



HAL
open science

Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS école

Yasmina El Musauï

► **To cite this version:**

Yasmina El Musauï. Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS école. Education. 2020. dumas-03125045

HAL Id: dumas-03125045

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125045>

Submitted on 29 Jan 2021

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.



Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS école

Yasmina El Musauï

► **To cite this version:**

Yasmina El Musauï. Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS école. Education. 2020. dumas-03125045

HAL Id: dumas-03125045

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125045>

Submitted on 29 Jan 2021

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

EL MUSAI YASMINA

*Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS
école*

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

EL MUSAI YASMINA

*Le partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs d'ULIS
école*

Sous la direction de : **Laville Mathieu**

Résumé :

La loi du 11 février 2005 a pour objectif d'apporter des évolutions en matière d'inclusion scolaire ou professionnelle, d'accessibilité des lieux publics et de simplification des formalités administratives liées au handicap.

La transformation de l'école en école inclusive signifie une nouvelle façon de penser les relations entre le personnel professionnel, un nouveau modèle de pensée agissant sur la construction de situations inter-métiers, le développement d'une « intelligence collective » qui permettra de résoudre les problèmes des élèves en situation de handicap en trouvant des réponses adaptées. Cette vision nécessite une expertise spécifique au travail en partenariat. Ce mémoire a permis de recueillir le ressenti d'enseignants ordinaires et de coordinateurs ULIS au sujet du partenariat interprofessionnel et des inclusions des élèves afin de comprendre comment est-il exploité sur le terrain et ainsi, connaître ce qui pourrait le favoriser et au contraire, ce qui pourrait l'impacter.

Mots clés : partenariat – adaptation – inclusion – ULIS – handicap

Remerciements :

Sans la participation d'enseignants qui ont eu la sympathie de m'offrir quelques minutes de leur temps qui leur est précieux pour me faire part de leur quotidien et leur expérience, cette étude de recherche n'aurait pas pu se faire. Un grand merci à ces enseignantes qui se sont impliquées pour me répondre au mieux et qui m'ont autorisé à les observer dans leur environnement de travail.

Je souhaite également remercier la coordinatrice ULIS de la circonscription de Lillebonne de m'avoir aidé à contacter d'autres coordinateurs ULIS dans le cadre de ma recherche.

Je remercie également les enseignantes qui m'ont répondu par mail pour m'accorder une réponse favorable à ma recherche d'entretiens, mais que je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer compte tenu des conditions sanitaires actuelles.

Enfin, je tenais particulièrement à remercier Mathieu Laville, mon directeur de mémoire, qui a su me répondre et me guider tout au long de cette année de Master à la rédaction de ce mémoire. Je voudrais également le remercier pour sa grande réactivité, sa contribution à l'apport de connaissances, toutes ses sages suggestions et son attitude positive et bienveillante.

Table des matières

Remerciements :	6
Introduction	9
1 Cadre institutionnelle.....	10
1.1 <i>Le handicap et la loi du 30 avril 1975</i>	10
1.2 <i>La loi du 11 février 2005 : le droit à la scolarisation</i>	12
1.3 <i>La loi du 8 juillet 2013 : concept de l'école inclusive</i>	14
1.4 <i>La loi du 28 juillet 2019 : une école de la confiance</i>	15
2 Cadre théorique.....	16
2.1 <i>De la ségrégation à l'inclusion scolaire : regard historique</i>	16
2.2 <i>La scolarisation des élèves en situation de handicap</i>	18
2.3 <i>Le partenariat</i>	27
2.3.1 Définition.....	27
2.3.2 Le partenariat avec les familles	29
2.3.3 Le co-enseignement.....	30
3 Problématique et hypothèses	33
4 Méthodologie.....	34
4.1 <i>Choix des outils</i>	34
4.2 <i>La prise de contact</i>	36
4.3 <i>Présentation des outils</i>	37
4.3.1 Grille d'entretien.....	37
4.3.2 Grille d'observation.....	41
4.4 <i>Présentation des enquêtés</i>	44
4.4.1 Déroulement des entretiens	47
4.5 <i>Méthode d'analyse de données</i>	49
5 Résultats et discussion.....	52
5.1 <i>Analyse des entretiens</i>	52
5.1.1 Entretien n°1	52
5.1.2 Entretien n°2.....	60
5.1.3 Entretien n°3.....	70
5.1.4 Entretien n°4.....	79
5.2 <i>Analyse croisée des entretiens</i>	87
5.3 <i>Analyse des observations</i>	97
5.3.1 Observation n°1	97
5.3.2 Observation n°2	101
5.3.3 Synthèse des observations	105

5.4	<i>Discussion et retour sur hypothèses</i>	106
5.4.1	Discussion.....	106
5.4.2	Retour sur les hypothèses	113
6	Conclusion.....	115
	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée	117
	Bibliographie	119
	Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	119
	Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.....	119
	Sitographie.....	123
	ANNEXES	125
1)	Entretien n°1 – retranscription intégrale	126
2)	Tableau verbatim de l'entretien n°1	141
3)	Enregistrement 2- retranscription intégrale	146
4)	Tableau verbatim de l'entretien n°2 :	161
5)	Entretien n°3 – retranscription intégrale	166
6)	Tableau verbatim de l'entretien n°3 :	180
7)	Entretien n°4 – retranscription intégrale	185
8)	Tableau verbatim de l'entretien n°4 :	204
9)	Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°1	209
10)	Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°2	212
11)	Exemplaire de mail envoyé aux écoles disposant d'un dispositif ULIS autour de l'agglomération du Havre :	214
12)	Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al.)	215

Introduction

Au cours de mes stages j'ai pu remarquer que dans les classes d'écoles élémentaires ou d'écoles maternelles, il y a au moins un élève ayant des difficultés sévères dans les apprentissages et qui nécessite bien plus qu'une simple différenciation dans le travail de l'enseignant. Ces élèves font partie des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP). Pour aider les élèves dans leurs apprentissages, différents dispositifs peuvent être mis en place en fonction de la nécessité chez ceux-ci. En effet, un enfant d'école maternelle m'a particulièrement interpellée lors de mon stage car pendant la semaine, il devait se rendre deux fois dans un hôpital de jour. Je me suis demandé ce qu'il pouvait se passer lorsqu'il était là-bas, s'il y avait un suivi entre le personnel médical et les enseignants. Ayant posé la question à l'enseignante, celle-ci a répondu qu'elle n'avait aucune information compte tenu du secret confidentiel dans le milieu médical. Ces premières questions générales m'ont amenée à vouloir en savoir plus sur le partenariat entre les différents acteurs autour d'un enfant à besoins éducatifs particuliers. Le sujet étant vaste il a fallu que je précise ce sur quoi je voulais mener mon étude de recherche. De surcroît, au cours de mon dernier stage de pratique accompagnée dans une école ayant un dispositif ULIS, je me suis intéressé à une élève de la classe qui participait à quelques séances en inclusion avec les autres élèves puis l'enseignante et qui, le reste du temps, était avec le coordinateur ULIS. Mes observations lors de ces séances m'ont amenée à me poser certaines questions telles que : Y a-t-il un suivi entre les notions abordées lors de la séance effectuée par l'enseignante lorsqu'il regagne la classe de la coordinatrice ULIS ? Y a-t-il un dialogue entre eux autour de l'enfant pour l'aider dans ses apprentissages ? Qui organise les réunions avec les parents ainsi que les ESS ? Comment cela est-il géré ?

La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 affirme que « *Le service public d'éducation reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion de tous les enfants sans aucune distinction.* ». Cette loi introduit le concept d'école inclusive dans le code de l'éducation et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap. La co-éducation est donc primordiale pour assurer l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans les classes ainsi que pour sa réussite scolaire. Le partenariat entre les familles et les acteurs scolaires me semble indispensable pour pouvoir mettre en application certains dispositifs qu'un enfant pourrait avoir besoin au cours de son apprentissage d'autant plus si celui-ci fait partie des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, un partenariat école-famille ne suffit pas

car il faut aussi un partenariat en interne de l'école entre les enseignants et les coordinateurs de dispositif ULIS si l'école en possède pour mener à bien leurs démarches pédagogiques. J'ai donc décidé de me focaliser sur ce type de partenariat entre les enseignants ordinaires et les coordinateurs de dispositifs ULIS au sein de l'école élémentaire. Beaucoup d'enfants ont des difficultés à l'école et ont été diagnostiqués comme élèves à BEP. Dans un dispositif ULIS, les élèves sont en situation de handicap et possèdent un PPS. Pour cela, les enseignants doivent savoir gérer la situation c'est pourquoi je souhaite me diriger vers ce sujet pour mon mémoire.

Je développerai dans un premier temps le cadre théorique prenant en compte les cadres institutionnels et les cadres scientifiques pour aborder les connaissances nécessaires de mon mémoire, puis j'apporterai une précision sur ma recherche en définissant ma problématique et les hypothèses associées. Je développerai ensuite la méthodologie envisagée pour ce mémoire. Pour finir, je procéderai à l'analyse des données recueillies afin de répondre aux hypothèses pour conclure cette recherche.

1 Cadre institutionnelle

Pour pouvoir mener à bien mes recherches il est nécessaire pour moi d'avoir en ma possession les connaissances primordiales sur le sujet. C'est pourquoi je présenterai un résumé des différentes étapes importantes que le handicap a connu à travers les différentes recherches que j'ai faites, qui seront référencées dans la bibliographie et la sitographie.

1.1 *Le handicap et la loi du 30 avril 1975*

L'étymologie du mot handicap provient de la contraction de l'expression anglaise *band in the cap* qui voulait dire « main dans le chapeau ». Cette expression désignait le tirage au sort qui s'effectuait dans un chapeau pour attribuer des contraintes aux meilleurs chevaux des courses hippiques. Cette expression vient donc du monde sportif qui désigne un désavantage imposé à un adversaire pour équilibrer les probabilités de gagner. Le sens originel du terme « handicap » servait donc à départager par critères les meilleurs au départ d'une course pour la rendre beaucoup plus équitable.

Le premier grand dispositif législatif sur le handicap en France apparaît réellement dans la loi du 30 juin 1975 sur l'orientation en faveur des personnes handicapées. Cette loi stipule

l'importance de « *la prévention et du dépistage des handicaps* », l'obligation pour les jeunes en situation de handicap de suivre une éducation, l'accessibilité des institutions publiques, ainsi que le maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie. Elle établit l'obligation d'emploi et de reclassement des personnes en situation de handicap et a mis en place les COTOREP (commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnels). La COTOREP est ensuite remplacée par les CDAPH (commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées), qui ont la charge de reconnaître la qualité du travailleur handicapé et se prononcent sur l'orientation vers le type de travail en milieu protégé ou ordinaire.

Depuis la loi de 2005¹, il existe six principaux types de handicaps :

-le handicap moteur : il regroupe l'ensemble des troubles pouvant avoir un impact partiel ou total de la motricité, notamment les membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés à effectuer certains gestes simples du quotidien tels que : se déplacer, changer de position et parfois même à communiquer).

-le handicap mental : l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le handicap mental, ou déficience intellectuelle comme « *un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales* ». L'insuffisance des capacités mentales entraîne une très grande difficulté pour suivre un apprentissage normal et à avoir une réaction adéquate aux particularités de la vie quotidienne.

-le handicap sensoriel, qui comprend le handicap visuel et le handicap auditif et le handicap psychique : Le handicap visuel est caractérisé par l'altération du champ de vision et de l'acuité visuelle. On parle de cécité lorsque l'altération est au niveau le plus sévère. Le handicap auditif est caractérisé par l'altération plus ou moins sévère de la capacité auditive d'une ou deux oreilles. Lorsque la perte de capacité est complète, on parle de surdité. La notion de handicap psychique est apparue dans la loi du 11 février 2005 qui sera présentée plus loin dans le cadre institutionnel. Le handicap psychique résulte d'une maladie de la personnalité ou de la pensée dont les symptômes causent une souffrance au malade et l'empêchent d'avancer dans son intégration sociale. Contrairement au handicap mental, la prise de médicaments est souvent indispensable pour permettre de réduire voire de guérir cette perturbation des capacités intellectuelles.

¹ Cette loi sera présentée plus loin

D'après l'enquête HID de l'INSEE de 2001, près de 12 millions de Français sont touchés par un handicap dont 1,5 million sont atteints d'une déficience visuelle et 850 000 d'une mobilité réduite.

De plus, d'après les chiffres clés de la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) de 2018, il y a 350 000 enfants ou adolescents en situation de handicap scolarisés à la rentrée 2015, dont 279 000 en milieu ordinaire (soit 80 %, et 20 % en établissement hospitalier ou médico-social).

Le graphique suivant illustre ces propos et présente la progression du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire.



Titre : Progression du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire

Source : CNSA, les chiffres clés de l'aide à l'autonomie, 2018

1.2 La loi du 11 février 2005 : le droit à la scolarisation

Le handicap se voit attribuer une définition qu'à partir de l'année 2005 lors de la loi du 11 février afin d'assurer « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Il est stipulé à travers cette loi que : « 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 » (article 2, loi du 11 février 2005).

Elle a pour objectif d'apporter des évolutions significatives en matière d'inclusion scolaire ou professionnelle, d'accessibilité des lieux publics et de simplification des formalités administratives liées au handicap. En effet, celle-ci met en place le principe du droit à compensation : « La personne handicapée a droit à compensation des conséquences de son

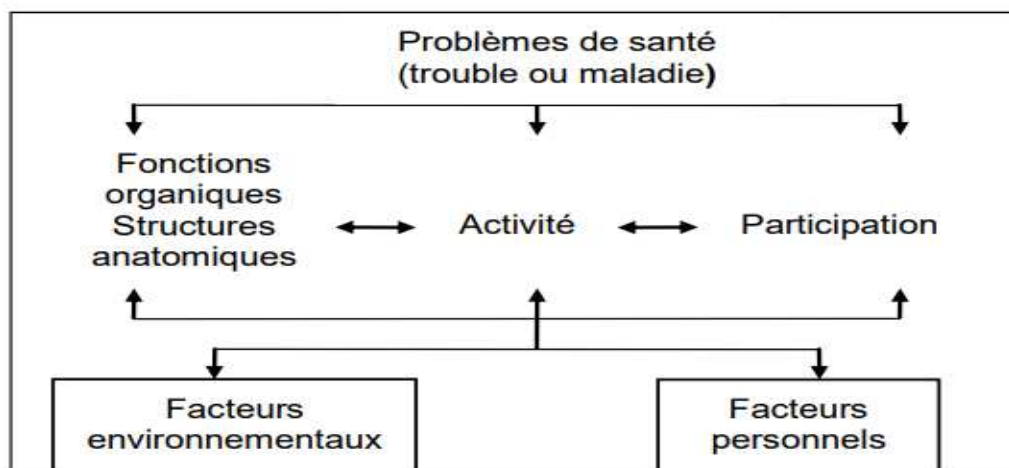
handicap quels soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie » (Article 11, loi 2005). Cette prestation de compensation permet à la personne ayant un handicap de faire face aux « *conséquences de son handicap* » afin de vivre en milieu adapté ou ordinaire. La prestation de compensation permet aux personnes handicapées d'agrandir leur capacité à être autonome tout en respectant leur projet de vie. Le principe de prestation de compensation englobe plusieurs mesures : les aides individuelles à domicile, l'orientation en établissement, la scolarisation, l'orientation professionnelle... Elle finance cinq types d'aides indispensables pour permettre aux personnes handicapées d'accomplir des actes primordiaux du quotidien et de les accompagner à la vie sociale :

- Des « aides humaines » : telles que le dédommagement des « aidants familiaux », le recours à une tierce personne.
- Des « aides techniques » : telles que « *les frais laissés à la charge de l'assuré* » pour l'achat de matériel ou accessoires indispensables à la vie de celui-ci (fauteuil roulant, ordinateur à lecture optique, prothèses auditives etc).
- Des « *aménagement du logement ou du véhicule de la personne handicapée, ainsi qu'à d'éventuels surcoûts résultant de son transport* ».
- Des « aides spécifiques ou exceptionnelles » pour un besoin ne pouvant être couvert par une autre aide.
- Des « aides animalières » : telles que les frais destinés à l'entretien d'un chien-guide d'aveugle ou d'un chien d'assistance.

De plus, cette loi énonce « *le droit à la scolarisation* » : L'Etat prend donc la responsabilité de mettre en place des « *moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés* » (article 19, Loi 2005). La scolarisation des enfants est donc obligatoire pour « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé* » (Article 19, Loi 2005).

