu avais parlé et également dans l'autre sens, ta classe te posait question et tu pouvais en parler en formation. Après, c'est quand même long trois ans !
- **M** : Bah oui je pense bien, sachant que tu as une classe à gérer à côté.
- **S** : Ouais. C'est parfois compliqué et dans le temps du coup Et après cette année-là, dans la classe d'adaptation, je suis partie deux ans en CLIS : l'ancêtre des ULIS école maintenant. Deux ans en CLIS, donc, pendant lesquels j'ai fini ma formation. Après j'ai refait une année, ce n'était pas classe d'adaptation mais regroupement d'adaptation. C'est-à-dire que je n'avais pas une classe, j'aidais des enfants en grande difficulté dans l'école, mais je ne les prenais que par petits temps en fait dans ma classe.
- **M** : D'accord.
- **S** : J'ai suivi cette année-là, je ne sais plus, une dizaine d'élèves, mais qui n'était pas regroupés dans la même classe. Donc on appelait ça regroupement d'adaptation. Et après c'est pareil, ça a existé un temps mais ça n'existe plus. Et après je suis arrivée ici et donc ça fait onze ans que je suis dans cette classe.
- **M** : D'accord... Alors du coup ça fait combien de temps en tout que tu es PE ? Il faut que je recompte. 1, 2
On compte ensemble.
- **S** : Ouais, ça doit faire ça dix-sept ans.
- *Je refais le point sur mes questions.*
- **M** : Alors comment fonctionne l'ULIS ? la CLIS ?
- **S** : L'ULIS école maintenant.
- **M** : Oui.
- **S** : Alors...Par où commencer ? C'est compliqué !
- **M** : Les grandes lignes ...Après euh ..
- **S** : On fonctionne ... Le maître mot **c'est quand même d'avancer en fonction des capacités, des besoins de chaque élève et de là où il en est et de l'emmener plus loin que là où il est.** Alors, pour aider à ça, j'essaie de travailler avec des groupes de besoins surtout dans les matières fondamentales : en étude de la langue et en mathématiques. Avec des inclusions possibles pour certains élèves sur ces matières fondamentales. Et puis après, dans la classe, forcément, on travaille aussi autour de

projets autour d'albums, de questions scientifiques par exemple qui vont m'amener ces projets, à travailler de la production d'écrits, de la lecture documentaire, des arts visuels, en expérimentation ... Tu vois, essayer de partir d'une préoccupation proche de ce que les élèves ont envie d'apprendre, ou même parfois de leurs questions à eux, ce que j'aime encore plus et après essayer de construire un projet interdisciplinaire qui permet de toucher à....

- **M** : *J'écris.*
- **S** : Et c'est vrai partir de leur intérêt, de leurs questions propres, pour moi, c'est un luxe, hein, dans cette classe, car j'ai bien conscience que c'est difficile à faire dans les autres classes, bien qu'on vous le demande je pense ?
- **M** : Oui, on nous le demande beaucoup ... Parfois ça me paraît un peu ...
- **S** : C'est complexe, et puis moi je n'ai pas sans doute, ici, la pression que vous vous avez autour d'un programme à respecter, de certaines notions absolument à travailler telle année. Moi je les garde, évidemment, toutes ces notions en ligne de mire mais pour certains enfants ça va peut-être demander deux ans avant d'atteindre le palier par exemple de fin de CE1 alors que si j'avais été en classe ordinaire, il aurait fallu travailler ces notions pour les élèves. Donc moi je pense que j'ai ce luxe de pouvoir travailler, j'ai le temps pour moi ! Ou en tout cas moi je le prends comme ça.
- **M** : Oui
- **S** : Parce qu'aussi en face de moi j'ai des élèves qui, si je les mets sous pression, il ne se passera rien.
- **M** : Oui
- **S** : Ils s'y mettent déjà assez tout seuls. Ça ne sert à rien d'avoir des exigences ... Comme pour tout enfant, si je vise trop haut, il ne se passera rien ! C'est vraiment essayer de les accompagner en fonction de leurs besoins, leur motivation si ils en ont un petit peu [sourire], leur curiosité pour certains sujets et essayer de construire à partir de ça notre quotidien de classe.
- Après, la classe, elle fonctionne, à la fois, comme une classe ordinaire de manière générale et à la fois avec plein d'entrées et de sorties au quotidien à plein de moments différents, voilà. Un élève va pouvoir partir à 9h parce qu'il a une inclusion, un autre va être pris en charge à 9h15 pour un soin... Entre temps, il faut travailler avec ceux qui sont là ! Alors, tu vois, sur la semaine, une fois que je sais à peu près les prises en charge en début d'année, j'essaie d'organiser les temps de travail dans la classe en fonction de qui est là.
- **M** : Ah oui, ça doit être compliqué, surtout en début d'année !
- **S** : Oui, c'est un peu un puzzle et il faut essayer de composer avec tout ça. C'est parfois compliqué.
Vérification du fonctionnement du dictaphone.
- **S** : Après sur le fonctionnement de la classe, je trouve ça hyper dur ! Moi je m'y perds aussi ! Et tu as des enfants de 12 ans qui n'ont pas les mêmes envies que des enfants de 7 ans qui arrivent dans la classe.
- **M** : Ah oui c'est sûr ! Et ça se passe bien entre eux ?
- **S** : Oui, oui oui globalement ça va plutôt bien. Moi je trouve que ça ça porte aussi l'envie pour les plus jeunes qui arrivent de faire comme les plus grands : aller en inclusion, faire un travail qu'ils ne peuvent pas faire encore ... ça leur donne l'envie d'aller plus loin, de grandir. Je les entends souvent dire : « Ah moi aussi je pourrais faire comme ... ?? » *Elle imite les enfants.*
- **M** : C'est bien ça si ça les motive.

- **S : Ça apporte de la motivation et moi je le ressens beaucoup. Et moi j'ai très peur de perdre ça du fait que ça devienne Ulis : unité et on enlève le mot classe. Ça enlève quelque chose et ce n'est pas anodin. Sauf que moi, je trouve que ce temps de collectif est hyper important pour la reconstruction de l'élève, reprendre confiance en soi, se rendre compte que oui malgré mes difficultés je suis capable encore d'apprendre des choses. Ce temps-là est nécessaire et sans ça, je ne suis pas sûre que les inclusions peuvent fonctionner aussi bien.**
- **M : Je suis d'accord avec toi. Et justement c'était une de mes questions !**
- **S : Ouais ... (sourire)**
- **M : Que penses-tu du mot Ulis plutôt que Clis ?**
- **S : Voilà c'est ça, après moi c'est un questionnement pour l'instant ! Pour le moment, on ne m'ennuie pas beaucoup sur mon fonctionnement de classe pour le moment. Les inspecteurs ont plutôt un regard bienveillant sur ma pratique donc voilà. Mais voilà, lors de ma dernière inspection ça s'appelait encore une Clis ! Peut-être que aujourd'hui, on ne me dirait pas tout à fait la même chose. Après moi je reste foncièrement persuadée que les inclusions ne seront réussies qu'au moment où je leur proposerais une inclusion, au moment où ils se seront reconstruits en tant qu'élèves et qu'ils se font suffisamment confiance pour partir dans une autre classe. Si ils y vont pour attendre que ça se passe, ou pour dire qu'il faut faire de l'inclusion, pour ma part, ça n'a pas d'intérêt.**
- **M : Ouais**
- **S : Et là, ce que je vois c'est que j'ai des élèves maintenant.... J'ai l'exemple d'un élève en particulier qui était en inclusion l'année dernière. Il me disait à moi que ça se passait bien et il disait à Julie qu'il n'aimait pas. Donc on a arrêté. Et cette année, nous lui avons re-proposé des inclusions dans les mêmes matières et même un peu plus car, à la rentrée, j'ai retrouvé un garçon qui était vraiment devenu élève. Il n'avait rien perdu de ce qu'il a appris l'année dernière, il est en appétit d'apprendre. Et cette année, ça se passe très très bien !**
- **M : Ah c'est chouette si ça va mieux.**
- **S : Et je trouve que ça y est , ça contribue à le faire grandir ! Je trouve que de semaine en semaine, vraiment je le vois changer.**
- **M : Du coup, là c'est intéressant, c'est bénéfique pour lui. Car en effet, le mettre dans une classe pour dire qu'il y a inclusion ...**
- **S : Eh bien oui, ça n'a pas vraiment d'intérêt. Si on leur re-propose la même configuration que celle qu'ils viennent de quitter en quittant le milieu ordinaire... Je pense que vraiment il y a besoin d'un espèce de sas tu vois, un temps qui peut être plus ou moins long selon les élèves parce que je pense que peut-être pour certains, il n'y pas besoin que ce temps soit très long. Besoin de ce temps pour souffler, se reconstruire et prendre conscience que malgré leurs difficultés, ils sont quand même des élèves qui sont capables d'apprendre des choses, ils ont besoin de plus de temps. Ils ne partent pas de rien et doivent s'appuyer sur ce qu'ils savent pour progresser. Je ne vois pas comment on peut proposer à un enfant qui vient de quitter le milieu ordinaire qui n'est plus adapté à ses besoins de venir dans ce dispositif spécialisé, et lui dire mais tu seras avant tout élève de CE1 ou de CE2. On le remet dans la même configuration que celle qu'il vient de quitter et dans laquelle il était en difficulté.
Je pense que ce n'est pas inutile parce que socialement parlant ça peut avoir un rôle à jouer mais ... d'entrée de jeu, moi je suis assez mal à l'aise avec cette idée.**

Et comment on explique ça aussi aux familles ? Qu'est-ce que ça représente pour elles ? En même temps, le temps dans les autres classes et mon travail à moi ?