Cette loi s'appuie sur la « *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé* » (CIF) publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2001. La CIF a été créée « *afin de fournir un langage uniformisé et un cadre pour la description et l'organisation des informations relatives au fonctionnement et au handicap* » (CIF, OMS, 2001). Pour définir les concepts complexes du « fonctionnement » et du handicap, la CIF se focalise sur l'interaction entre plusieurs éléments tels que : « *les activités que font les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent* » ; « *les facteurs environnementaux qui influencent leur participation* » ; « *les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus* » et les « *facteurs personnels* ».

Le schéma ci-dessous permet d'illustrer ces propos afin de mieux comprendre :



Titre : Interactions entre les composantes de la CIF

Source : <https://www.ehesp.fr/wp-content/uploads/2017/12/Presentation-CIF-2018.pdf>

La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé se focalise donc principalement sur le « fonctionnement » des différents individus sans « classer » les handicaps de ceux-ci. En fonction des résultats obtenus de l'évaluation des besoins éducatifs de l'élève, la mise en œuvre d'adaptations est effectuée afin de permettre la création d'un parcours de scolarisation individualisé. Ce parcours de scolarisation individualisé peut être effectué selon différentes circonstances. Il peut avoir lieu en milieu ordinaire, en milieu spécialisé lorsque le milieu ordinaire ne répond pas aux besoins de l'élève ou sur des temps fractionnés entre ces deux milieux.

1.3 La loi du 8 juillet 2013 : concept de l'école inclusive

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République instaure la mise en place de l'école inclusive et reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (Loi de 2013). Cette loi met en avant plusieurs objectifs tels que l'élévation du niveau de connaissances, de cultures et de compétences de chaque enfant, la réduction des inégalités territoriales et sociales ainsi que la réduction du nombre de sorties sans qualification. Pour répondre à ses différents objectifs, elle met en place des moyens humains conséquents, l'implication de tous les personnels en suivant des formations adéquates

et l'utilisation du numérique afin d'exploiter au maximum son potentiel. Ainsi, pour aider les enseignants à changer leurs pratiques, un « Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » a été publié dans le Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013. Ce référentiel de compétences regroupe toutes les compétences essentielles qu'un enseignant doit maîtriser pour l'exercice de son métier. En effet, les enseignants doivent « 4. *Prendre en compte la diversité des élèves* », « 5. *Accompagner les élèves dans leur parcours de formation* » et « 6. *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » (Référentiel de compétence, 2013). Les enseignants doivent donc inclure les élèves ayant un handicap dans leur classe en adaptant leur enseignement à « la diversité des élèves ».

1.4 La loi du 28 juillet 2019 : une école de la confiance

Cette loi renforce le concept de l'école inclusive en enrichissant les dispositions de la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances ». Une nouvelle approche est accordée : c'est à l'école de garantir que l'environnement auquel l'élève en situation de handicap est adapté à sa scolarité, quels que soient les besoins particuliers de celui-ci. L'amélioration de la qualité de scolarisation des élèves en situation de handicap est visée avec un renforcement de la collaboration des acteurs qui gravitent autour de l'élève et un accompagnement significatif des familles. Elle annonce la création d'un « service public de l'Ecole inclusive » à partir de la rentrée 2019. Celle-ci repose sur l'amélioration de travail du personnel, des conditions de recrutement et de formation. Il a pour principales missions « *de mettre en œuvre l'accompagnement des élèves en situation de handicap* » et de « *créer et gérer une cellule d'accueil, d'écoute et de réponse destinée aux parents et responsables légaux d'élèves en situation de handicap* » (Circulaire du 06 juin 2019). Pour ce faire, elle a créé des « pôles inclusifs d'accompagnement localisés » (PIAL) qui participent à l'organisation de l'accompagnement des élèves afin d'améliorer l'agencement des aides (éducatives, thérapeutiques et humaines) ainsi que de faciliter la gestion du personnel qui les accompagne. « *Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont pour objet principal la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie.* » (Article L.351-3 du code de l'éducation). Ces PIAL permettront de suivre l'élève tout au long de son année scolaire pour

pouvoir mieux s'apercevoir de l'évolution de ses besoins pédagogiques, des événements scolaires et des aléas de gestion.

2 Cadre théorique

2.1 *De la ségrégation à l'inclusion scolaire : regard historique*

Ainsi, depuis la loi du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » le concept d'inclusion se développent petit à petit. Cependant, avant d'en arriver à cette nouvelle politique du handicap il y a eu plusieurs périodes différentes pour les individus en situation de handicap. Serge Thomazet, chercheur et spécialiste de la question de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, explique dans son article scientifique « *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* » datant de 2008, un historique qui permet de mieux comprendre les raisons de l'émergence de la notion d'inclusion. En effet, trois périodes importantes sont apparues dans l'ordre suivant : ségrégative, intégrative et inclusive.

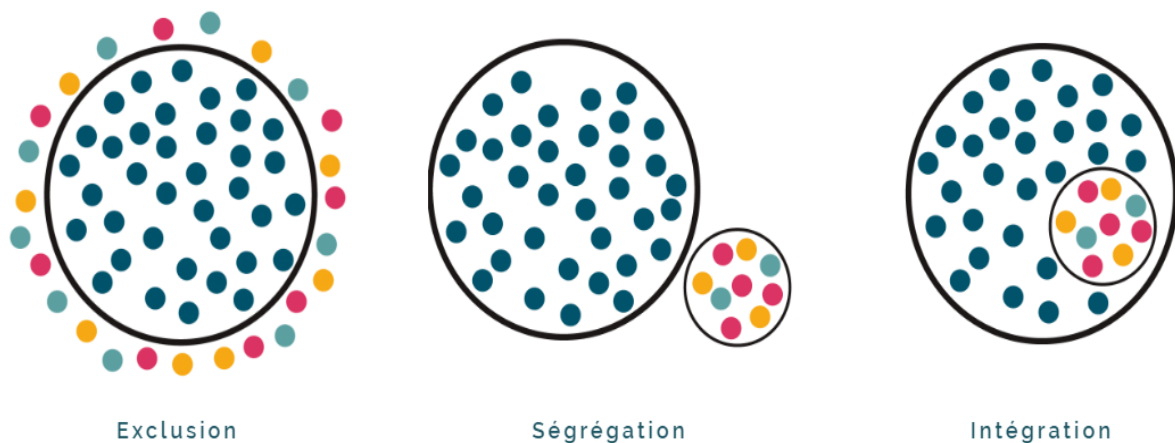
- La ségrégation « *permettait une réponse adaptée aux élèves exceptionnels grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées* » (Thomazet 2008). « *Toutes les personnes incapables de travailler et de s'intégrer au groupe étaient exclues, et ce processus était lié au concept de la folie* » (Foucault, 1976 cité par Kheroufi-Andrieu, 2019). Il s'agissait donc de séparer les élèves dits « ordinaires » et les élèves dits « exceptionnels » car ceux-ci n'avaient pas les mêmes besoins. Les élèves en situation de handicap étaient donc exclus de la société avec la création de « *classes de perfectionnement pour « enfants arriérés* » » en 1909 (Kheroufi-Andrieu, 2019).

- L'intégration « *a permis la scolarisation, à l'école ordinaire ; d'enfants porteurs d'un handicap, principalement sensoriel ou moteur, tout en conduisant à l'exclusion d'autres populations, numériquement plus importantes, aux caractéristiques cognitives ou comportementales différant trop de celles attendues* » (Thomazet 2008). À cette période, les élèves en situation de handicap devaient donc s'adapter à l'enseignement donné par l'enseignant pour pouvoir suivre les apprentissages dans une école ordinaire. Il s'agit donc de « *faire entrer dans un ensemble, d'incorporer, (...) un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit (...) se normaliser, s'adapter ou se réadapter* » (Gardou 2012). Le spécial « *ne disparaît donc pas et fait partie des dispositifs reconnus sous forme de classes ou*

d'établissements » (Plaisance, Schneider, 2013). En effet, l'enfant peut s'intégrer aux espaces communs partagés avec les autres à la condition que celui-ci « doit être reconnu comme « intégrable » et les commissions scolaires spécialisées sont chargées à la fois d'apprécier le handicap, les capacités individuelles de scolarisation, et d'orienter vers tels ou tels types de structure, parmi lesquelles l'établissement médicosocial demeure une option possible en fonction des « besoins » de l'enfant » (Plaisance, Schneider, 2013).

- L'inclusion permet l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers en école ordinaire, sans partir de la classe (ou exceptionnellement), mais en mettant en place des modes d'enseignement qui s'adaptent à tous, quelques soient les besoins. Plaisance et Schneider affirment que *« Accueillis dans une classe ordinaire ou dans une école ordinaire, ils ont un statut comme de « visiteurs » et non celui de membres à part entière de l'institution. Ils restent en quelque sorte sur le seuil, dans un entre-deux. Au contraire, dans une situation d'inclusion scolaire, les enfants concernés sont membres à part entière de l'établissement, ils appartiennent à la communauté scolaire, au même titre que les autres, au nom de leur droit d'appartenance et de l'égalité de leurs droits. Cette autre étape signifie par conséquent que la tâche d'adaptation n'est plus prioritairement du côté des enfants, mais du côté des responsabilités des établissements scolaires et des adultes qui s'y trouvent » (Plaisance, Schneider, 2013).* Dans un autre article, Serge Thomazet affirme que *« la loi de 2005, qui met en avant une logique d'école inclusive, a été pensée pour dépasser les limites de l'intégration. Elle demande alors à l'école de s'adapter à ces élèves » (Thomazet 2012).* L'inclusion *« valorise la diversité et les différences entre êtres humains : la diversité est envisagée comme une source de bien-être social et de développement économique » (Ebersold 2009).*

Le schéma ci-dessous permet de mieux comprendre ces différentes notions :



Source : <https://apfra.fr/inclusion/>

Le tableau ci-dessous résume l'évolution de l'éducation pendant ces dernières années : éducation allant de la ségrégation à l'inclusion scolaire.

Évolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive

	Instruction	Socialisation	Qualification
Education spéciale	Instruction adaptée dans un lieu spécialisé	Contenir et contrôler	Limitée à certaines professions et certains lieux (p.ex. foyers occupationnels)
Education intégrative	Instruction adaptée dans l'école ordinaire	Normalisation	Création de Centres d'Aide par le travail ; ateliers protégés
Education inclusive	Projet personnalisé de scolarisation Diversification des apprentissages	Participation (« Vivre ensemble ») et l'accessibilité	Construction et reconnaissance des compétences professionnelles diverses

Source : <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2013-v2-n2-3-phro0788/1018076ar.pdf>

2.2 La scolarisation des élèves en situation de handicap

Pour la réalisation de mon étude de mémoire il est important de comprendre les dispositifs que le Ministère de l'Éducation a mis en place durant ces dernières années pour la scolarité des enfants en situation de handicap.

Afin de favoriser l'inclusion, plusieurs lois ont été votées pour la création de dispositifs pouvant permettre la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, la circulaire du 17 juillet 2009 actualise « *l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire* » (BO 2015).

La Classe d'Intégration Scolaire (CLIS) paru en 1991 est devenue Classe d'Inclusion Scolaire en 2009. Cette différence, subtile, permet de montrer que l'élève n'est plus en intégration dans la classe mais que c'est la classe qui est incluse dans diverses activités de l'école notamment dans le cadre du projet d'école.

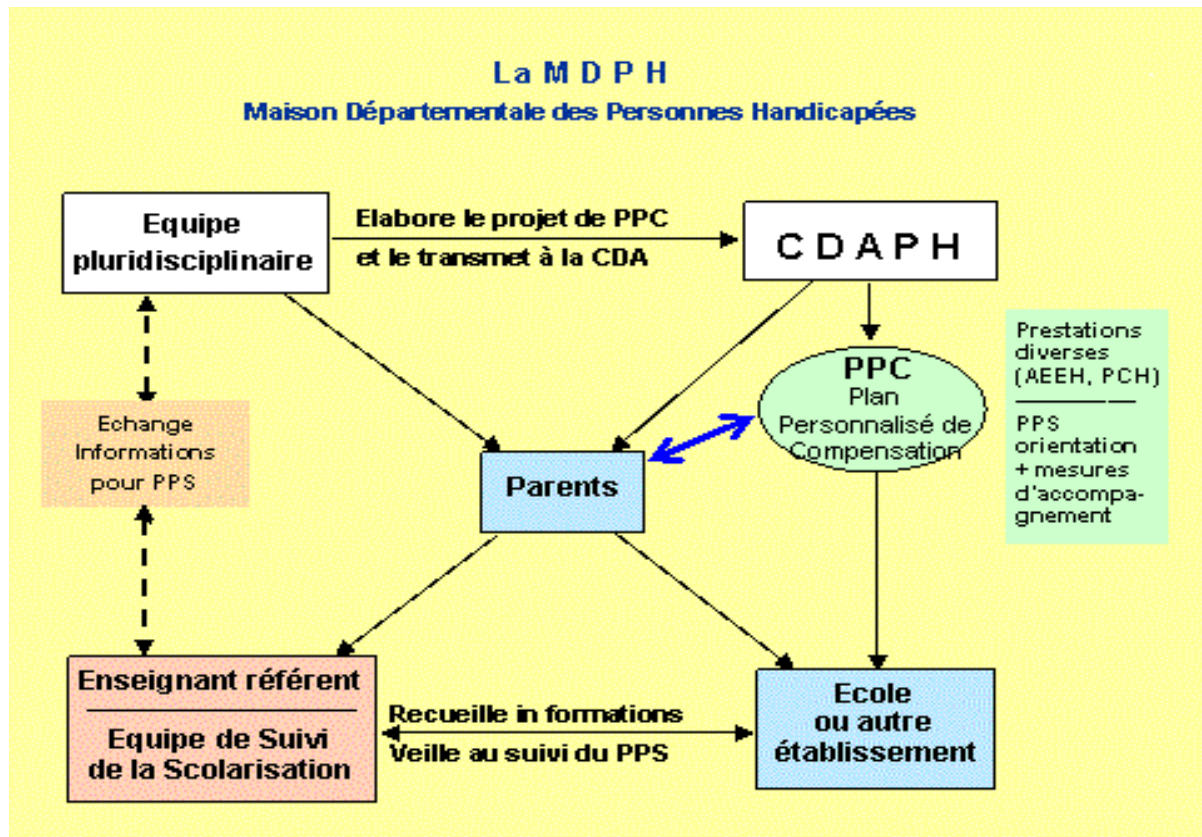
Les classes d'inclusion scolaire sont ensuite remplacées par les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) lors de la circulaire du 21 août 2015. « *Les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements* » (Circulaire n°2015-129 du 28 août 2015). Il existe donc des dispositifs ULIS pour les écoles primaires, pour les collèges ainsi que pour les lycées. Ce dispositif mis en œuvre dans l'établissement scolaire à la capacité d'accueillir au maximum 12 élèves ayant un handicap ne permettant pas de suivre une scolarisation complète dans une classe ordinaire. Il s'agit d'un dispositif ouvert permettant la mise en place de l'accessibilité pédagogique. En effet, pour les élèves bénéficiant de l'ULIS, les objectifs d'apprentissages doivent être adaptés et nécessitent des temps de regroupements dans une salle de classe spécialement réservée pour cela. Les élèves bénéficiant de ce dispositif « *présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés* » (Les ULIS, des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et second degrés, Eduscol). Les ULIS doivent donc s'organiser de façon à apporter « *une réponse cohérente aux besoins des élèves en situations de handicap* ». Ces élèves « *sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin* » (Circulaire n°2015-129 du 28 août 2015).

Pour qu'un élève soit orienté vers une ULIS, il faut que les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) se prononcent « *sur les mesures propres à assurer la formation de l'élève en situation de handicap, au vu de son projet personnalisé de scolarisation (PPS)* » (BO 2015). Le projet personnalisé de scolarisation est élaboré dès lors que la famille de l'élève en situation de handicap en a effectué la demande auprès de la Maison Départementale des personnes handicapées (MDPH). La Maison Départementale des personnes handicapées a huit principales missions :

- Informer et accompagner les personnes ayant un handicap ainsi que leur famille dès la découverte de son handicap et cela, tout au long de son évolution ;
- Mettre en place et organiser l'équipe pluridisciplinaire qui doit évaluer les besoins de ses personnes en se basant sur son projet de vie et proposer un plan personnalisé de compensation du handicap ;
- Assurer l'organisation de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et suivre ses décisions en même temps que la gestion du fonds départemental de compensation du handicap ;
- Recevoir toutes les demandes de droits de prestations passées par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ;
- Organiser la conciliation avec les personnes qualifiées ;
- Assurer le suivi de la mise en place de décisions prises ;
- Organiser des « actions de coordination » avec les dispositifs médico-sociaux et sanitaires ainsi que désigner un référent pour l'insertion professionnelle ;
- Mettre en place un numéro permettant de recevoir les appels urgents et une équipe de veille pour assurer les soins infirmiers.