- **M** : Oui, oui
- **S** : Comment elles vont se le représenter ? L'interpréter ? Enfin c'est compliqué ! Je pense que l'on est aussi à un moment charnière où des choses vont se jouer forcément. Donc faut voir aussi avec le temps et pouvoir échanger avec mes collègues d'Ulis école, mes supérieurs... enfin voilà quoi. Pour l'avoir un peu fait déjà avec une conseillère pédagogique, on n'a pas l'air si loin de ça que ce qui nous est demandé dans notre pratique ici. Après je pense que c'est important de garder un lien avec les autres classes pour que les enfants se sentent partie prenante de cette école. Mais je pense que ça peut aussi se faire par des projets comme on fait avec Marc cette année, ou comme j'ai pu faire dans le passé avec d'autres collègues. Ce ne sont pas des inclusions individuelles, deux élèves qui vont dans une autre classe... Mais un travail, ou les deux classes travaillent ensemble, ma classe et la classe de Marc. Et ces inclusions peuvent être proposées à tous les élèves même aux nouveaux arrivants. Car, les inclusions individuelles, pour les plus petits ou pour certains profils, eh bien, la première année je ne propose pas. Je vois Nolan, qui a un comportement très speed et qui ne se pose pas du tout dans la classe, lui propose une inclusion en sciences par exemple ... compliqué à la fois pour la classe qui l'accueille mais aussi pour lui aussi.
- **M** : Oui c'est clair, ça les met plus en difficulté qu'autre chose.
- **S** : Bah moi je trouve ouais. Après ce n'est que mon avis à moi. Après je me dis que mon expérience joue aussi. Avec les élèves que j'ai pu rencontrer, je vois bien si les inclusions fonctionnent ou ne fonctionnent pas.
- **M** : Oui c'est sûr. Marc me parlait des nombreuses observations que tu mènes dans ta classe et que lui aussi fait de son côté. Vous avez une fiche navette ?
- **S** : Oui, c'est la première année que l'on a mis ça en place. Avant, je faisais plutôt des entretiens avec les collègues qui accueillaient certains de mes élèves mais du coup on s'est dit qu'avoir une fiche... Mettre une sorte de cadre, tu vois, ça empêche pas après de parler d'autres chose. Car les collègues, ça leur est arrivé par le passé de me dire « Oui mais qu'est-ce que tu attends vraiment de ces temps d'inclusions ? Est-ce que c'est sur les connaissances ? Est-ce que tu as aussi des attentes sur les comportements des élèves, la mise au travail, la participation ? » Enfin tout ça. Donc ça, on l'a fait figurer sur la fiche navette.
- **M** : Du coup oui j'aimerais bien en voir une si possible. Ça fait longtemps que tu travailles avec Julie ?
- **S** : Euh si je dis pas de bêtises, quatre ou cinq ans. Enfin, il faudra que tu lui redemandes. Et même si c'est quatre ans, c'est déjà énorme, surtout quand ça se passe bien, pour moi c'est génial !
- **M** : Ça se voit de l'extérieur que vous travaillez bien ensemble.
- **S** : Et puis c'est vraiment quelqu'un qui est faite pour ça. Elle est bien à sa place dans un rôle comme celui-là.
- **M** : C'est agréable pour tout le monde dans ces cas- là. Surtout que ce n'est pas toujours évident de travailler en binôme.
- **S** : Oui, c'est comme le tandem PE- ATSEM je pense, ça fonctionne ou pas quoi !
- **M** : Oui c'est sûr, c'est un point important, c'est sûr [rires].
Révision des questions pour faire le point.
- **M** : Pour toi, c'est quoi l'école inclusive ?

- **S** : Bah c'est ce qu'est notre école moi je trouve ! [rires] C'est une école qui ... du coup ... c'est ce que doit être une école moi je pense de manière générale. C'est une école accueillante pour tous les élèves quels qu'ils soient, qu'elles que soient leurs difficultés, leur profil ou leur handicap si tel est le cas. Mais ...c'est une école, par contre, qui je pense, doit entendre aussi, que l'inclusion, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, ce n'est pas une inclusion à tout prix parce que sinon je pense qu'elle peut devenir maltraitante quelque part.
- **M** : Oui oui c'est sûr.
- **S** : Et voilà ... La limite est pas si claire que ça ou pas toujours. Et puis c'est louable aussi de vouloir une école inclusive parce que c'est ce que doit être notre société dans l'ensemble aussi. On ne devrait pas faire de différence entre les gens ... parce qu'ils sont différents... parce qu'ils ont un handicap... On doit s'adapter à ça et de manière intelligente quoi ! Faut que ce soit en ayant conscience des difficultés de la personne et ce qu'on lui propose ça doit l'aider à grandir et pas l'enfermer ou faire qu'elle se sente mal à l'aise ou pas à sa place dans ce qu'on lui demande.
- **M** : Oui.
- **S** : Parce que si par exemple, l'élève se retrouve toujours dans une situation où il ne comprend pas toujours ce qui se joue ... bah pour moi, là on est maltraitants. Même si on peut avoir de bonnes intentions derrière. [...] L'école inclusive, elle doit aider à se construire quoi ...mais toujours à partir de là où en est l'individu mais ils n'en sont pas tous au même point.
- **M** : Ouais. Très bien. Comment s'organisent les inclusions du début à la fin par exemple avec Marc ou Valérie puisque c'est eux que j'ai vus. Quel est le processus ?
- **S** : Comment ça se met en place par exemple ?
- **M** : Oui voilà
- **S** : Ça va être différent je trouve... Tu vois par exemple si c'est une première inclusion ou si c'est un élève qui a déjà vécu des inclusions les années précédentes. Si il a déjà travaillé dans une autre classe. Donc on peut peut-être faire les deux cas je sais pas ?
- **M** : Oui complètement.
- **S** : Si c'est un élève qui déjà été accueilli dans une autre classe l'année précédente. Si ça s'est bien passé, on essaie de faire en sorte avec le collègue qui l'a accueilli, de toute façon, déjà on fait toujours un bilan de l'inclusion passée. Et puis, à partir de ça, je vais proposer à un autre collègue, ou le même parfois ça arrive aussi de continuer le travail qui a été enclenché. Par exemple, là il y a plusieurs élèves qui vont en inclusion en sciences en CE2 qui étaient en sciences l'année dernière déjà. Et du coup, voilà, ils continuent leur travail comme si ils avaient été dans une autre classe. Donc là, je dirais que c'est simple presque. Enfin voilà, une fois que c'est enclenché, ça se suit d'année en année !
Après quand c'est une nouvelle inclusion, je vais solliciter mes collègues de manière informelle parce qu'il n'y a pas de temps de réunion dédié à ça. Donc moi je vais me dire, tiens cet élève, l'année dernière j'ai vu qu'il pouvait être intéressé par l'anglais ou les sciences dans la classe ça le passionne bien ... Je vais essayer de solliciter un collègue qui travaille cette matière-là sur le niveau de classe qui me semble être le plus adapté au niveau et à l'âge de mon élève. Alors moi je vais plus souvent aller vers le niveau que vers l'âge.
- **M** : J'acquiesce.
- **S** : Mais je sais qu'on demande à d'autres collègues d'Ulis d'aller plutôt vers l'âge plutôt, peut-être pas plutôt, mais en tout cas de garder en tête l'âge des élèves aussi.

Voilà ça peut déranger ça je pense. Après, moi je le fais comme ça, car, par expérience, ce n'est pas quelque chose qui met mes élèves en difficultés. Parce qu'en fait, ils se sentent tellement fiers à un moment donné d'aller en inclusion dans une classe, qu'ils ne se disent pas « Oh là là moi j'ai onze ans et je vais dans une classe de CE1 ou de CE2 ! » surtout dans les matières fondamentales. Ils se sentent tellement fiers, enfin, de faire comme les élèves des autres classes, sans AVS, sans moi qui leur donne un travail particulier, que pour eux c'est une victoire !

- **M** : C'est vraiment un plaisir pour eux d'aller dans les autres classes !
- **S** : Ouais, ouais.
- **M** : Ça c'est super !
- **S** : Moi je tiens à ce que ce soit un plaisir parce que si pour eux c'est un moment affreux ...
- **M** : Oui, qu'ils n'y aillent pas à reculons.
- **S** : Si je sens qu'à chaque fois qu'ils reviennent voilà ça été dur, ils ont pleuré, pas parce que ça se passe mal mais parce qu'ils se sentent pas forcément à leur place... Ils se rendent compte, ils sont pas fous !
- **M** : Oui c'est clair.
- **S** : Donc voilà, je ne peux pas que ça devienne ça. Alors le processus, je reviens à ça ! Je suis très bavarde ! Quand il s'agit de parler de ma classe, je suis en général assez bavarde. Donc j'en parle avec le collègue avec qui je me dis que ça pourrait être une proposition intéressante. Faut quand même dire qu'ici j'ai de la chance, car ce sont des personnes avec qui je travaille depuis longtemps et que je connais bien. Ce sont des personnes très ouvertes à cette classe, ils ne se disent pas « Oh là là il y a une Clis dans l'école .. » Aussi, une collègue qui a osé me dire, et moi je trouve ça super, en arrivant sur l'école, qu'elle ne se sentait pas prête à travailler avec mes élèves parce qu'elle était inquiète, elle ne les connaissait pas. Elle préférerait apprendre à les connaître et moi je trouve ça super enfin voilà ! Je préfère qu'on me dise ça pour qu'on puisse en discuter et que petit à petit elle me dise « Ok c'est bon, maintenant je peux travailler avec tes élèves en inclusion ». Plutôt que me dire oui tout de suite et que ce soit une source d'inquiétude ou de souffrance pour lui ou elle. Ce n'est pas forcément si simple d'accueillir des élèves d'Ulis dans ta classe !
- **M** : Oui c'est clair.
- **S** : Et puis après voilà, on discute, on essaie de voir les modalités d'accueil, ce qui est possible dans la classe que je sollicite. Parce que voilà, je n'ai pas forcément envie que les collègues changent tout leur emploi du temps pour moi tu vois. Faut que ça colle avec moi aussi, dans ma classe, par exemple avec les temps de soins d'un élève, voilà. On essaie de se mettre d'accord sur tout ça et puis on établit le calendrier sur la semaine avec les temps d'inclusion. Et puis, si c'est une matière comme sciences, anglais, histoire, il n'y a pas forcément beaucoup d'objectifs à définir. Enfin si : est-ce qu'on va lui demander les mêmes choses ? la trace écrite ? Des choses comme ça. Par contre, en français et mathématiques on va beaucoup discuter sur les volets à travailler plutôt numération, géométrie ... On va échanger là-dessus. Moi j'ai besoin aussi, je le fais souvent avec Valérie. Je leur demande ce qu'ils demandent à leurs élèves parce que tu vois moi je ne sais plus très bien ce qu'on attend en CE1, CE2... Je trouve ça complexe car je pense que j'ai un peu perdu ce fil-là.
- **M** : Oui c'est sûr, ça ne m'étonne pas. Déjà, moi je trouve ça complexe de savoir quoi demander à quel niveau !