En effet, dans chaque « Maison départementale des personnes handicapées » (MDPH) il y a une « Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées » (CDAPH), constituée des représentants départementaux, des établissements et des services publics de l'Etat, des organisations syndicales, de tous les organismes de couvertures sociales, des associations de parents d'élèves, des représentants des personnes en situation de handicap ainsi que leurs familles étant désignées par les différentes associations qui les représentent. Elle est aussi composée d'un membre appartenant au conseil départemental consultatif des personnes ayant un handicap. Elle reçoit de l'équipe pluridisciplinaire des « *propositions relatives pouvant être prises ou aux préconisations à faire afin de répondre aux besoins identifiés. Ces propositions sont regroupées dans le plan de compensation (PPC) ou dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS)* » (Missions et fonctionnement des MDPH, Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie).

Le schéma suivant illustre ces propos et présente le fonctionnement de la Maison Départementale des Personnes Handicapées :



Titre : Fonctionnement de la MDPH lorsqu'il s'agit d'un enfant en situation de handicap.

Source : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page231.htm>

Le PPS définit et coordonne « les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap » (Cirulaire n°2016-117 du 8 août 2016)

Le directeur de l'école est responsable du dispositif ULIS et doit donc :

- Procéder à « l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH » ;
- Veiller « au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre » ;
- S'assurer « que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'ULIS et prend en compte les projets personnalisés de scolarisation » (Cirulaire n°2015-129 du 21 août 2015).

Chaque école et établissement doivent donc avoir dans son projet d'école un volet sur « l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers » et

prendre en compte « *les PPS et les aménagements et adaptations nécessaires pour la scolarisation de ces élèves* » (Le droit à l'Education pour tous, Eduscol).

Les élèves pouvant bénéficier d'un dispositif ULIS ont donc tous, un PSS qui doit être suivi et conduit par l'équipe éducative de l'établissement scolaire sous la direction de l'enseignant référent.

L'enseignant référent est « *au sein de l'Education nationale, l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés. Il est l'interlocuteur privilégié des parents ou des représentants légaux de chaque élève handicapé fréquentant dans son secteur d'intervention un établissement scolaire ou une unité d'enseignement définie par l'article D. 351-17 du code de l'éducation, ou suivant une scolarité à domicile dans le même secteur, ou suivant une scolarité en milieu hospitalier. Il assure auprès de ces familles une mission essentielle d'accueil et d'information. Il se fait connaître d'elles et s'assure qu'elles connaissent ses coordonnées postale et téléphonique.* » (BO n°32 du 7 septembre 2006). Celui-ci doit suivre l'élève en situation de handicap pour qui un PSS est en cours tout au long de sa scolarité. Il doit aussi assurer un lien de façon permanente avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

Il a également la charge de réunir et d'animer les « Equipes de suivi de scolarisation » (ESS) qui ont pour but de faciliter « *la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation* » et assurer « *son suivi pour chaque élève handicapé* » (Article D351-10 du Code de l'éducation). Ces équipes de suivi de scolarisation doivent avoir lieu obligatoirement au moins une fois par an afin d'évaluer le projet établi pour l'élève ainsi que sa mise en œuvre, puis proposer « *les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation* » (Article D351-10 du Code de l'éducation).

Conformément à l'article D.351-10 du code de l'éducation, « l'équipe de suivi de scolarisation » comprend :

- « *Les parents ou représentants légaux de l'élève handicapé mineur ou l'élève handicapé majeur* » ;
- « *L'enseignant référent* » ;
- « *Les enseignants qui ont en charge la scolarité de l'élève* » ;
- « *Les enseignants spécialisés exerçant au sein des établissements ou services de santé ou médico-sociaux* » ;
- « *Les chefs d'établissements* » ;
- « *Les directeurs des établissements de santé ou médico-sociaux* » ;

- « *Les psychologues scolaires* » ;
- « *Les conseillers d'orientation psychologue* » ;
- « *Les personnels sociaux et de santé de l'Education nationale* ».

Ce dispositif est sous la responsabilité pédagogique du coordinateur ULIS. Le coordinateur ULIS est un enseignant spécialisé ayant pour diplôme le « Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap » (CAPA-SH). Selon la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, ses principales missions sont :

- Enseigner aux élèves « *lors des temps de regroupements au sein de l'ULIS* » ;
- Coordonner l'ULIS ainsi que « *les relations avec les partenaires* » ;
- Conseiller « *la communauté éducative* » et être une personne ressource pour elle.

Les compétences du coordinateur ULIS permettent de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap dans des situations d'apprentissages que requiert leur handicap. Ainsi, « *tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence* » (Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015). Contrairement aux Classe d'inclusion scolaire (CLIS), les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ne sont pas des classes mais des dispositifs dirigés par le coordinateur faisant partie de « *l'équipe pédagogique de l'établissement scolaire* » qui « *organise le travail des élèves dont il a la responsabilité en fonction des indications des PPS, en lien avec l'enseignant référent et avec les enseignants des classes de l'école* » (Eduscol). Il doit aussi élaborer « *le projet pédagogique de l'ULIS en formalisant les actions concrètes et les adaptations des contenus d'apprentissage qu'il souhaite mettre en place* » qui apparaît dans le volet consacré à l'ULIS dans le projet d'école. (Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015).

Au sein de ce dispositif, le coordinateur ULIS travaille avec l'AESH-CO (Accompagnant des élèves en situation de handicap en dispositif Collectif) qui fait partie « *de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis, à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis* ». Celui-ci a pour principales missions de :

- Participer « *à la mise en œuvre et au suivi des PPS* » ;
- Participer aux ESS ;

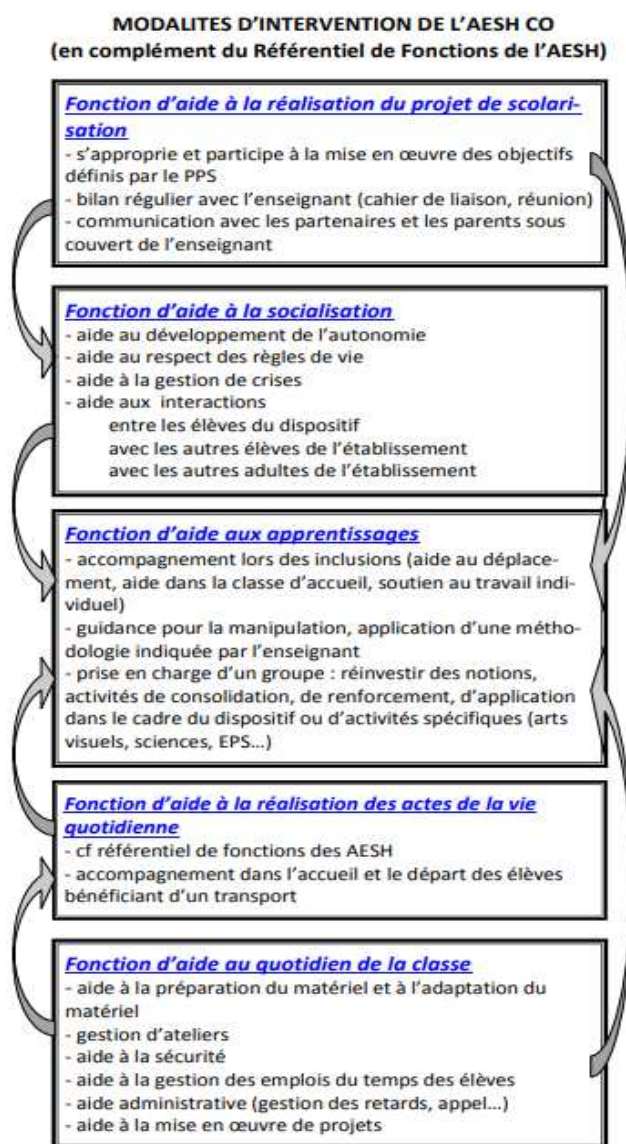
- Intervenir « dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'ULIS en fonction de l'organisation mise en place par le coordinateur ». Par ailleurs, il peut aussi « être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence ».

L'AESH-CO peut aussi accompagner les élèves dans les gestes du quotidien, dans « l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles » et « dans les activités de la vie sociale et relationnelle » (Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015). C'est au coordinateur de planifier les tâches de l'AESH-CO.

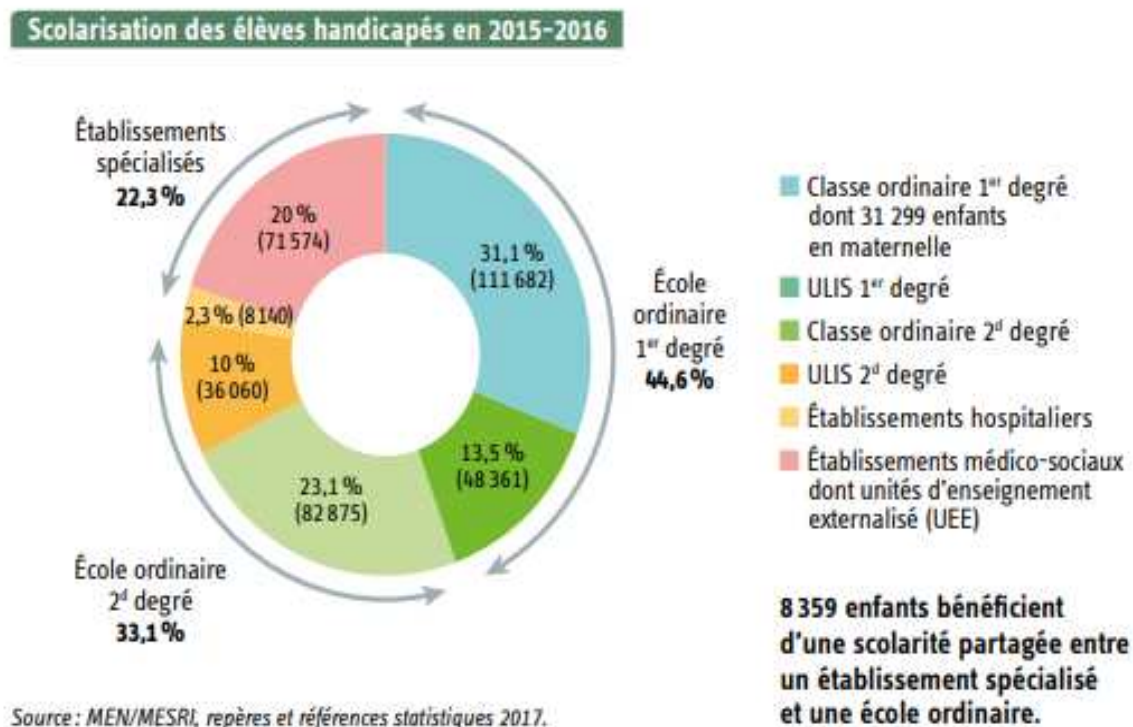
Le schéma suivant montre les modalités d'intervention de façon plus détaillée de l'AESH-CO :

Titre : Modalités d'intervention de l'AESH-CO

Source : http://www.circ-ien-colmar-ash.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/aesh_co_-_complement_referentiel_2015_version_pdf.pdf



Le graphique suivant présente le pourcentage de la scolarisation des élèves handicapés entre 2015 et 2016 dans les divers dispositifs existants. En 2015, 13,5 % des élèves handicapés bénéficient d'une ULIS dans le 1^{er} degré.



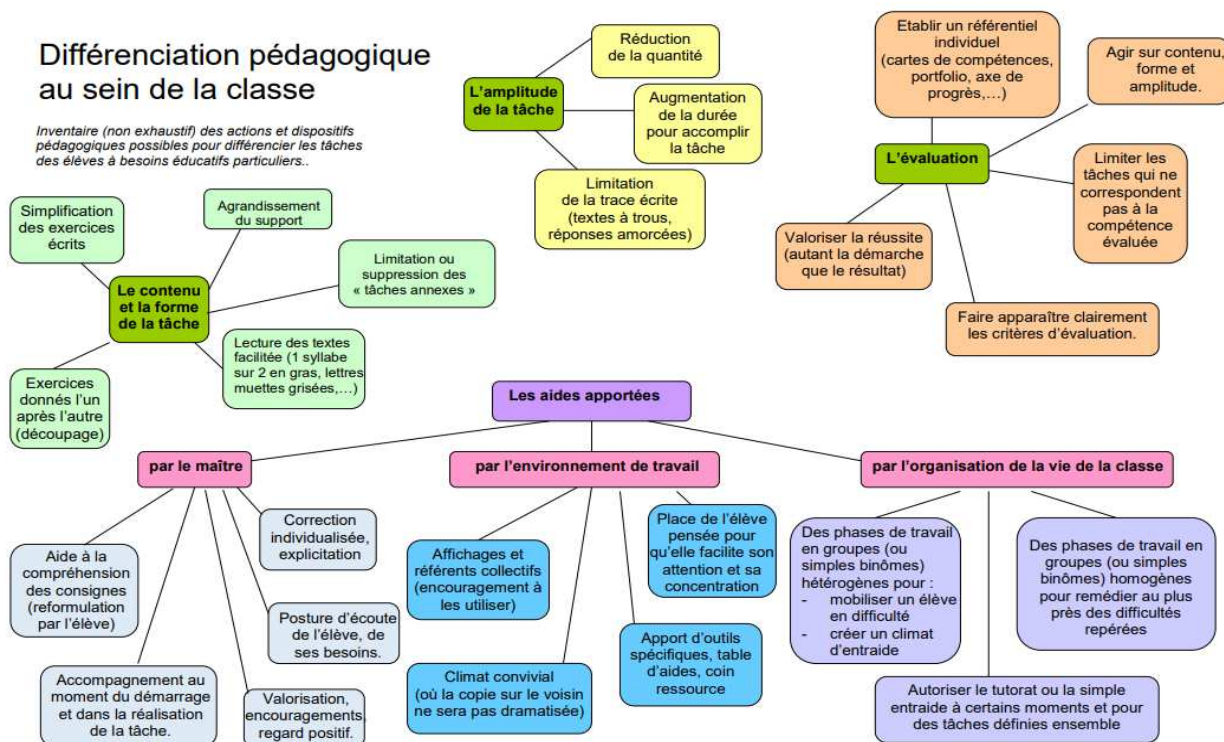
Titre : Graphique représentant le pourcentage de la scolarisation des élèves handicapés entre 2015 et 2016

Source : CNSA, les chiffres clés de l'aide à l'autonomie, 2018

Les enseignants de classes ordinaires et les coordinateurs d'ULIS doivent donc travailler ensemble pour favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et les aider dans les apprentissages. Théoriquement, l'enseignant de la classe ordinaire doit donc proposer un travail différencié et adapté à l'élève. Selon Meirieu, « *Différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* » (Meirieu, 1987, Introduction). L'enseignant doit permettre à ses élèves d'évoluer dans leurs apprentissages en tenant compte des besoins de chacun pour adapter au mieux les situations d'apprentissages. De plus, selon Martine Fournier, « *Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir* » (Fournier, 1996).

Dorénavant, nous employons le terme « différenciation pédagogique ». Celle-ci consiste à différencier ses méthodes de travail et proposer des aménagements en fonction de chaque individu afin de l'aider à progresser. Perrenoud affirme que « différencier », c'est « *organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* » (Perrenoud, 1995). La différenciation pédagogique « *consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes* » (Laurent, 2001).

Le schéma suivant résume la démarche de « différenciation pédagogique » de façon beaucoup plus détaillée.



Document élaboré par Pascale Mignot Vota – CPC ASH 2 Rhône – Actualisé mars 2016

Schéma de la différenciation pédagogique

Source : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/lyon8-2/?Schema-Differentiation-Pedagogique>

Le partenariat entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant est, selon moi, indispensable pour qu'il puisse être inclus et progresser dans ces compétences.

2.3 Le partenariat

2.3.1 Définition

La notion de partenariat et les usages qui lui sont proches sont originaires du monde de l'économie ainsi que des entreprises. Pierre Arnoly explique qu'étant donné que ce principe est né de façon empirique entre convictions et volonté d'efficacité « *il n'est pas étonnant que le terme soit suspecté d'une certaine ambiguïté nous obligeant à légitimer l'emploi d'une notion souvent substituée à celles de coordination, coopération, collaboration, mise en projet ou réseau...* » (Les partenariats en question, Pierre Arnoly, 2011). Ce mot possède donc plusieurs sens et est défini de différentes manières selon différents points de vue.