- **S** : Donc voilà, on va essayer de discuter de ça et de se mettre d'accord sur ça. Alors, souvent, quand c'est une inclusion déjà commencée l'année dernière, on va commencer rapidement, dès que les décloisonnements sont mis en place. Sinon en mathématiques ou français, ça dépend. Des fois, ça va commencer dès le début de l'année si je vois très très bien où en est l'élève. Et puis des fois, tu vois Simon, il a commencé après la Toussaint en maths parce que la rentrée s'est super bien passée, je l'ai retrouvé grandi, plus à l'aise et avec l'envie d'y aller ! Mais voilà, ça ne s'est pas fait dès la rentrée là par exemple. Et puis il y a aussi Léo qui va en français maintenant en lecture-compréhension chez Ana et Marc. Il n'a commencé que une ou deux semaines après les vacances de la Toussaint car Ana avait un projet en cours à terminer et du coup il a attendu le début d'un nouveau projet pour s'accrocher dessus.
- **M** : D'accord, oui c'est vrai.
- **S** : Ça n'a pas de sens autrement. C'est des petites choses mais ...
- **M** : Vous n'avez pas vraiment de temps pour ça, pour les discussions .. C'est quand vous vous voyez quoi ?
- **S** : Non et c'est quelque chose qui me pose question. J'en ai parlé avec Marc cette année en lui disant « Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir, par exemple sur un temps de conseil des maîtres ? Un temps d'échanges autour de nos fiches navettes ? » Pour les remplir, pour en discuter. Après, ça c'est positif et négatif. Pour moi ce qui est chouette, c'est que je peux discuter avec tous mes collègues qui incluent mes élèves. Pour eux, ce qui est plus négatif, c'est qu'ils sont obligés d'écouter pour des élèves pour lesquels ils ne sont pas concernés. Tu vois ?
- **M** : J'acquiesce.
- **S** : Pour l'instant Marc m'a dit qu'il allait y réfléchir, qu'il allait voir ce qu'il pouvait me proposer... Donc voilà, ça s'est arrêté là pour l'instant. Mais je pense qu'on va y revenir.
- **M** : Oui histoire d'avoir un temps d'échanges. Après c'est vrai que c'est pas évident ...
- **S** : Parce que mine de rien, ce temps il est nécessaire et important. Moi, il fait partie de mon temps de travail. Mes collègues, par contre, moi j'ai l'impression que c'est du temps en plus pour elles. Après moi je ne fais pas les APC, mais vous, qui faites les APC, on pourrait imaginer un temps d'échanges sur ces moments-là. Sauf que là c'est encore en plus !
- **M** : Oui c'est délicat.
- **S** : Point trop n'en faut parfois ! Ils ne peuvent pas non plus se démultiplier. Par contre, je pense que ce temps est nécessaire. Tu ne peux pas faire une inclusion pour une élève si tu n'as pas de temps d'échanges avec les collègues qui l'accueillent quoi ! Et avant que ça se mette en place et pendant l'année ... oui voilà parce que ça arrive à plein de moments informels. Valérie c'est hyper souvent qu'elle va me dire tiens Simon aujourd'hui il a fait ça c'était bizarre ou alors super ! Super séance, il a bien travaillé. Ça dure dix secondes tu vois ..
- **M** : Oui et après je comprends qu'il peut y avoir besoin de plus..
- **S** : Il ne faut pas que ce soit que des petits moments informels comme ça. C'est important mais il faut qu'il y ait un moment où on se pose.
- **M** : Marc disait exactement la même chose hier. On ne peut pas seulement en parler entre deux portes. Il faut aussi savoir se poser.
- **S** : C'est ça. C'est important mais il faut ... ouais ... trouver le temps pour ça. Et puis moi aussi, j'ai l'impression parfois de m'essouffler à multiplier ces moment-là. Aussi

peut-être parce que onze ans dans une classe c'est beaucoup ... enfin il y a plein de raisons à ça je pense...

- **M** : Oui.
- **S** : Il faut redonner une nouvelle dynamique à ça. Il faut que je trouve un nouveau fonctionnement, peut-être que ça bouge un peu je sais pas.
- **M** : Oui peut-être. Il faut essayer de ne pas trop s'installer dans ses habitudes mais ce n'est pas évident.
- **S** : Et puis tu vois au fil du temps, je me rends compte enfin j'ai l'impression que j'ai de moins en moins de temps peut être aussi parce que je suis de plus en plus exigeante dans ma pratique de classe oui, mais le côté administratif aussi. Par exemple, les fiches navette, il y a onze ans je n'en faisais jamais et pourtant je faisais déjà des inclusions ! Ça fonctionnait bien aussi ...
- **M** : Oui !
- **S** : Mais ... Là maintenant je pense qu'on veut aussi de plus en plus formaliser les choses mais ça demande forcément du temps pour remplir ces documents, savoir ce qu'on va y mettre.
- **M** : Oui c'est clair ! Quelles sont les conditions nécessaires pour une bonne inclusion selon toi ?
- **S** : Alors première chose. Je pense que l'enfant enfin l'élève soit prêt et partie prenant de cette inclusion. Et je dirais presque que la demande émane de lui ! Si c'est le cas, je suis presque à 100 % sûre que ça fonctionne. Il peut y avoir des petits ratés mais en général quand ils le demandent c'est que ... Donc il y a ça je pense. Euh ... que la classe d'accueil de l'élève soit accueillante pour lui c'est-à-dire qu'il ait une place identifiée, qu'il se sente un minimum accueilli dans la classe par les autres élèves et l'enseignant. Ça me paraît logique. Qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Pour qu'une inclusion se passe bien ? C'est ça la question ?
- **M** : Oui.
- **S** : Euh ... que dans notre classe, l'inclusion soit parlée. C'est-à-dire que si l'inclusion émane de l'élève, c'est sa demande je vais lui dire ce que moi je peux lui proposer ou ce qui me semble adapté à ce qu'il est en mesure de faire pour le moment. Donc on va en discuter ensemble. Et puis, on va essayer de lui dire et essayer de voir avec lui ce qu'on attend de lui en tant qu'élève dans une autre classe.
- **M** : J'acquiesce.
- **S** : On ne va pas là-bas juste pour se faire plaisir. Il y va parce qu'il va apprendre des choses comme les copains de la classe, on va lui demander d'être un élève et de respecter les règles de la classe. Tout ça c'est important de lui en parler avant qu'il aille en inclusion. Est-ce qu'il y a autre chose que ça encore ? Sans doute. [...] Moi je dois l'aider à se repérer dans la semaine, qu'il sache à quel moment il doit y aller... Parfois, j'avoue c'est un peu compliqué pour moi ! Parce que quand une inclusion / intégration. Alors ça c'est pareil les deux termes ... je sais pas comment on vous les définit ?
- **M** : Dans les textes, on parle maintenant d'inclusion et plus d'intégration.
- **S** : Alors ça c'est une aparté mais ça aussi ça me pose question. Parce que en fait, l'inclusion c'est déjà le fait d'être dans une école ordinaire !
- **M** : Oui
- **S** : **C'est ça l'inclusion. Cette classe enfin cette unité, elle est là parce que cette école est inclusive. Elle participe à l'inclusion d'élèves différents. Alors du coup**

après est-ce que le fait d'aller travailler en plus dans une autre classe c'est aussi considéré comme une inclusion ou est-ce qu'on devrait le définir autrement ?

- **M** : Oui je vois.
- **S** : Je chipote un peu sur les termes mais je me pose des questions... Je sais pas. Et tous les professionnels n'utilisent pas les mêmes mots. Je sais pas.
- **M** : Oui c'est vrai tu as raison. Je n'avais pas pensé à ça. Alors où j'en étais ?
Nous repartons sur les conditions pour une bonne inclusion.
- **S** : Bon on repart. Donc le fait de savoir se repérer dans la semaine, quel matériel il doit emmener... Nous on peut avoir un rôle à jouer avec Julie, soit de rappel oral, soit pour certains une petite bande avec des horloges pour Simon car il n'y va pas toujours à la même heure. Donc moi c'est sûr, une fois sur deux, pire j'oublie ! Parce que si je suis partie dans autre chose, je ne me dis pas « Ah mince, il est 9h, Simon vas-y » Donc c'est aussi à lui de se responsabiliser par rapport à ça. C'est des petits trucs matériels mais c'est important. Euh bah je sais pas, ça fait pas mal de choses déjà ?
- **M** : Oui très bien, plus tout ce que tu as sur la mise en place avec les collègues en amont. Ça me paraît bien. Du coup la prochaine question, tu y as déjà un peu répondu. Quelle est le rôle de l'équipe dans ces inclusions ?
- **S** : Alors
- **M** : C'est toi qui les sollicites...
- **S** : Ça c'est drôle aussi ! Normalement, jusqu'à l'année dernière je t'aurais dit ça et l'année dernière, ça m'a fait d'ailleurs hyper plaisir ! Des collègues, fin août quand on vient, on bosse des trucs, enfin, eh bien Charlotte que je croise et me dit « Tiens Sophie, il faudra que tu me dises si j'ai un de tes élèves cette année ? Que je prépare ». Voilà, qu'est-ce que tu veux répondre à ça ! [rires] Parce que Charlotte a déjà eu un de mes élèves toute l'année en maths, elle savait que cette année, j'avais des grands qui pouvait potentiellement aussi être inclus. Mais je pense que ça, c'est aussi le fait d'être depuis longtemps dans une équipe, il y a des gens que tu connais bien, eh bien ça peut aussi marcher dans ce sens-là quoi ! C'est pas tout le temps comme ça mais ça arrive aussi !
- **M** : C'est que c'est bien installé dans l'école. Et c'est vrai que si ça se passe bien il y a pas de raison d'arrêter.
- **S** : Je trouve ça chouette ! Enfin voilà, c'est vraiment super positif. Après, bon quand même, la plupart du temps il faut que je sois un peu à la base de la demande quand même. En même temps c'est logique car je suis un peu la personne qui les connaît le mieux dans l'école. Pas la seule mais voilà ... Donc c'est normal que je sois à la base de cette demande quand même. C'est aussi un travail de discussion avec mes collègues. Et puis, il faut aussi faire attention à ne pas solliciter toujours les mêmes collègues même si en fait mes collègues de cycle 2 sont hyper sollicités. Parce que c'est quand même ceux, qui, dans le travail au quotidien, travaillent des notions qui sont plus proches des capacités de mes élèves. Donc eh bien oui, ce sont souvent eux qui sont sollicités en première ligne.
- **M** : Ça n'a pas l'air de leur poser problème ! [rires]
- **S** : Non je pense pas..
- **M** : Je ne le vois pas comme ça de l'extérieur en tout cas !
- **S** : Non, non. Mais des fois tu vois, je me dis ah là là j'aimerais bien proposer des trucs à tel élève mais est-ce que je suis en droit de demander encore ça ? C'est moi aussi qui, des fois, me mets un frein. Parce que ils ont déjà pas mal d'élèves et que

c'est déjà pas simple d'être dans vos classes. Donc voilà. Mais après, il ne faut pas que ce soit ça la règle, il ne faut pas que ça m'empêche de demander des choses tu vois.

- **M** : Oui.
- **S** : Et puis après tu vois, ça peut pas se faire, on a une explication à donner et ça sera fera peut-être l'an prochain. Voilà !
- **M** : Oui c'est clair !
- **S** : Mais je pense que c'est vraiment important qu'il y ait de la communication et de l'échange et d'oser, que moi j'ose demander et que mes collègues puissent me dire « Écoute Sophie, là non, je ne peux plus, c'est pas possible quoi ».
- **M** : Oui c'est clair.
- **S** : Ou on essaie de trouver une autre solution. Travailler autrement mais tu m'en demandes trop [rires]. Oui, ils ont aussi le droit de dire ça je trouve.