Landry donne la définition suivante : « *Finalemment, dans sa forme la plus accomplie et de façon générale, nous avançons que le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives.* » (1994, p.15 cité par Gaetan Tremblay, 2003).

L'auteur identifie donc trois types de partenariat (cité par Pierre Arnoly) :

- le partenariat de service : il établit davantage une façon de travailler qu'un réel partenariat. La relation dans ce cas est limitée à des échanges ponctuels dont les informations sont sans objectif commun.
- le partenariat de réciprocité : qui « *suppose une relation d'intégration entre les partenaires occasionnels, la construction de relations formelles, fréquentes, continues qui permettent une 'coopération étroite entre les organisations qui collaborent à un projet éducatif commun'* » (Landry, 1994). Ce type de partenariat possède de nombreux points positifs tels que : le fait de pouvoir accéder à de nombreuses ressources pouvant provenir d'environnements différents, acquérir et développer plusieurs habilités ainsi que de pouvoir transmettre des connaissances.
- les partenariats associatifs : ils se situent entre le partenariat de service et le partenariat de réciprocité. Il se caractérise par des échanges de type momentané ou irrégulier en deux ou plusieurs formes d'organisations.

Landry définit ces trois types de partenariat qui possède chacun un degré plus ou moins différent de « coopération » entre eux : le premier est axé sur l'économie, le deuxième sur les accords et les institutions qu'elles lient ensemble et le troisième étant moins formel est plus fragile. Cependant, il s'adapte plus facilement au contexte et ses exigences.

Corine Merini affirme quant à elle, qu'entre les différents partenaires dans une action partenariale il y a une caractéristique commune qui les lie : le réseau. Elle élabore une typologie qui s'organise « *autour de trois types de Réseaux d'Ouverture et de Collaboration (ROC) à partir des interconnexions non stabilisées d'acteurs* » (Merini, 2001). L'auteure a construit une typologie de ces réseaux en tenant compte de quatre indicateurs pour désigner les structures qui permettent d'organiser l'action :

- « *Le type d'ouverture mis en place* » ;
- « *La durée de l'action* » ;
- « *La forme du réseau* » ;
- « *Les enjeux de l'action* ».

Chaque « ROC » possède une fonction précise :

- Le ROC 1 s'agissant « *d'un réseau d'action de type regard* » : consiste à « *aller voir à l'extérieur de l'école ou de faire venir quelqu'un dans l'école pour rencontrer ou pour entendre* » (Merini, 2001, p 3) une pratique de classe pendant un court moment. Il est principalement centralisé autour de l'individu commanditaire (ici l'enseignant) pour permettre la propagation de l'information. L'information s'intègre donc dans « *une démarche pédagogique plus large* » (Merini, 2001). Ce réseau « *repose sur l'hypothèse « associationniste » de l'apprentissage. Apprendre se structure autour de la somme d'informations prises dans des contextes différents supposés complémentaires* » (Merini, 2001).
- Le ROC 2 s'agissant « *d'un réseau de type « action »* » : consiste à ce que « *le partenaire apporte son savoir-faire ou son terrain* » pour offrir « *une mise en œuvre en dimension réelle* » de l'éducation. De ce fait, il y a « *« une transplantation » de la situation pédagogique sur les lieux de « production »* » L'enjeu principal de ce réseau est la formation des élèves. Cette pédagogie s'inspire d'« *hypothèse constructiviste de l'apprentissage* ».
- Le ROC 3 s'agissant d'un réseau « *de type synergique* » : consiste à viser « *la transformation des pratiques et (ou) des mentalités* ». La collaboration dure longtemps (20 ans). Les partenaires

se partagent donc les responsabilités. « *Les intérêts et les compétences de chacun sont au service* » d'un projet innovant. Ce réseau s'inspire du « *modèle cognitiviste* ».

Le tableau ci-dessous illustre ces propos :

Types	ROC 1	ROC 2	ROC 3
Enjeu	Information	Formation	Transformation
Durée	Courte De 1heure à 1 jour	Moyenne De quelques semaines à 1 mois	Longue Sur plusieurs années
Forme du réseau	Étoile	Binaire	Multipolaire
Forme d'ouverture	Regard posé momentanément	Action	Foisonnant

Titre : Les critères de caractérisation des « Réseaux d'Ouverture et de Collaboration » (ROC)

Source : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2011-v14-n2-ncre078/1008911ar/>

Les Unités Localisées d'Inclusions scolaire tendent donc beaucoup plus vers le ROC 3 car pour permettre l'inclusion, les partenaires doivent travailler ensemble de façon régulière sur une longue période. Les gestes professionnels ainsi que le co-enseignement se situent dans le ROC 3 car en effet, « *dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Ainsi, alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire (différenciation institutionnelle), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe (différenciation pédagogique)* » (Phillipe Tremblay, 2015).

2.3.2 Le partenariat avec les familles

Serge Thomazet, Corinne Merini et Elvire Gaime affirment que l'implication des enseignants, seule, ne peut pas permettre d'avancer vers une école inclusive. En effet, « *une classe peut difficilement être inclusive si l'école, le système scolaire et les dispositifs d'accompagnements qui l'entourent ne le sont pas* » (Thomazet, Merini et Gaime, 2014, p 3). Le partenariat entre les enseignants et les parents est donc nécessaire pour assurer la

scolarisation et le développement des apprentissages des enfants. Dans un milieu ordinaire, le travail collectif entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés doit faire l'objet de stratégies de négociations pour permettre à chacun de garantir leur engagement notamment les parents et leur enfant. La collaboration entre les enseignants et les parents est selon les auteurs : « *une nécessité afin de permettre au projet collectif de l'école de répondre aux besoins particuliers de chaque élève* » (Thomazet, Merini et Gaime, 2014, p11). En parallèle, Laurence Thouroude souligne l'importance d'obtenir une rencontre entre les parents et les enseignants. Selon elle, la posture de l'enseignant est primordiale pour assurer cette collaboration car « *il s'agit d'entrer dans la rencontre avec les parents par les points communs qui réduisent les écarts et non par les différences qui les accentuent* » (Thouroude, 2018). Quant à Serge Ebersold, le travail collaboratif suppose des formes d'entendements qui reposent « *sur une mise en sens des échanges et des liens qu'autorisent, d'une part, une mise en scène conjointe de l'élève et de l'environnement scolaire et familial et, d'autre part, une mise en scène conjointe des finalités et des valeurs qui régissent les rapports entre les acteurs provenant d'horizons institutionnels différents* » (Ebersold, 2012). Tous les acteurs permettent donc de bâtir les passerelles de la scolarisation de l'enfant.

2.3.3 Le co-enseignement

Pour comprendre le co-enseignement, Philippe Tremblay, dans un de ses articles (2015) cite Friend et Cook qui le définissent comme « *un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés* » (Friend et Cook, 2007). Il souligne que le développement de l'inclusion en école ordinaire favorise considérablement le co-enseignement. En effet, « *le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Ainsi, alors que le travail orthopédagogique était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école ou de la classe ordinaire (différenciation institutionnelle), il s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe (différenciation pédagogique)* » (Philippe Tremblay, 2015).

De plus, selon Friend et Cook, « *différentes grandes configurations du co-enseignement structurent le travail des professionnels : un enseigne/l'autre observe, un enseignement de soutien, un enseignement parallèle, un enseignement en ateliers, un enseignement alternatif et un enseignement partagé* » (Friend et Cook, 2007). Ces différentes modalités d'enseignements

utilisées principalement pour « *décrire le travail des co-enseignants* » (Friend et Cook, 2007) apparaissent dans le tableau ci-dessous. Chacune de ses modalités possède des avantages et des inconvénients qu'il faut tenir compte en fonction des besoins des élèves dans la classe. Elles permettent également d'offrir diverses possibilités de différenciation.

Tableau 1. Les six configurations classiques du coenseignement (Friend et Cook, 2007)

Configuration	Description
Un enseigne/Un observe	Le premier enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que le second enseignant observe les élèves ou le premier enseignant. Ils se partagent la gestion du groupe.
Un enseigne/Un apporte un enseignement de soutien	Un enseignant planifie et prend l'activité en charge tandis que l'autre enseignant fournit, individuellement aux élèves, les adaptations et autres formes de soutien, selon leurs besoins. Ils se partagent la gestion du groupe.
Enseignement parallèle	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant prend en charge une moitié. Le contenu couvert est le même, mais les méthodes d'enseignement diffèrent.
Enseignement en ateliers	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification et de l'enseignement et se partagent la gestion du groupe. Les élèves passent d'un atelier à l'autre selon un parcours prédéterminé. Les enseignants animent un atelier et/ou gèrent le groupe.
Enseignement alternatif	Les enseignants se divisent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de la gestion du groupe. La majorité des élèves restent en grand groupe, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de préapprentissage, d'enrichissement, de ré-enseignement, de remédiation ou autre enseignement individualisé.
Enseignement partagé	Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification, de l'enseignement et de gestion du groupe. Ils échangent leurs rôles (enseignement, soutien, discipline, observation, etc.) de manière fréquente et indifférenciée.

Source : Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 107-119.

La notion de travail partagé entre enseignants est donc primordiale pour pouvoir mettre en place des actions qui seront bénéfiques pour les élèves notamment lorsqu'il s'agit d'élèves à besoins particuliers bénéficiant d'un dispositif ULIS. Serge Thomazet affirme que « *les professeurs devraient pouvoir compter sur un enseignant spécialisé (celui d'un Services*

d'Éducation Spéciales et de Soins à Domicile (SESSAD), d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou encore l'enseignant référent) pour les aider à déterminer les savoirs et approches pédagogiques nécessaires à ces élèves » (Thomazet, 2012, p.15). En parallèle, « pour les coordinateurs d'ULIS comme pour d'autres acteurs amenés à travailler dans un espace inter-métiers, cette difficulté se trouve multipliée du fait qu'ils ont non seulement à travailler collectivement, mais aussi à construire et faire vivre les espaces de travail collectif. » (Thomazet et Masse, 2019). Serge Thomazet et Corinne Merinni définissent « l'espace inter-métiers » comme « un espace professionnel où la différence est centrale ce qui peut faire obstacle à la collaboration. C'est un espace de travail qui nécessite des gestes et des compétences particulières pour agir dans, avec, et sur la différence. Ainsi, l'enseignant, l'enseignant spécialisé, la famille et les professionnels du soin entrent en concurrence non seulement sur des aspects matériels, chacun souhaitant disposer de plus de temps ou d'espace pour travailler avec les enfants, mais aussi, très fréquemment dans leurs approches, chacun étant convaincu que la sienne est prioritaire pour aider le jeune. La différence et la dynamique de concurrence liées à la situation d'inter-métiers sont sans doute des obstacles forts à la collaboration » (Merinni et Thomazet, 2015)

De surcroît, pour pouvoir mener à bien un co-enseignement efficace, il est important que les partenaires collaborent, coopèrent, planifient et organisent leur travail. En effet, « différentes conditions émergent de la recherche sur la mise en place d'un co-enseignement efficace » (Arguelles, Hughes et Schumm, 2000 ; Friend et Cook, 2007 cité par Tremblay, 2013). Les enseignants ordinaires et ceux spécialisés ont pour habitude d'effectuer un travail de façon solitaire. Or, le co-enseignement demande aux enseignants de changer leurs pratiques et s'orienter vers le partenariat. Ils doivent avoir l'envie d'apprendre des autres pour pouvoir avancer vers l'objectif fixé. De plus, « il importe de passer à la planification et à l'organisation du co-enseignement. Dans ce cadre, il faut établir clairement les buts communs de la collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités, mais accepter une responsabilité partagée pour les décisions et leurs conséquences ». (Tremblay, 2013). Les moments de rencontres et de concertations sont donc primordiaux pour assurer le co-enseignement. Arguelles, Hugues et Schumm ont résumé les conditions nécessaires à la mise en place d'un co-enseignement profitable (Arguelles, Hughes et Schumm (2000) cité par Tremblay, 2013) :

- « Un moment commun pour la planification » ;
- « La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires » ;
- « La capacité à prendre des risques » ;

- « *La clarté des rôles et responsabilités* » ;
- « *La compatibilité des personnalités* » ;
- « *Les habiletés de communication* » ;
- « *Le soutien des administrateurs* » ;
- « *Répondre aux besoins des élèves* » ;
- « *Evaluer les effets du co-enseignement* ».

Co-enseigner nécessite donc un travail en amont, pendant et en aval de tous les partenaires.

Le co-enseignement est fondamental pour mettre en application le principe d'inclusion lorsqu'un élève bénéficie d'une ULIS école afin de permettre la construction de réels dispositifs et moyens pour l'aider dans son parcours scolaire.

3 Problématique et hypothèses

Au début, je me suis posé la question : comment se sent l'enfant qui bénéficie du dispositif ULIS lors des phases d'inclusion dans la classe ordinaire ? Comment se passe le dialogue avec les parents ? On sait, en effet, que « *les élèves qui bénéficient de L'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS)* » (Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015). Ces élèves sont donc reconnus par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) étant donné qu'il y a un PPS de mis en place. S'agissant d'un sujet assez vaste, je me suis posé par la suite d'autres questions visant à préciser l'objet de mon étude : l'enseignant ordinaire de la classe de référence a-t-il les mêmes informations que celui du coordinateur du dispositif ULIS ? Ce dispositif favorise-t-il le principe d'inclusion de la loi de 2005 ?

J'ai donc apporté une précision à ma recherche, qui aurait été trop large en partant du partenariat entre les familles, les enseignants ordinaires et les coordinateurs ULIS. Pour cela, j'ai décidé de restreindre ma recherche sur le partenariat entre les enseignants lors d'un dispositif ULIS mis en place dans l'établissement scolaire. J'ai donc choisi pour problématique la question suivante : **Dans quelle(s) mesure(s) le partenariat interprofessionnel est-il bénéfique pour l'enfant, en école primaire ?**

Pour répondre à cette problématique, j'élabore les deux hypothèses suivantes :

- 1- La collaboration entre l'enseignant ordinaire et le coordinateur ULIS est favorisée lorsque les ressources matérielles et les ressources humaines sont communes et suffisantes.

Les enseignants peuvent avoir diverses contraintes qui les empêchent de s'entretenir et travailler en équipe telles que : le temps, les outils, les lieux pour se rencontrer, le co-enseignement etc.

- 2- Le partenariat dépend fortement des contextes de travail. Autrement dit, le dispositif ULIS est efficace lorsque les collègues sont favorables à l'inclusion.

Il est donc favorisé si les tous les enseignants s'impliquent dans l'adaptation de leurs pratiques pour inclure l'élève au mieux dans leur classe.

Mon mémoire permet de présenter à partir de travaux et des questionnements propres à chacun, quelles actions et quelles ressources permettent de favoriser l'inclusion d'un élève dans le cas d'un dispositif ULIS.

4 Méthodologie

4.1 *Choix des outils*

Pour pouvoir répondre à ma problématique, il est indispensable d'établir un protocole avec des outils pertinents afin de recueillir les données nécessaires qui me permettront de vérifier ou non mes hypothèses lors de mon travail de terrain. Ce mémoire a pour visée une étude qualitative, c'est pourquoi, j'ai décidé d'utiliser comme méthode l'observation à découvert dans la classe d'enseignants ordinaires et de coordinateurs ULIS avec qui je mènerai par la suite des entretiens semi-directifs.

En effet, selon E. Hughes « *l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même*

dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée ». (Hughes, E.C, 1996)

L'observation me permettra de comprendre comment se déroulent concrètement les situations vécues par les élèves et les enseignants. Celle-ci permet de repérer de façon très fine les interactions entre les individus. J'ai donc choisi l'observation à découvert car elle permet à l'observateur d'avoir accès à diverses informations en posant des questions, de prendre des notes et assister à de nombreuses situations. Avant l'observation, j'ai établi une grille d'observation pour l'élève qui est en inclusion dans la classe afin de relever les différents points importants de son attitude à l'instant t. En effet, les observations permettent d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho déformé au travers des représentations que les personnes s'en font. Pour pouvoir prendre des notes efficacement et discrètement, j'ai utilisé un carnet de notes pour écrire les situations observées à l'instant t afin de recueillir le plus d'informations possibles.

Dans le cadre de mon étude, il me semblait intéressant d'effectuer l'observation d'élèves dans leur classe d'inclusion le temps d'une séance d'apprentissage et les suivre dans leur dispositif ULIS pour la séance qui suit afin d'observer s'il y a un suivi entre ce qui est fait en inclusion et dans le dispositif ULIS. L'idéal était d'observer deux élèves pendant ces différentes situations et d'effectuer au total quatre observations. J'ai réussi à obtenir l'autorisation pour une observation dans deux écoles différentes de deux élèves dans leur classe d'inclusion et dans leur dispositif ULIS. Or, compte tenu de la crise sanitaire que nous traversons, les écoles étant fermées, je n'ai eu le temps d'observer qu'un seul élève dans ces deux situations.

De plus, selon Van Campenhoudt et Quivy, l'entretien semi-directif « *n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Les entretiens semi-directifs permettent donc de « *laisser venir* » l'enquêté pour qu'il puisse causer de façon ouverte avec les mots qui lui conviennent et dans l'ordre qu'il souhaite. De plus, j'ai aussi établi une grille d'entretien avant de m'entretenir avec mes interlocuteurs pour développer tous les points nécessaires au cadre de ma recherche sur le partenariat interprofessionnel puis, pour les guider. L'entretien semi-directif me permettra de recueillir des points de vue plus ou moins différents, d'approfondir certaines questions et de récolter des réponses de façon spontanée, riche et plus nuancée. De surcroît, cela me permettra d'explorer le ressenti et les impressions des sujets. Je me suis donc entretenue avec quatre enseignantes dont deux coordinatrices ULIS et deux enseignantes ordinaires.

Ces outils m'ont permis de comparer ce que j'ai pu observer dans les classes et les informations que j'ai recueillies lors des entretiens.

4.2 La prise de contact

Afin de trouver des terrains d'enquête qui correspondent à ma problématique, j'ai tout d'abord échangé avec les enseignants de l'école dans laquelle j'ai effectué mon stage de pratique accompagnée, notamment avec mon Maître d'Accueil Temporaire qui a deux élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS dans sa classe. À la suite de quelques observations dans la classe lors de mon stage pratique, j'ai demandé à celle-ci de m'accorder du temps, si elle le souhaite, pour un entretien enregistré après les vacances scolaires de Noël car, à ce moment-là, je n'avais pas encore établi ma grille d'entretien. J'ai donc obtenu un rendez-vous courant janvier 2020 avec cette enseignante. De plus, j'ai aussi échangé brièvement avec la coordinatrice ULIS de cette école et je lui ai demandé si elle ne voyait pas d'inconvénients à répondre à mes questions lors d'un rendez-vous après les vacances scolaires. La réponse fut positive. Elle m'a aussi affirmé qu'elle me donnerait différentes adresses mails de coordinateurs ULIS pour pouvoir les contacter et m'entretenir avec eux s'ils le veulent. Ces enseignantes ne voyaient pas d'inconvénients à ce que j'observe un élève dans leur classe étant donné que nous avons passé trois semaines ensemble, elles me connaissaient très bien. Les observations étaient prévues courant mars, mais le contexte actuel ne m'a pas permis de toutes les effectuer.

Ayant eu deux entretiens, il m'en manquait encore quelques-uns pour obtenir un terrain de travail dense et intéressant. J'ai donc effectué des recherches sur internet sur toutes les écoles possédant un dispositif ULIS dans l'agglomération du Havre et ses alentours afin de recueillir leur adresse mail pour pouvoir les contacter de cette façon dans un premier temps.

N'ayant pas de retour les jours suivants l'envoi de mon mail, j'ai relancé les écoles. Ayant eu quelques réticences pendant cette situation, j'ai parallèlement contacté la coordinatrice ULIS avec qui je m'étais entretenue auparavant pour lui demander si elle pouvait m'aider en me donnant le contact de certains de ses collègues coordinateurs ULIS. Chose qu'elle a faite, j'ai envoyé un mail directement à deux coordinatrices ULIS.

Après un laps de temps sans nouvelles, j'ai eu un retour d'une coordinatrice ULIS d'une des écoles à qui j'avais envoyé un mail me répondant qu'elle était volontaire à m'accorder du temps pour un entretien et une observation dans le dispositif ULIS qu'elle coordonne. J'ai profité de ce premier échange pour lui demander si elle pouvait transmettre ma demande à ses collègues enseignants ordinaires en insistant sur le fait que l'entretien ne durera pas plus de 45 minutes et que l'observation sera faite le temps d'une séance d'apprentissage. Quelques jours après, celle-ci me répondit en m'indiquant qu'une de ses collègues acceptait de m'accueillir dans sa classe pour une observation et de s'entretenir avec moi. J'ai pu observer un élève dans sa classe d'inclusion puis dans son dispositif ULIS sur le temps d'une demi-journée. À la suite de cette demi-journée, je me suis entretenue avec elles.

Mes terrains de recherches possèdent des critères différents : une école est en REP (réseau d'Education Prioritaire) tandis qu'une autre non. De plus, la coordinatrice ULIS de l'école en REP est T1, ce qui signifie qu'elle a peu d'expériences pour avoir le recul nécessaire pour répondre objectivement à mes questions. De surcroît, elle ne possède pas de diplôme spécialisé comme l'autre coordinatrice ULIS interviewée. Les gestes professionnels se limitent à ce qu'elle a appris lors de sa formation à l'INSPE, anciennement ESPE.

4.3 Présentation des outils

4.3.1 Grille d'entretien

Deux grilles d'entretiens ont été construites : une grille destinée aux enseignants ordinaires et une autre aux coordinateurs ULIS. Les grilles comportent majoritairement les mêmes questions à quelques-unes près, s'adaptant à l'enquête. Avant de les présenter, j'aimerais expliquer la construction de ma grille d'entretien : elle est composée de quatre thèmes différents. Le fait d'avoir réfléchi à des questions par thème permet d'interagir spontanément sans pour autant suivre à la lettre la grille. De surcroît, les thèmes ont été réfléchis de façon à être liés aux hypothèses.

Par conséquent, je pense que ces titres sont essentiels pour les raisons suivantes :

- 1) La phase de présentation permet d'une part de recueillir des données plus pratiques me permettant de construire le portrait de l'enseignant interviewé. De plus, cela permet

aussi de concrétiser le contenu de l'entretien et ainsi, rendre l'interview plus spécifique et libérer les mots en douceur : profil de l'enquêté, le parcours professionnel, le contexte...

- 2) Le travail sur le partenariat dans la classe permet de comprendre comment se passe la collaboration entre le coordinateur ULIS, l'AESH-CO et les enseignants accueillant les élèves dans leur classe en inclusion et de recueillir parallèlement leur ressenti et les efforts déployés en matière d'inclusion. Cela permet également de comprendre comment et dans quelles circonstances les élèves sont inclus dans les classes (lien avec l'hypothèse 1 et 2). Ce thème est un des thèmes primordiaux correspondant à ma problématique.
- 3) Les outils et le travail sur le partenariat hors classe permettent quant à eux de comprendre comment les élèves en situation de handicap sont suivis en dehors de l'école, quels sont les moyens de communication utilisés et qui se charge de la communication avec les parents des élèves en situation de handicap. Il permet de mettre en lumière l'implication des enseignants à l'inclusion dans leur classe lorsqu'il s'agit d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS (liens avec les deux hypothèses).
- 4) Le dernier thème porte sur les réflexions générales sur le handicap, les formations proposées aux enseignants et l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans les classes ordinaires. Ces sujets ont été soulevés au cours de la discussion et j'ai trouvé qu'ils permettaient d'ouvrir d'autres sujets, bien sûr larges, mais fascinants et également sous-jacents à cette recherche. Les entretiens se terminent toujours par la possibilité pour la personne interrogée d'ajouter quelque chose selon ses souhaits.

Enfin, je tiens à préciser que bien que ces questions soient élaborées, elles ne sont pas résolues dans le même ordre selon les réponses données par les personnes interrogées. En effet, la majorité du temps, les enquêtés répondaient aux questions de manière simultanée et spontanée.

•Grilles d'entretiens

- Pour de coordinateur ULIS

Phase d'introduction :

Vous êtes (nom du métier) et vous travaillez à (lieu de travail). Cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoin particuliers disposant d'un dispositif ULIS.

Thème 1 : Phase de présentation

Pouvez-vous vous présenter et expliquer votre parcours professionnel ?

Thème 2 : le travail sur le partenariat dans la classe

Comment travaillez-vous avec l'enseignant de la classe ?

Préparez-vous les séances ensemble ?

Allez-vous parfois dans les classes d'inclusions ?

Quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ?

Celle-ci va-t-elle dans des classes ordinaires ?

Comment sont gérées les tâches de l'AESH-co et les vôtres ?

Sont-elles clairement définies à l'avance ou son aide arrive-t-elle « sur le tas » dans le dispositif ULIS ?

Quelles sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?

Comment les choix d'inclure les élèves dans telle ou telle matière sont-ils effectués ? Y-a-t-il des enseignants ordinaires qui ne veulent pas inclure des élèves en classe ordinaire ? Comment gérez-vous ces situations ? etc.

Thème 3 : les outils et le travail sur le partenariat hors classe

Y a-t-il une personne qui se charge de suivre ces élèves en dehors de l'école ? Si oui, qui ?

Comment s'organisent les réunions avec les parents ? Trouvez-vous cela utile ?

Qu'est-ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Évoque-t-il un travail en partenariat ?

Quand un élève est inclus en classe ordinaire, qui fait l'entretien ? Vous et/ou l'enseignant ordinaire de la classe de référence ?

Qui assistent aux ESS ? Pourquoi ?

À quels moments échangez-vous avec l'autre enseignant sur ces élèves ?

Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? Y a-t-il des échanges informels, formels, des réunions ? Quels sont vos constats, vos solutions qui pourraient y remédier ?

Avez-vous été confronté(e) à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui, de quels types (humains, matériels, administratifs etc.) La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon le(s) partenaires(s) et/ou l'enfant ciblé ?

Thème 4 : Réflexions générales

Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situation de handicap ? (Lectures personnelles, aide des parents, aide des personnels de l'éducation nationale (le coordinateur ULIS, le conseiller pédagogique, le psychologue scolaire, formation continue, formation personnelle, autre...)

Est-ce que vous souhaiteriez des aides/conseils/formations supplémentaires ?

Comment vivez-vous cet accueil ? Est-ce que cela a changé votre pratique de classe en général ?

Que pensez-vous de l'inclusion ? Du partenariat ? De la loi 2005 ?

À la fin de l'entretien :

Avez-vous des choses à rajouter ?

Remerciement : Je vous remercie d'avoir pris le temps de me répondre.

- Pour l'enseignant ordinaire

Phase d'introduction :

Vous êtes (nom du métier) et vous travaillez à (lieu de travail). Cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoin particuliers disposant d'un dispositif ULIS.

Thème 1 : Phase de présentation

Pouvez-vous vous présenter et expliquer votre parcours professionnel ?

Avez-vous déjà travaillé avec des élèves en situation de handicap ?

Thème 2 : le travail sur le partenariat dans la classe

Comment travaillez-vous avec le coordinateur ULIS ?

Préparez-vous les séances ensemble ?

Est-ce que le coordonnateur ULIS vient parfois dans votre classe ?

Quels sont les aménagements que vous faites quand vous accueillez un élève de l'ULIS ?

Envisagez-vous de faire d'autres aménagements ?

Adaptez-vous les supports / activités ? Comment ? A quelle fréquence ? Est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?

Quelles sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?

Comment les choix d'inclure les élèves dans telle ou telle matière sont-ils effectués ?

Quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ?

Celle-ci vient-elle dans des classes ordinaires ?

Comment sont gérées les tâches de l'AESH-co et les vôtres ?

Sont-elles clairement définies à l'avance ou son aide arrive-t-elle « sur le tas » dans la classe ?

Quelles sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?

Comment les choix d'inclure les élèves dans telle ou telle matière sont-ils effectués ?

Thème 3 : les outils et le travail sur le partenariat hors classe

Y a-t-il une personne qui se charge de suivre ces élèves en dehors de l'école ? Si oui, qui ?

Comment s'organisent les réunions avec les parents ? Trouvez-vous cela utile ?

Qu'est-ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Évoque-t-il un travail en partenariat ?

Quand un élève est inclus en classe ordinaire, qui fait l'entretien ? Le coordonnateur ULIS et/ou vous ?

Qui assistent aux ESS ? Pourquoi ?

À quels moments échangez-vous avec le coordinateur ULIS sur ces élèves ?

Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? Y a-t-il des échanges informels, formels, des réunions ? Quels sont vos constats, vos solutions qui pourraient y remédier ?

Avez-vous été confronté(e) à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui, de quels types (humains, matériels, administratifs etc.) La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon le(s) partenaires(s) et/ou l'enfant ciblé ?

Thème 4 : Réflexions générales

Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situation de handicap ? (Lectures personnelles, aide des parents, aide des personnels de l'éducation nationale (le coordinateur ULIS, le conseiller pédagogique, le psychologue scolaire, formation continue, formation personnelle, autre...)

Est-ce que vous souhaiteriez des aides/conseils/formations supplémentaires ?

Comment vivez-vous cet accueil ? Est-ce que cela a changé votre pratique de classe en général ?

Que pensez-vous de l'inclusion ? Du partenariat ? De la loi 2005 ?

À la fin de l'entretien :

Avez-vous des choses à rajouter ?

Remerciement : Je vous remercie d'avoir pris le temps de me répondre.

4.3.2 Grille d'observation

J'ai construit la grille d'observation en m'appuyant sur des éléments importants pour ma recherche. Au préalable, je devais collecter les données afin d'identifier les particularités du terrain.

Date :	
Heure :	
Activité et objectif(s) de la séance	
Personnes sur place	
Lieu(x)	
Configuration de la salle et placements	
Remarques	

Pour chaque intervenant adulte c'est-à-dire le coordinateur ULIS, l'enseignant ordinaire et l'AESH-CO, j'ai élaboré des axes d'observation similaires dans un tableau à double entrée. Je voulais savoir quels étaient :

- leur posture, leur regard et leur place dans la classe.
- leur rôle au fur et à mesure de l'avancement de l'activité.
- leur posture face à l'élève en situation de handicap concerné.
- leur posture face aux autres élèves de la classe.

	Posture, place, regard	Rôle	Posture face à l'élève en situation de handicap	Posture face aux autres élèves de la classe
PE				
Coordinateur ULIS				
AESH-CO				

J'ai ensuite développé un tableau centré sur les observations de l'élève en situation de handicap concerné. Ce tableau cherche à comprendre :

- la place de l'élève dans la salle de classe ;
- sa compréhension face à l'activité effectuée ;
- l'interaction de l'élève avec un ou plusieurs de ses camarades, l'enseignant ou encore l'AESH-CO ;
- le contexte d'un travail effectué par groupe s'il y en a ;
- les aménagements de classe et la différenciation tel qu'un emploi du temps personnalisé ;

- l'adaptation des supports ;
- l'adaptation des consignes ;
- l'existence ou non d'un coin calme dans la classe ;
- les aptitudes scolaires de l'élève concerné sur le temps d'observation tel que son attitude face au travail ;
- son autonomie dans le travail pendant l'activité.

	Posture, place, regard	Rôle	Posture face à l'élève en situation de handicap	Posture face aux autres élèves de la classe
PE				
Coordinateur ULIS				
AESH-CO				

Élève en situation de handicap				
Place dans la classe				
Compréhension	<input type="checkbox"/> Difficile	<input type="checkbox"/> Lente	<input type="checkbox"/> Satisfaisante	<input type="checkbox"/> Rapide
Interactions de l'élève avec :	<input type="checkbox"/> un autre élève nombre de fois :	<input type="checkbox"/> Le PE nombre de fois :	<input type="checkbox"/> L'AESH-CO nombre de fois :	
Travail de groupe avec les autres élèves	<input type="checkbox"/> Discussion calme	<input type="checkbox"/> Entraide	<input type="checkbox"/> Dispute	<input type="checkbox"/> Aucun échange
Aménagement de classe et différenciation				
EDT personnalisé	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non	
Adaptation des supports	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input type="checkbox"/> Jamais	
Adaptation des consignes	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input type="checkbox"/> Jamais	
Coin calme dans la classe	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non	
Aptitudes scolaires de l'élève observé sur le temps d'observation				
Attitude face au travail	<input type="checkbox"/> Refus	<input type="checkbox"/> Peu concerné	<input type="checkbox"/> Motivé	

Autonomie dans le travail	<input type="checkbox"/> A acquérir	<input type="checkbox"/> En début / en cours de tâche	<input type="checkbox"/> Satisfaisante
---------------------------	-------------------------------------	---	--

En appuyant mon observation sur ces éléments, je cherchais à connaître la situation générale dans la salle de classe ainsi que l'adaptation effectuée par l'enseignant ordinaire pour l'enfant concerné inclus dans sa classe, le comportement de l'élève observé et des autres élèves dans la classe d'inclusion et dans son dispositif ULIS. De plus, je cherchais à m'apercevoir si lorsque l'élève quitte sa classe d'inclusion pour rejoindre son dispositif ULIS, le travail effectué en inclusion était continué avec la coordinatrice ULIS et ainsi, voir s'il y a un travail de partenariat entre eux pour favoriser l'inclusion de l'élève.