J'écris

- **M** : Dernière question : Quels sont les points positifs des inclusions ? Pour tes élèves ? Et pour toi aussi ? Est-ce que ça peut vous apporter quelque chose ?
- **S** : **Pour mes élèves, ce qui est sûr, c'est qu'une inclusion bien préparée et une inclusion réussie ça va renforcer l'estime de soi, donc ça va lui donner encore plus envie d'apprendre, donc il va être plus en progrès et voilà, le cercle vertueux est en route ! Mais il faut qu'elles arrivent au bon moment et dans les bonnes conditions sinon c'est tout l'effet inverse.**
- **M** : Oui ;
- **S** : Mais par contre si elles arrivent au bon moment et dans les bonnes conditions, ça ne peut que être constructif pour l'élève. En tout cas c'est l'impression que j'ai pour tous ceux que j'ai vu aller en inclusion.

J'écris.

- **S** : Parce que quand même c'est chouette d'avoir quitté une classe ordinaire parce que on y avait plus tout à fait sa place. Et plus tard, y retourner et se dire « Ah oui je fais le même travail que mon voisin, ma voisine et j'arrive à le faire ! » Et c'est quand même qu'il y a eu... enfin ils ont travaillé pour ça quoi, et qu'ils ont grandi et qu'ils sont en mesure.... C'est le lapin que tu entends [rires]
- **M** : [rires] Ça c'est fait, et donc quelles sont les principales difficultés du coup ?
- **S** : Des inclusions en général ?
- **M** : Oui.
- **S** : Alors Bah pour moi quand même c'est de sentir un peu les choses chez mes élèves, de réussir à détecter ce bon moment tu vois. Parce que il y a de l'objectivité là-dedans quand même, sur leurs capacités en mathématiques par exemple, ça va être clair : il sait faire ça ou ça, il en là.. C'est évaluatif, je peux m'en rendre compte. Après, il y a une part de subjectivité aussi je trouve. C'est comment moi je sens ou ressens l'élève dans sa capacité à s'habituer à une autre classe, un autre enseignant, à un groupe d'élèves important. Donc, ce qui est compliqué, c'est d'avoir des critères, tu peux en avoir, mais ça reste assez subjectif de ce plan-là. C'est pas comme les nombres qu'il sait écrire, ordonner...
- **M** : Oui, au niveau des connaissances, tu peux savoir et plus cibler mais c'est du point de vue : comment ils vont vivre les choses quoi ?
- **S** : Oui c'est le devenir élève, c'est ça. Et puis c'est comment eux ils vont vivre ce travail dans une autre classe. Mais ... il y a quand même une difficulté, dont je n'ai pas parlé, du travail autour de la famille, car ils peuvent avoir des attentes des parents pas toujours en adéquation avec les capacités de leur enfant à ce moment-là. Alors ce

sont des attentes qui sont louables. Je peux comprendre et j'entends qu'on peut avoir envie que son enfant puisse retourner travailler dans une classe ordinaire. Après, tu vois, ça aussi, c'est à travailler avec la famille, expliquer, essayer de dire oui je pense que ...on va pouvoir y venir, mais il a encore besoin de temps. Ça c'est une difficulté. On ne voit pas tous la situation avec le même regard quoi entre l'élève, la famille, moi et mes collègues aussi. Et puis après, il y aussi toutes les difficultés organisationnelles dans l'école. C'est un peu ce que je disais avant tu vois. Parce que l'Ulis école, elle fait partie d'une école, on comptabilise pas ces élèves dans les effectifs des classes, dans le nombre de classes, ouverture et fermeture et tout ça mais par contre il faut quand même les inclure dans les classes ordinaires. **Donc voilà, là aussi il y a un peu des choses qui me gênent. Parfois sur notre institution, parce que elle a beaucoup d'attentes sur nos collègues mais ...après, à côté de ça ils ont 26, 27 parfois 28 élèves dans leur classe. Ces élèves parfois sont en grande difficulté et on leur demande d'être ouverts à l'inclusion et de travailler encore avec d'autres élèves...**

- M : Oui c'est vrai.
- S : Ça mine de rien c'est aussi une difficulté.
- M : Ils ne sont pas comptés ? Je ne savais pas.
- S : Bah ils ne sont pas comptabilisés, je crois que c'est ça, tu vois par exemple quand il y a une ouverture ou une fermeture de classe qui se joue sur une école, il me semble bien que l'effectif Ulis n'est pas pris en compte pour cette moyenne-là.
- M : Ah oui d'accord.
- S : Et moi ça me semble pas tout à fait normal.
- M : Oui surtout que ce sont des élèves à part entière dans l'école.
- S : Oui et puis tu vois, Simon en maths, il y va quatre fois par semaine quoi. Valérie, elle l'a dans sa classe tous les matins. L'année dernière, j'avais une élève qui est partie. Elle faisait les maths chez Valérie et le français. Je ne la voyais quasiment pas de la matinée moi. Donc on peut presque dire qu'elle aurait du être comptée dans son nombre d'élèves à elle quoi.
- M : Oui d'accord.
- S : Mais elle était inscrite dans ma classe quand même. Donc ouais, mes collègues ça leur demande un investissement. Et je trouve ça dommage que ça ne soit pas pris en compte dans les écoles qui ont une Ulis école dans leur structure quoi. Ça pourrait faciliter les choses d'avoir des classes un peu moins chargées par exemple. Mais pas que pour eux.
- M : Ça c'est sur !
- S : Malheureusement ... Pour l'école en général, ça devrait être revu tout ça ! Mais bon on est pas dans ce discours là..
- M : Non.
- S : C'est pas dans l'air du temps cette affaire là [rires]
- M : C'est sûr ! J'ai posé toutes mes questions ! Merci beaucoup en tout cas !
- S : Mais de rien ! Ça faisait longtemps que j'avais pas parlé de ma classe, ça m'a fait plaisir tu vois !
- M : Si j'ai d'autres questions je reviendrais vers toi !!
- S : Pas de soucis et tu pourras venir passer un moment dans la classe si tu veux.