4.4 Présentation des enquêtes

En ce qui concerne les entretiens, les quatre qui ont été effectués (avec deux coordinatrices ULIS et deux enseignants ordinaires) sont indiqués ci-dessous.

Numéro de l'entretien	Date	Personne interviewée	Problématique
N°1	10/02/2020	« Coordinatrice ULIS de Manon »*	« la relation avec l'enseignante en ce qui concerne l'inclusion de Manon* »
N°2	13/02/2020	« Enseignante ordinaire accueillant Manon en inclusion dans sa classe de CE1 »	« la relation avec la coordinatrice ULIS en ce qui concerne l'inclusion de Manon* »
N°3	03/03/2020	« Coordinatrice ULIS de Bastien »*	« la relation avec l'enseignante en ce qui concerne l'inclusion de Manon* »
N°4	03/03/2020	« Enseignante ordinaire de CP dédoublés accueillant Bastien en inclusion dans sa classe »	« la relation avec la coordinatrice ULIS en ce

			qui concerne l'inclusion de Manon* »
--	--	--	---

**Pour respecter l'anonymat, tous les prénoms et noms ont été modifiés*

Je tenais à préciser que l'observation de Manon dans sa classe d'inclusion et dans son dispositif ULIS n'a pas pu être effectuée compte tenu de la crise sanitaire qui a eu lieu courant le mois de mars.

Les caractéristiques des personnes interrogées sont détaillées dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'enquêtée n°1

Entretien	Personne interrogée	Relation abordée	Lieu / date
E1 Semi-directif	Coordinatrice ULIS de Manon, enfant présentant des troubles de la concentration. Expérience : plus de 25 ans et titulaire du CAPA-SH	La relation entretenue avec l'enseignante de CE1 de Manon ainsi que l'AESH-CO et les autres enseignants de l'école. L'organisation et le fonctionnement utilisés pour gérer les inclusions dans les classes avec les autres enseignants.	Ecole primaire A (76) Février 2020

Tableau 2 : Caractéristiques de l'enquêtee n°2

Entretien	Personne interrogée	Relation abordée	Lieu / date
E2 Semi-directif	Enseignante en CE1 accueillant Manon en inclusion. Expérience : plus de 15 ans.	La relation entretenue avec la coordinatrice ULIS et l'AESH-CO ainsi que ses méthodes de travail depuis l'accueil d'élèves en situation de handicap dans sa classe.	Ecole primaire A (76) Février 2020

Tableau 3 : Caractéristiques de l'enquêtee n°3

Entretien	Personne interrogée	Relation abordée	Lieu / date
E3 Semi-directif	Coordinatrice ULIS de Bastien, enfant présentant des troubles du langage. Expérience : une année car il s'agit d'un professeur des écoles titulaire pour sa 1 ^{ère} année (T1)	La relation entretenue avec l'enseignante de CP dédoublée de Bastien ainsi que l'AESH-CO et les autres enseignants de l'école. L'organisation et le fonctionnement utilisés pour gérer les inclusions dans les classes avec les autres enseignants.	Ecole primaire B REP (76) Mars 2020

Tableau 4 : Caractéristiques de l'enquête n°4

Entretien	Personne interrogée	Relation abordée	Lieu / date
E4 Semi-directif	Enseignante en CP accueillant Bastien en inclusion dans sa classe. Expérience : plus de 20 ans.	La relation entretenue avec la coordinatrice ULIS, l'AESH-CO et les autres enseignants de l'école ainsi que ses méthodes de travail depuis l'inclusion de Bastien dans sa classe.	Ecole primaire B REP (76) Mars 2020

4.4.1 *Déroulement des entretiens*

a- La coordinatrice ULIS de Manon

L'entretien avec la coordinatrice ULIS de Manon s'est déroulé au sein de l'établissement scolaire sur le temps de la pause méridienne et a duré 46 minutes au total. L'enseignante spécialisée travaille dans cette école depuis huit ans. Nous avons précisément 45 minutes devant nous donc, de 13h00 jusqu'à 13h45, pour effectuer l'entretien car celle-ci était de service ce midi-là. L'entretien semi-directif s'est très bien passé d'autant plus que j'avais effectué mon stage de pratique accompagnée dans cette école, la coordinatrice me connaissait bien et était plutôt à l'aise pour répondre à certaines de mes questions. Mon objectif principal était de recueillir son ressenti, ses impressions concernant le partenariat et la relation avec l'enseignante de Manon mais aussi les autres enseignants de l'école pour pouvoir déterminer les facteurs qui pourraient être importants pour une collaboration efficace entre elle et les enseignants, lorsqu'il s'agit d'inclure un élève en situation de handicap dans leur classe. Cet entretien m'a marqué car pour certaines questions qui évoquaient la relation avec ses collègues, celle-ci avait du mal à répondre de façon spontanée. En effet, à un certain moment, la coordinatrice ULIS interviewée, m'a demandé de couper le micro du dictaphone pour répondre sans l'enregistrer et lui laisser le temps de réfléchir sur la forme qu'elle pourrait donner à sa réponse lorsque l'enregistrement reprendrait. Par respect elle, j'ai donc coupé mon dictaphone le temps de quelques minutes et je l'ai rassuré sur le fait qu'il s'agit d'une étude anonyme, qu'elle n'avait aucune crainte à avoir

et que cet entretien ne lui porterait aucunement préjudice. De ce fait, je pense que pour elle, il s'agissait d'un sujet sensible.

b- L'enseignante en CE1 de Manon

Cet entretien a eu lieu en fin de journée après la classe dans les locaux de l'école pour une durée de 43 minutes environ. L'entretien semi-directif s'est déroulé dans de bonnes conditions, l'enseignante étant à l'aise avec moi car elle m'avait accueillie dans sa classe pour mon stage de pratique accompagnée quelques mois avant ce rendez-vous. L'enseignante a répondu aux questions prévues dans mon guide d'entretien de façon claire, précise et spontanée. Elle aborde ses anciennes expériences vécues avec des élèves qu'elle avait en inclusion dans sa classe qui, pour certaines, se sont très bien passées et pour d'autres, un peu moins bien. L'entretien s'est énormément basé sur Manon, l'élève que je devais observer avec ma grille d'observation pendant le mois de Mars. Je savais de quelle élève il s'agissait car j'ai pu la côtoyer et l'observer lors de ses inclusions tout au long du déroulement de mon stage. Malgré son expérience, celle-ci admet qu'il est difficile de gérer simultanément le groupe classe et l'élève du dispositif ULIS car elle demande plus d'attention et plus de temps pour réaliser les tâches demandées. De plus, elle évoque la relation « tendue » que les enseignants de l'école ont avec la coordinatrice ULIS cette année.

c- La coordinatrice ULIS de Bastien

L'entretien avec la coordinatrice ULIS a eu lieu au sein de l'école qui accueille Bastien après la classe pour une durée de 40 minutes environ. L'entretien semi-directif s'est déroulé le même jour de l'observation de Bastien dans sa classe d'inclusion et dans son dispositif ULIS. L'enseignante interviewée est une professeure des écoles titulaire pour sa première année (T1) occupant le poste de coordinatrice ULIS. Son expérience est donc faible car, avant d'occuper ce poste, elle ne connaissait pas le fonctionnement d'un dispositif ULIS ni même les gestes professionnels à avoir lorsqu'il s'agit d'enfants en situation de handicap. Malgré ce petit détail, j'ai eu la volonté de m'entretenir avec cette coordinatrice ULIS d'une part, pour avoir son ressenti et ses impressions sur le partenariat mis en œuvre avec ses collègues durant cette année et d'autre part, comprendre comment elle a su gérer la situation cette année étant donné qu'elle n'a pas été formée à ce poste. En effet du fait de sa première expérience, il lui était difficile de

répondre spontanément et elle semblait manquer de recul pour le développement de certains points. De plus, cela me permettra de comparer les méthodes choisies sur le fonctionnement et l'organisation des inclusions entre une coordinatrice ULIS plus expérimentée et une autre qui l'est moins.

d- L'enseignante de Bastien

Cet entretien s'est effectué à la suite de l'entretien avec la coordinatrice ULIS de Bastien dans la classe de l'enseignante. L'enseignante m'a très bien accueillie dans sa classe et s'est entretenue avec moi pendant 1h10 environ. Celle-ci travaille dans cette école depuis 18 ans. Cet entretien s'est avéré le plus long de tous car, l'enseignante répondait parfois en s'appuyant sur des exemples qui ne correspondaient pas forcément aux questions posées. L'entretien s'est essentiellement basé sur l'inclusion de Bastien dans sa classe, de ses difficultés et de ses réussites. Cependant, j'ai eu le sentiment que celle-ci avait plus de mal à répondre aux questions posées car certaines ne lui évoquaient rien. L'enseignante ne constate pas de problème particulier à accueillir un élève d'ULIS dans sa classe. Cela ne change rien à ses pratiques car elle part du principe que la différenciation doit être faite pour tous les élèves ayant des difficultés, qu'ils soient reconnus ou non, par la MDPH. J'ai observé Bastien dans sa classe lors d'une séance de mathématiques. Bastien est un élève présentant des troubles du langage important, il a parfois du mal à s'exprimer et à se faire comprendre des autres.

4.5 Méthode d'analyse de données

Afin d'analyser chacun des entretiens, j'ai dans un premier retranscrit chaque entretien et chaque compte-rendu d'observation afin d'établir une grille d'analyse combinant observations et entretiens en fonction des hypothèses – voir ci-dessous. Pour permettre une analyse plus précise, j'ai construit des sous-thèmes au regard de chaque thème abordé lors de l'entretien de manière à analyser les pratiques de classes, l'implication des pairs pour l'inclusion d'un élève d'ULIS, les moyens utilisés avec les partenaires pour s'entretenir et travailler en partenariat ainsi que leur ressenti. L'analyse portera sur le contenu organisé par sous-thèmes. Les thématiques choisies sont les suivantes : le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit d'apprentissages pour les élèves en inclusion ; la pratique de classe : inclusive ou non ; la

collaboration avec l'AESH-CO ; les types d'échanges effectués entre les partenaires ; le projet d'école ; les réunions avec les parents ; les ESS ; les freins à la mise en place d'un partenariat avec les partenaires ; les solutions proposées ; les formations et l'opinion sur l'inclusion et le partenariat. Je me suis ensuite appuyée sur ce tableau pour construire des grilles collectant l'ensemble des « *verbatim* » les plus pertinents permettant d'obtenir des éléments de réponses aux hypothèses. À travers l'analyse de contenu par thème, nous pouvons saisir les pratiques déclarées par les enquêtés ainsi que l'expression de leurs représentations (Blanchet et Gotman, 1992) à propos du travail en partenariat entre enseignants (spécialisés et ordinaires).

Par conséquent, j'ai souhaité mener ces entretiens semi-directifs de façon à recueillir les points de vue des deux parties (point de vue du coordinateur ULIS, point de vue de l'enseignant) sur le partenariat interprofessionnel et sur les conditions de travail.

Thèmes	Entretien		Observation
	Sous thèmes	Questions	
Le travail sur le partenariat dans la classe	Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages d'élèves en situation de handicap	Comment travaillez-vous avec l'enseignant de la classe ordinaire (ou le coordinateur ULIS)	Adaptation des supports Adaptation des consignes
		Préparez-vous les séances ensemble ?	
		Pour le coordinateur ULIS : allez-vous parfois dans les classes ? Pour le PE : Le coordinateur ULIS vient-il parfois dans votre classe ?	
	Pratique de classe : inclusive/non inclusive	Pour le PE : quels sont les aménagements que vous faites quand vous accueillez un élève de l'ULIS ?	Posture, place, regard Rôle Posture face à l'élève en situation de handicap Posture face au groupe classe
		Envisagez-vous de faire d'autres aménagements ?	
		Adaptez-vous les supports/activités ? comment ? à quelle fréquence ? est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?	Place dans la classe Compréhension EDT personnalisé Adaptation des supports Adaptation des consignes Coin calme dans la classe
		Quelles sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?	
	Comment les choix d'inclure des élèves dans telle ou telle matière sont-ils effectués ? Pour le coordinateur ULIS : Y a-t-il des enseignants qui ne veulent pas		

		inclure des élèves en classe ordinaire ? Comment gérez-vous ces situations ?	
	Collaboration avec l'AESH-CO	Quelle est la place de l'AESH-CO au sein du dispositif ULIS ?	
		Celle vient/va-t-elle dans les classes ?	
		Comment sont gérées les tâches de l'AESH-CO et les vôtres ?	Posture, place, regard Rôle Posture face à l'élève en situation de handicap Posture face au groupe classe
Les outils et le travail sur le partenariat hors classe	Types d'échanges effectués avec l'enseignant et/ou le coordinateur ULIS	À quels moments échangez-vous avec l'enseignant (ou le coordinateur ULIS) sur ces élèves ?	
		Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? Y a-t-il des échanges informels, formels, des réunions ?	
	Le projet d'école	Qu'est ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Evoque-t-il un travail en partenariat ?	
	Réunions avec les parents	Comment s'organisent les réunions avec les parents ? Trouvez-vous cela utile ?	
		Qui fait l'entretien lors de la réunion ?	
	Les ESS	Qui assistent aux ESS ? Pourquoi ?	
	Les freins à la mise en place d'un partenariat entre mes pairs	Avez-vous été confronté à des problèmes lors de la mise en place d'un partenariat ? La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon le(s) partenaires et/ou l'enfant ciblé ?	
	Les solutions proposées	Quels sont vos constats, vos solutions qui pourraient y remédier ?	
Réflexions générales	Formation	Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situation de handicap ?	
		Souhaiteriez-vous des aides/conseils/formations supplémentaires ?	
	Opinion sur l'inclusion et le partenariat	Que pensez-vous de l'inclusion ? Du partenariat ? De la loi 2005 ?	

5 Résultats et discussion

5.1 *Analyse des entretiens*

Les entretiens sont analysés dans l'ordre chronologique dans lesquels ils ont eu lieu, à savoir d'abord avec la coordinatrice ULIS puis avec l'enseignante de la même école. J'ai commencé par effectuer une analyse brute des données sous forme de tableau, puis j'ai interprété ces données sous forme de rédaction. Toutes les données recueillies permettront d'effectuer une analyse croisée par la suite.

5.1.1 *Entretien n°1*

L'ensemble des commentaires rapportés par la personne interrogée est figuré dans un tableau qui apparaît dans l'Annexe n°2. Ce tableau rassemble tous les verbatims triés par thème. Ainsi, l'analyse commentée figurant ci-après est basée sur cette première catégorisation.

- a- Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages d'élèves en situation de handicap

Afin d'inclure les élèves bénéficiant du dispositif ULIS au mieux dans les classes ordinaires, il me semblait évident de poser la question sur l'organisation que les enseignants et le coordinateur ULIS utilisent pour travailler ensemble. Dans un premier temps, la coordinatrice m'a d'abord expliquée qu'avant d'inclure un élève dans une classe ordinaire, elle construisait « *un emploi du temps pour rencontrer toutes les enseignantes qui vont accueillir les élèves parce que ça c'est quand même important* » (R5). Il est nécessaire pour la coordinatrice de poser un temps avec les enseignants pour savoir dans quelle direction ceux-ci s'orienteront dans l'année, de se mettre d'accord sur leur organisation notamment « *pour savoir si les évaluations de début d'année vont se faire dans leur classe* » (R5) ou si c'est elle qui les effectuera. Les échanges entre les pairs semblent donc très importants. Cependant, la coordinatrice ULIS m'a avouée que qu'il était parfois compliqué d'obtenir un temps avec l'enseignant pour faire un point global sur l'élève. En effet, elle affirme que « *ça, c'est ce que je faisais vraiment avant. Je rencontre les enseignants une fois par mois, alors, quelques fois c'était un petit peu lourd donc ça peut être euh une fois par période mais euh ça... ça... ça dépend si les inclusions sont importantes ou pas, s'il y a beaucoup d'inclusions dans la classe je rencontre plus*

régulièrement » (R5). D'après le discours de celle-ci, le partenariat avec les enseignants semble donc s'appuyer sur le temps que passe l'élève dans la classe ordinaire. Plus l'enfant est en inclusion dans sa classe ordinaire, plus les échanges entre l'enseignant et la coordinatrice ULIS sont favorisés.

De surcroît, la préparation des séances d'apprentissages concernant ces élèves en situation de handicap est effectuée chacune de leur côté. En effet, elle explique que « *éventuellement je propose aux enseignants s'il y a des besoins particuliers pour les enfants je peux préparer moi, en amont, si les enseignants me disent « bah on travaille sur tel et tel exercice euh » s'il y a besoin d'agrandir l'exercice [...]. Mais les séances euh... en fait je ne pourrais pas euh fin... c'est au niveau du temps* » (R7). Le temps semble être une contrainte au partenariat interprofessionnel, nous en parlerons plus tard dans l'analyse. Les séances ne sont donc pas réalisées de façon commune, mais si ses collègues lui disent qu'il y a besoin d'adapter certains supports, la coordinatrice s'y prête volontiers. Cependant, celle-ci n'est pas fermée à ce type de travail collaboratif et juge qu'il serait intéressant de pratiquer ainsi : « *oui je pense que ça pourrait euh peut être se faire si beaucoup d'élèves étaient dans la même classe* » (R8). La condition serait alors, qu'il y ait plusieurs élèves dans la même classe d'inclusion compte tenu du peu de temps que les enseignants ont devant eux. Notons que les adaptations doivent, théoriquement, être effectuées par les enseignants ordinaires pour inclure au mieux les élèves en situation de handicap. Or, ce n'est pas forcément ce qui se passe dans les classes. En effet, l'enquêtée m'a également avoué à la fin de notre entretien que certains enseignants ne souhaitaient pas aménager leurs enseignements, car cela leur faisait « *perdre leur temps* » et qu'ils jugeaient en avoir déjà assez à faire pour « *leurs élèves* ». Étant enregistré, la coordinatrice n'exprimait pas vraiment ses véritables ressentis sur la situation de partenariat avec ses collègues et me demandait plusieurs fois de couper le micro pour me dire de vive voix ce qu'elle pensait vraiment de ce sujet. Celle-ci avait l'air démotivée et « triste » car, malgré tout, son travail lui tient à cœur. Le contexte de travail dans lequel elle se situe la démotive fortement et la pousse à prendre énormément sur elle. En effet, elle m'a clairement énoncé qu'elle ne souhaitait plus d'affronts avec ses collègues et qu'elle s'adaptait pour ne pas être constamment en conflit. Comme nous l'avons abordé dans le cadre théorique de ce mémoire, le co-enseignement demande aux enseignants de changer leurs pratiques et s'orienter vers le partenariat. Le partenariat est difficile à obtenir et d'être efficace si tous les acteurs ne sont pas prêts à changer leurs pratiques, à s'investir pleinement pour adapter les enseignements à ces élèves qui en ont énormément besoin. C'est ce qu'il semble y avoir dans cette école avec cette coordinatrice ULIS. Le co-enseignement est fondamental pour mettre en application le principe

d'inclusion lorsqu'un élève bénéficie d'une ULIS école, afin de permettre la construction de réels dispositifs et moyens pour l'aider dans son parcours scolaire.

Par ailleurs, la coordinatrice ne peut plus aller dans les classes ordinaires avec les élèves, en inclusion cette année, car elle accueille une élève atteinte d'un trouble du spectre autistique sévère qui demande une attention permanente. Cependant, elle m'expliquait qu'avant l'arrivée de cette élève, elle avait pour habitude d'aller dans les classes d'inclusions et de prendre un petit groupe d'élèves en difficultés en plus de l'élève de l'ULIS. Cette pratique est très bénéfique selon elle et permet « *d'adapter peut-être le travail euh de l'enseignant qui est en train de de travailler avec son grand groupe et puis de... de... moi, faire autrement avec un petit groupe* » (R11). Le fait d'aller dans les classes ordinaires permet non seulement d'aider l'élève en situation de handicap, mais aussi les autres élèves de la classe ayant des difficultés.

b- Pratique de classe : inclusive / non inclusive

La coordinatrice ULIS explique que l'inclusion se fait « *vraiment au cas par cas donc en fait oui on peut dire qu'ils sont inclus en fonction de leurs besoins dans toutes les disciplines* » (R16). Tous les élèves ne sont pas tous inclus dans toutes les disciplines. Celles-ci sont choisies en fonction des capacités de l'élève à suivre dans la classe : « *quand je mets un élève en inclusion dans une classe c'est parce qu'il peut suivre en principe avec l'enseignante fin euh avec les autres élèves de l'enseignante* » (R8). Cette logique appartient plutôt à la logique d'intégration que d'inclusion. En effet, l'enfant peut s'intégrer aux espaces communs partagés avec les autres à la condition que celui-ci « *doit être reconnu comme « intégrable » et les commissions scolaires spécialisées sont chargées à la fois d'apprécier le handicap, les capacités individuelles de scolarisation, et d'orienter vers tels ou tels types de structure, parmi lesquelles l'établissement médicosocial demeure une option possible en fonction des « besoins » de l'enfant* » (Plaisance, Schneider, 2013). Cependant, l'enquêtée a affirmé que la majorité des enseignants de cette école n'était pas fermée à l'inclusion à quelques exceptions près : « *je n'ai pas de refus dans cette école je n'ai pas du tout de refus fin moi j'en connais pas d'autres par rapport à mon travail donc j'ai pas refus après euh voilà il y a des enseignantes qui se sentent à l'aise avec les élèves d'ULIS puis des enseignantes qui se sentent euh... faut pas se le cacher euh... se voiler la face... des enseignantes qui se sentent moins à l'aise avec les élèves d'ULIS donc euh bon, après moi je suis là aussi pour les guider, les conseiller, si on vient me demander des conseils fin... euh fin... je peux apporter moi mon aide et puis*

effectivement, les mettre à l'aise et puis si je vois que ça ne peut pas fonctionner je ne fais pas non plus d'inclusion euh forcée » (R18). On comprend que l'inclusion peut plus ou moins bien se passer en fonction de l'enseignant qui accueille l'élève dans sa classe. De plus, les solutions d'inclusions n'ont pas pu être effectuées de façon immédiate nous explique l'enquêtée : « ce n'était pas forcément évident euh... c'est de faire changer un petit peu aussi les regards des adultes et euh ça c'est une question de communication, il faut être à l'écoute » (R19). L'inclusion n'est pas assimilée par tous. En effet, les enseignants ayant connu la période d'intégration ont des pratiques, des méthodes qu'ils ont toujours eu l'habitude d'avoir. Il n'est pas évident pour eux de les changer et d'adopter un système complètement inclusif. Le coordinateur ULIS est un acteur important pour aider les enseignants à changer leurs pratiques en les conseillant et les guidant. Rappelons que Serge Thomazet affirme que « les professeurs devraient pouvoir compter sur un enseignant spécialisé (celui d'un Services d'Education Spéciales et de Soins à Domicile (SESSAD), d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou encore l'enseignant référent) pour les aider à déterminer les savoirs et approches pédagogiques nécessaires à ces élèves » (cf cadre théorique du mémoire)

L'enquêtée énonce qu'elle se tient à disposition des enseignants s'ils ont besoin d'aide, mais dans le cas où l'inclusion ne se passerait pas bien, elle ne peut pas forcer celle-ci. Il faut que l'enseignant exprime le souhait et la volonté d'agir pour que l'inclusion puisse bien se passer. Par conséquent, elle exprime qu'elle a parfois « du mal à entendre » montrant le désaccord qu'elle peut avoir avec certains collègues sur l'inclusion en finissant sa phrase par « mais bon, je pense qu'il n'y a pas de soucis de ce côté-là, mais euh voilà fin... j'espère » (R20). On comprend que l'inclusion ne se passe pas comme elle le souhaiterait et qu'elle prend sur elle.

c- La collaboration avec l'AESH-CO

L'enseignante indique que l'AESH-CO aide les élèves sur tous les exercices dont la notion a déjà été vue au préalable avec celle-ci. Il s'agit d'exercices d'entraînements permettant aux élèves de rebrasser ce qui a été fait afin « de consolider, de mémoriser des choses très, très, régulières qui permettent aux enfants de mieux comprendre comment on fait » (R13). Au sein du dispositif ULIS, elle a pour principale mission de s'occuper d'un petit groupe pendant que la coordinatrice ULIS travaille avec un autre. L'AESH-CO accompagne certains élèves dans leur classe d'inclusion pour les aider dans les tâches que l'enseignant ordinaire est amené à leur demander. Elle peut aider l'élève en lui réexpliquant la consigne car il se peut que celui-ci ne

comprene pas que la maîtresse s'adresse à lui lorsqu'elle parle à l'ensemble du groupe classe. Les tâches ne sont pas clairement définies à l'avance sauf en cas de changement d'emploi du temps. L'AESH-CO « *sait ce qu'il y a à faire* » (R15) et cela, pour chaque jour de la semaine. Elle se charge aussi de la gestion du matériel en aidant la coordinatrice sur certaines choses, par exemple, vérifier si tous les cahiers sont dans les cartables des élèves, etc.

d- Les types d'échanges effectués avec les PE et/ou le coordinateur ULIS

Les échanges entre les enseignants ordinaires et la coordinatrice ULIS peuvent s'effectuer « *soit le matin avant la classe, soit le midi, soit le soir après l'école* » (R33) sur des temps formels que la coordinatrice d'ULIS note sur son agenda. Ces échanges permettent aux différents pairs de faire un point sur l'inclusion de l'élève et peuvent prendre jusqu'à une demi-heure au total avec les enseignants accueillant des élèves dans des matières telles que le français ou les mathématiques. Ils ont lieu majoritairement avant la remise des livrets scolaires. En effet, elle affirme qu'« *au moment de faire les livrets aussi mais euh les livrets en fait les enseignants remplissent leur partie fin ce qu'ils font avec les élèves et puis après moi je remplis le reste mais donc euh c'est vraiment euh soit en fin... de période soit pour remplir les livrets ou euh soit avant de rencontrer les parents* » (R32). Comme le précise la coordinatrice ULIS plusieurs fois au cours de l'entretien, ils essayent donc de se voir au moins une fois par période car ils ne peuvent pas le faire pendant le conseil des maîtres « *parce qu'on y passerait beaucoup trop de temps et donc on fait à d'autres moments* » (R33). Le partenariat en dehors de la classe repose donc essentiellement sur des échanges courts et brefs « *entre deux portes* » (R31) entre l'enseignant et le coordinateur ULIS. Les parties du livret ne sont pas faites ensemble mais chacun de son côté pour ensuite rassembler le tout. On comprend que le temps fait une fois de plus partie des contraintes à la mise en place d'un dispositif de partenariat que nous aborderons de façon détaillée plus loin dans l'analyse.

Par ailleurs, l'enseignante explique que l'implication des enseignants au partenariat et à l'inclusion autour de l'élève en situation de handicap dépend fortement de son degré d'inclusion dans la classe. Elle affirme donc que : « *oui pour moi, il y a une bonne implication des enseignants qui ont des élèves longtemps dans la classe* » (R34). Cela sous-entend en quelque sorte que les enseignants accueillant un élève de l'ULIS seulement pour l'EPS, la musique ou les arts-plastiques sont moins impliqués que lorsqu'ils ont un élève inclus de façon permanente dans la classe.

e- Le projet d'école

Concernant le projet d'école, la coordinatrice ULIS explique qu'un volet existe sur le dispositif ULIS dans le projet d'école mais n'est pas convaincue que le sujet du partenariat interprofessionnel y soit indiqué. Celle-ci n'avait pas l'air de se souvenir de cela. Cela nous amène à penser qu'il n'y a pas vraiment de « projet » autour du partenariat dans cette école.

f- Les réunions avec les parents

Au cours de l'entretien avec la coordinatrice ULIS, nous avons abordé la relation école-famille pendant un court instant. En effet, la relation avec les parents est indispensable pour la coordinatrice ULIS car elle explique que : « *Si je ne vois pas moi les parents, je ne peux pas travailler avec l'enfant. Fin c'est plus difficile de travailler avec un enfant... avec un élève... s'il n'y a pas de partenariat avec les parents* » (R23). Les réunions sont donc indispensables et utiles pour permettre à la coordinatrice d'inclure au mieux l'élève et le faire progresser dans ses apprentissages. Rappelons que la collaboration entre les enseignants et les parents est, selon les Thomazet, Merini et Gaimé : « *une nécessité afin de permettre au projet collectif de l'école de répondre aux besoins particuliers de chaque élève* ». Elle prend donc l'initiative de mettre en place des réunions avec les parents. Les enseignants y sont conviés mais elle indique que cela rajoute une charge supplémentaire à l'enseignant ordinaire d'assister aux réunions avec les parents. De plus, la majorité des enseignants assistent à ses réunions s'ils ont l'élève en permanence en inclusion dans leur classe : « *les entretiens l'enseignant peut être là mais dans la mesure où l'enseignant a déjà beaucoup d'heures euh... c'est plus moi qui gère les entretiens [...] Certaines enseignantes le font d'autres pas, ça dépend aussi des inclusions, s'il y a beaucoup d'inclusions ou pas* » (R29).

g- Les ESS

Les ESS ont lieu avec l'enseignant référent, les parents et l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'élève en situation de handicap notamment le psychologue scolaire, l'orthophoniste, le SESSAD... au moins une fois par an. Les enseignants et l'AESH-CO sont conviés à assister. Cependant, la coordinatrice ULIS n'a pas évoqué que l'AESH-CO y participait. De plus, elle m'a affirmé lors de notre entretien, qu'elle informait les enseignants de l'ESS mais qu'elle savait que cela leur demandait « *du temps supplémentaire* » sachant qu'ils ont « *déjà beaucoup*

de contraintes » (R26). C'est pourquoi, elle explique qu'il n'y aurait pas grand intérêt à ce que les enseignants ordinaires assistent aux ESS s'ils accueillent l'élève seulement pour l'EPS ou l'Education musicale. Nous pouvons ressentir que la coordinatrice ne veut pas alourdir l'emploi du temps de ses collègues et a l'habitude de mener celles-ci, seule, compte tenu du peu d'inclusions permanentes dans les classes cette année. Pour combler l'éventuelle absence de l'enseignant ordinaire aux ESS, elle énonce que le GEVA-SCO est fait en partenariat. En revanche, l'enseignant n'est pas disponible pour le faire de façon commune, il lui transmet un bilan. Il y a quand même une communication entre l'enseignant et le coordinateur ULIS quoiqu'il en soit.

h- Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs

Comme nous l'avons pu le constater, le temps reste une des principales contraintes à la mise en place d'un partenariat entre les enseignants ordinaires et la coordinatrice ULIS. Les différents pairs manquent de temps pour pouvoir travailler ensemble et proposer des adaptations permettant des meilleures conditions à l'inclusion d'un élève en situation de handicap. En effet, elle affirme qu'« *on peut toujours faire plus mais après voilà est ce que euh... le problème c'est que fin... la difficulté c'est qu'on n'a pas de temps, on n'a pas de temps c'est euh... [soupir] fin pour moi je trouve que c'est vraiment un manque de temps* » (R36). Nous pouvons ressentir que cette situation affecte particulièrement la coordinatrice ULIS.

De surcroît, tous les enseignants n'ont pas assimilé le passage des CLIS aux ULIS d'après elle. C'était un énorme changement dans la vie professionnelle des pairs, les pratiques ainsi que les regards devaient changer pour évoluer vers l'école inclusive. En effet, « *ça a été très, très, compliqué à mettre en place parce que quel temps est-ce que l'on prend ? Parce que c'est toujours du temps en plus de tout le monde. Je ne parle pas de mon temps puisque moi ce temps-là je l'ai, ça fait partie de mes 108 heures mais les enseignantes elles n'ont pas de temps en plus. Donc ça a été très, très, compliqué euh... c'est toujours demander plus aux enseignants malgré tout* » (R38). Il faut donc trouver du temps pour aider et conseiller les enseignants dans leurs pratiques pour les lier à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap d'une part, et pour qu'ils puissent de leur côté, en bénéficier, afin d'écouter les conseils du coordinateur ULIS et prendre en compte les aides que celui-ci peut leur apporter d'autre part.