Annexe 11 : Fiche navette

01/08/2005

2016/2017
Ecole Victor Hugo
St Macaire en Mauges

Projet d'intégration scolaire

Classe d'intégration : CE2

Classe de référence : ULIS-école

Enseignant(s) : Mme Aubineau-Baconnais (maths) Enseignant : Mme Humeau
Mme Gallard (sciences)
Mme Seigné (histoire)

Modalités d'intégration

Matières et horaires : - maths lundi et mardi 10h45 à 11h45
- sciences jeudi 13h35 à 14h05
- histoire mardi 13h35 à 14h05

Période : toute l'année

Capacités de l'élève

points d'appui

Irvin est volontaire, motivé par les mathématiques et a bien progressé dans sa connaissance des nombres.
Il est curieux, pose des questions sur son environnement.
Il a à cœur de bien faire son travail. Il est soigneux.
Son écriture est plus rapide et lisible.

difficultés

Il est petit déchiffreur. Il rencontre beaucoup de difficultés avec les sons complexes. Il lui est difficile de suivre une consigne écrite, même simple.
Il a besoin de concret, d'aides visuelles ou d'exemples pour comprendre ce qu'il a à faire, ce qu'on attend de lui.
Il peut très facilement perdre pied face à une difficulté et n'ose pas encore demander de l'aide.

Objectifs à atteindre

- participer aux différentes activités en osant prendre la parole devant le groupe
- demander de l'aide quand il en a besoin
- gérer le matériel dont il a besoin dans les différentes activités
- acquérir les compétences en numération du CE2
- comprendre et retenir des notions travaillées en histoire et en sciences

Adaptations pédagogiques spécifiques

- accompagnement de l'AVS
- tutorat
- trace écrite adaptée (à adapter ds l'année si la copie lui demande trop d'efforts).
- utilisation de matériel informatique
- évaluation adaptée (à l'oral, QCM, temps supplémentaire, en classe de référence...) : les évaluations devront être assez simples en sciences et en histoire (texte à trous, QCM ou réponses à l'oral)

observations

<u>observations faites par l'enseignant d'accueil</u>		sept / oct	nov / déc	janv / fév	mars / avril	mai / juin
comportement	L'élève respecte les règles de vie de la classe d'intégration.					
	L'élève montre de l'intérêt pour l'activité.					
	L'élève a besoin d'être sollicité régulièrement pour participer.					
	L'élève participe volontiers aux activités.					
communication	L'élève communique volontiers avec l'enseignant.					
	L'élève communique volontiers avec les autres élèves.					
	L'élève comprend les consignes.					
	L'élève est compréhensible quand il s'exprime.					

<u>observations faites par l'enseignant référent</u>		sept / oct	nov / déc	janv / fév	mars / avril	mai / juin
	L'élève a bien repéré les horaires d'inclusion et s'y rend seul.					
	L'élève parle spontanément de ce qu'il a fait (à l'adulte, aux élèves)					
	L'élève sait expliquer ce qu'il a fait ou appris.					
	L'élève sait dire quand il a rencontré des difficultés.					



UNIVERSITE DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient :

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Marine LEBRUN

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Nantes, le 15/04/2017

Signature : Lebrun Marine

RÉSUMÉ

Ce mémoire dresse un bilan sur l'évolution de la prise en compte des élèves en situation de handicap dans le système éducatif français. La loi de 2005 a marqué un tournant dans la prise en charge des personnes en situation de handicap dans la société. On favorise à présent les inclusions des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire afin de favoriser leur intégration sociale et professionnelle.

Il s'agit alors de comprendre en quoi l'accueil d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire peut être bénéfique ?

A travers des observations menées en classe ainsi que des entretiens semi-directifs, il a été mis en avant l'importance d'organiser des inclusions dans de bonnes conditions. En effet, elles nécessitent une prise en compte de nombreux facteurs explicités dans ce mémoire.

Mots clés :

- Handicap
- Bénéfices
- Inclusion
- Échanges

SUMMARY

This thesis draws up an assessment of the evolution of the inclusion of pupils with disabilities in the French education system. The 2005 Act marked a turning point in the care of people with disabilities in the society. Inclusions of students with disabilities in the mainstream are favored in order to promote social and professional integration.

The question is : How the reception of a student with a disability in an ordinary class can be beneficial?

Through classroom observations completed by interviews, the importance of organizing inclusions under good conditions was stressed. Indeed, they require taking into account many factors explained in this brief.

Key words :

- Handicap / Disabilities
- Benefits
- Inclusion
- Exchanges