De plus, l'enquêtée énonce que certains enseignants ne souhaitent pas adapter certaines leçons pour les élèves d'ULIS. En effet, elle affirme que : « *s'ils le font pour leurs élèves il n'y a pas de problème pour les élèves qui viennent de ma classe, mais si c'est quelque chose qui doit être*

fait que pour mes élèves ça c'est difficile aussi » (R38). Les enseignants s'impliquent donc davantage dans l'aménagement des supports, si et seulement si, cela peut servir aux autres élèves de leur groupe classe. Il est difficile pour un enseignant de proposer des adaptations pour seulement un élève. Le partenariat entre les pairs est donc impacté par cette contrainte-là.

Par conséquent, elle admet également que les classes sont extrêmement surchargées et que cela impactait énormément le travail des enseignantes. En effet, : *« les enseignantes ont de plus en plus d'élèves en difficultés aussi et euh il faut l'entendre, il faut l'entendre euh c'est compliqué aussi pour elle d'avoir euh... un élève euh... qui arrive aussi de l'ULIS [...] Tout ça ce sont aussi des freins à de bonnes inclusions. » (R40). Il s'agit ici de freins à l'élaboration de bonnes inclusions mais aussi à la mise en place d'un partenariat car les inclusions des élèves reflètent le partenariat entre les pairs.*

i- Les solutions proposées

Pour favoriser la mise en place d'un partenariat et l'inclusion dans de meilleures conditions dans les classes, l'enseignante propose diverses solutions. Dans un premier temps, il s'agirait de combler le manque de temps qu'ils ont en ayant un nombre d'heures consacré à cela. Elle énonce en effet, *« qu'au niveau du collège ils ont 2 ou 3 heures pour justement consacrer ce temps-là au partenariat, mais euh moi de toute façon avec les enseignantes elles ont les élèves toute la journée donc moi ce temps-là si je l'avais ce serait avec les parents ou les personnes de soins » (R37). Ce temps lui permettrait d'entretenir davantage les relations avec les familles et le personnel de soins s'occupant de l'enfant. De plus, elle explique qu'« il faudrait qu'il ait une remplaçante dans l'école qui soit là » pour permettre à l'enseignante de se libérer pour pouvoir échanger avec la coordinatrice ULIS et travailler ensemble sur des projets communs sur ce temps-là par exemple. Le temps est donc le principal point à améliorer selon elle pour pouvoir favoriser le partenariat avec ses collègues enseignants ordinaires.*

j- Formation

L'enseignante m'expliquait qu'elle participait de temps en temps à des animations très intéressantes et enrichissantes. Cependant, elle aimerait avoir des « formations » ou des temps où elle pourrait échanger avec d'autres coordinateurs ULIS *« de façon à échanger les outils, de façon à parler de certaines situations qui sont lourdes à gérer donc de pouvoir aussi... d'avoir un endroit où on peut parler de tout ça » (R42). Il semble que la coordinatrice ULIS souhaiterait*

échanger avec d'autres coordinateurs ULIS pour connaître leurs pratiques, leur quotidien et pouvoir « se confier » à des enseignants qui pourraient la comprendre.

k- Opinion sur l'inclusion et le partenariat

Selon l'enquêtée, « *l'inclusion c'est vraiment en fonction des besoins de chaque élève* » (R44). Tous les élèves ne peuvent pas être inclus. De plus, l'élève doit s'adapter au rythme de la classe pour pouvoir être inclus : « *s'il est capable de suivre un apprentissage au même rythme que les autres ou avec un petit peu plus d'aide il n'y a pas de problème* » (R44).

En ce qui concerne le partenariat, elle admet que chaque échange est important et que parfois, cela s'avère compliqué quand elle ne peut pas rencontrer toutes les personnes qu'elle souhaite pour le favoriser : « *Bon j'avoue que je suis un petit peu... parce qu'on ne peut pas rencontrer régulièrement les personnes comme on le souhaite [...] bon quelques fois le partenariat [soupirs] c'est compliqué* » (R44). Le partenariat ne se passe pas comme elle aimerait qu'il se passe.

5.1.2 Entretien n°2

L'ensemble des commentaires rapportés par l'enquêtée est figuré dans un tableau qui apparaît dans l'Annexe n°4. Ce tableau rassemble tous les verbatims triés par thème. Ainsi, l'analyse commentée figurant ci-après est basée sur cette première catégorisation.

a- Le partenariat lorsqu'il s'agit des apprentissages

L'entretien avec l'enseignante travaillant avec la coordinatrice ULIS interviewée précédemment a eu lieu quelques jours après. Les questions ont été, à quelques-unes près les mêmes que celles posées à la coordinatrice ULI dans le but de recueillir les points de vue et les ressentis de chacune. L'enquêtée m'a d'abord expliqué que le coordinateur ULIS effectuait des évaluations « diagnostiques » en début d'année afin de leur attribuer une « *classe d'inclusion en fonction de leurs compétences* » (R3). Ils élaborent ensemble « l'emploi du temps » c'est-à-dire qu'elles se mettent d'accord sur le(s) domaine(s) dans le(s)quel(s) l'élève pourra être inclus en tenant compte des soins et des contraintes extérieurs qu'il peut avoir. L'enseignante admet également que les séances ne sont pas préparées ensemble, en amont. De plus, elle m'expliquait que la coordinatrice avait pour habitude de venir dans la classe tous les matins avec l'élève qui

était en inclusion et qu'elle « *prenait aussi 3 ou 4 élèves qui avaient le même profil que son élève qui était en inclusion et tous les matins, elle leur faisait faire de la lecture. C'était bien parce qu'elle mettait au service de mes élèves ses compétences qui sont quand même spécialisées* » (R5). Rappelons que l'aide des pairs de la classe vers un élève en difficulté sous forme de travail de groupe fait partie des gestes d'adaptation de la typologie de Gombert & al, 2008 (cf Annexe n°12). Ici, il s'agissait de travail par groupes d'élèves en difficultés avec l'accompagnement et l'étayage de la coordinatrice ULIS pour effectuer la tâche à réaliser. En effet, selon Phillippe Mazereau « *les enseignants spécialisés ont recours à une gamme plus variée de gestes d'adaptation : 6 gestes sur 10 sont pratiqués par plus de la moitié du groupe des enseignants spécialisés, seulement 3 sur 10 pour les enseignants généralistes* » (Mazereau, 2011). Les enseignants spécialisés ont « *massivement recours à la revalorisation des élèves ainsi qu'aux différenciations et apports métacognitifs avec lesquels ils se sont familiarisés en formation. À l'opposé, si l'on ne tient pas compte de l'item absence d'adaptation, explicité plus haut, on voit que la guidance reste le seul moyen à disposition. Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés dans une situation de classe qui reste inchangée par ailleurs* » (Mazereau, 2011). La coordinatrice ULIS pratique davantage de gestes professionnels s'adaptant aux élèves pour les aider à progresser dans leurs apprentissages d'où le terme « *compétences spécialisées* » employé par l'enseignante. Or, cette pratique de travail ne se fait plus depuis cette année car la coordinatrice accueille une élève avec un trouble du spectre autistique sévère, qui l'empêche de pouvoir aller dans les classes d'inclusions.

b- Pratique de classe : inclusive / non inclusive

En ce qui concerne les aménagements dans la classe pour l'élève en situation de handicap, l'enseignante rejoint les dires de la coordinatrice ULIS : « *Alors au niveau aménagement, en fait, on part du principe que l'élève d'ULIS quand il peut suivre une inclusion il n'y a pas besoin d'aménagements spécifiques. En fait c'est qu'il est assez bien dans le grand groupe et qu'il ait assez de compétences pour pouvoir suivre dans le niveau de classe dans lequel il est inclut donc il n'y a pas d'aménagement à proprement parlé* » (R6). De plus, elle explique aussi qu'« *il n'y a pas vraiment de règles générales, c'est en fonction des élèves, en fonction des années, en fonction des besoins. Donc, là par exemple cette année j'ai Manon par exemple en sciences comme je différencie dans ma classe, j'ai en gros deux modes de fonctionnement pour deux groupes différents ben je la mets dans le groupe d'élèves à besoins plus euh... voilà où les*

compétences sont moins développées euh après non il n'y a pas vraiment de différenciation » (R7).

La pratique de classe s'appuie majoritairement sur un régime d'intégration individuelle des élèves en situation de handicap. Il peut être inclus si, et seulement, s'il a la capacité de suivre ce qu'il se fait dans la classe d'inclusion : *« ça dépend du profil de l'élève, c'est vraiment du cas par cas » (R8)*. L'enseignante n'adapte pas nécessairement les leçons d'apprentissages et les exercices. Elle affirme que : *« les aménagements un peu plus spécifiques en fait ça se fait dans le cadre du dispositif ULIS avec la coordinatrice » (R6)*. L'enseignante admet également que le fait d'adapter différemment pour un élève représente une charge de travail supplémentaire : *« Pour être franc, on a déjà eu des classes très hétérogènes donc on différencie déjà pour nos élèves donc euh, si l'élève d'ULIS peut rentrer dans un des groupes de besoins oui euh, si c'est encore un autre profil et qu'il faut encore différencier autrement et d'une autre façon, l'élève est mieux à travailler en petit groupe avec la coordinatrice ULIS » (R7)*. Nous pouvons percevoir qu'il n'y a pas de partenariat à proprement dit entre la coordinatrice ULIS et l'enseignante pour favoriser l'inclusion de l'élève de l'ULIS, étant donné que les pratiques s'appuient essentiellement sur une logique intégrative : si l'élève n'a pas compris une notion dans la classe d'inclusion, il retourne dans le dispositif ULIS afin de la retravailler différemment avec le coordinateur ULIS : *« c'est elle qui propose les inclusions. Après il y a quand même une période d'essai, fin d'essai euh... une période oui où l'élève vient sur les inclusions qui avaient été proposées après on fait un bilan assez rapide pour savoir si l'enfant en tire profit ou pas. Après on réajuste ou on modifie, on supprime » (R15)*. L'enseignante m'a également fait part que les parents des élèves en situation de handicap exprimaient la volonté et le souhait que leur enfant soit inclus en classe ordinaire mais selon elle, parfois, *« c'est vraiment très bien pour l'enfant, des fois ça ne leur apporte pas grand-chose. Manon elle est mieux en petit groupe parce qu'elle est vite déconcentrée euh... voilà donc elle est mieux à travailler dans le petit groupe que dans le grand groupe » (R13)*.

De surcroît, l'enquêtée expliquait que le fait d'accueillir un élève en inclusion dans sa classe bousculait, par moments, son emploi du temps. Lorsque l'enseignante sait que son élève sera là à une certaine heure, pour suivre la séance d'apprentissage en inclusion, et qu'elle n'a pas fini la séance qu'elle mène avec son groupe classe, elle ressent un sentiment de frustration à l'idée de ne pas avoir atteint son objectif : *« c'est plus facile finalement d'inclure les élèves quand c'est à temps plein, c'est moins compliqué pour l'enseignante de classe ordinaire parce que sinon ça nous euh... ça nous impose vraiment un cadre très rigide au niveau des horaires » (R23)*.

c- Collaboration avec l'AESH-CO

En ce qui concerne l'AESH-CO, l'enseignante répondait à mes questions en s'appuyant sur son vécu, et non sur cette année, étant donné qu'elle est constamment avec l'élève ayant un trouble du spectre autistique sévère : « *en théorie l'AESH-co elle est là soit dans la classe même si ce n'est plus vraiment une classe mais quand il y a des élèves dans le dispositif ULIS elle est là pour aider les élèves à accomplir certaines tâches [...] Là cette année, c'est un peu compliqué parce qu'il y a une élève autiste assez lourdement autistique en fait donc euh... qui nécessite la présence d'un adulte donc du coup l'AESH ne peut plus suivre les élèves comme elle le faisait les années précédentes dans les classes d'inclusions* » (R9). La collaboration entre enseignants et AESH-CO favorise la scolarisation des élèves en situation de handicap, c'est pourquoi elle ne doit pas être négligée. Il était important pour moi de comprendre comment ils s'organisent pour travailler ensemble et pour atteindre les objectifs d'apprentissages visés par l'enseignante. Celle-ci m'expliquait que les tâches étaient données à l'avance en fonction de la séance prévue : « *si je lui disais en arrivant ce qu'elle avait à faire c'était super bien fait euh voilà. Ça aurait été quelqu'un d'autre il aurait peut-être fallu effectivement définir son rôle en amont, lui expliquer la séance qui allait se dérouler et ce que j'attendais d'elle* » (R12). L'enseignante explique donc qu'elle s'adapte à la personne qui est en face d'elle. En fonction de l'AESH-CO, elle définit à l'avance ou non les tâches à réaliser. Il s'agit ici d'établir « un lien » avec l'enseignante et de comprendre ses méthodes, ses habitudes, sa pratique, pour par la suite, être en mesure de prendre des initiatives lors des inclusions. La collaboration entre enseignant et AESH-CO prend un certain temps avant de se mettre en place automatiquement. Chacun des acteurs doit connaître le fonctionnement de l'autre. Les rôles doivent être définis à l'avance pour pouvoir évoluer dans la même direction et ainsi, pour favoriser le développement scolaire des élèves handicapés. Ici, nous pouvons percevoir que l'enseignante et l'AESH-CO ont l'habitude de travailler ensemble et qu'il n'est plus nécessaire à l'enseignante de lui expliquer en amont, ce qui est attendu d'elle.

d- Types d'échanges effectués avec le PE et/ou le coordinateur ULIS

Concernant les échanges effectués entre l'enseignante et la coordinatrice ULIS, l'enquêtée affirme les dires de l'enseignante spécialisée : « *on essaie de se voir une fois par période euh... quand l'une et l'autre était disponible après ça ne nous empêche pas aussi de faire un bilan*

quand il y a besoin, quand il y a quelque chose qui n'a pas été ou une difficulté particulière. On se croise quand même dans l'école donc euh... après la classe on va se voir l'une l'autre pour euh... parler un petit peu mais on essaie de faire un point vraiment euh... par période mais cette année c'est pareil ça s'est fait une ou deux fois pour Manon et euh... pas depuis un certain temps en fait » (R22). Il y a des échanges formels prévus une fois par période pour faire un bilan de l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Les autres échanges sont majoritairement informels. Cependant, l'enseignante a souligné que cette situation n'a pas eu lieu « *depuis un certain temps* ». Nous comprenons qu'il y a très peu de communication entre pairs. Cette situation peut fortement impacter les conditions d'inclusion des élèves en situation de handicap. Rappelons qu'« *il importe de passer à la planification et à l'organisation du co-enseignement. Dans ce cadre, il faut établir clairement les buts communs de la collaboration et définir les rôles respectifs et les responsabilités, mais accepter une responsabilité partagée pour les décisions et leurs conséquences* » (Tremblay, 2015). Pour pouvoir planifier et organiser le co-enseignement, il est nécessaire de trouver un temps pour y réfléchir de façon commune et ainsi, collaborer pour favoriser l'inclusion de l'élève disposant de l'ULIS.

Par conséquent, elle explique que ces échanges s'appuient essentiellement sur les disponibilités de chacune : « *on a quasiment toutes des élèves en inclusion dans nos classes donc euh... ben on est tous concerné quand même [...] c'est plus ou moins facile, quand même selon les années, selon les contraintes liées aux soins, aux contraintes d'emploi du temps des unes et des autres* » (R23).

e- Le projet d'école

La question sur le projet d'école a également suscité des questionnements de l'enseignante : « *Bonne question. Je n'ai pas relu le projet d'école depuis un moment. Euh... je crois qu'il n'y a rien euh... ça ne m'évoque rien [...] Je ne sais plus pour être honnête* » (R19). Celle-ci ne se souvenait plus s'il y avait un volet concernant les ULIS dans le projet d'école. Rappelons que chaque école et établissement doit donc avoir dans son projet d'école un volet sur « *l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers* » et prendre en compte « *les PPS et les aménagements et adaptations nécessaires pour la scolarisation de ces élèves* » (partie 1 du mémoire).

f- Réunions avec les parents

Pour l'interviewée, les réunions avec les parents sont indispensables : « *oui c'est essentiel le partenariat école-famille, c'est super important [...] c'est important qu'ils soient aussi au courant de l'évolution de leur enfant, des difficultés, des progrès qui sont réalisés donc euh... oui c'est important même euh... bon des fois, il n'y a pas de soins aussi donc on sensibilise les familles sur les soins qui devraient être mis en place et qui ne le sont toujours pas* » (R18). La coordinatrice m'expliquait que la coordinatrice ULIS avait pour habitude de recevoir les parents « *deux ou trois fois par an* » (R18). Cependant, elle disait qu'elle assistait aux réunions en fonction des inclusions qu'elle avait : « *pour ma part fin... pour mon expérience personnelle, ça dépendait un petit peu de la fréquence à laquelle les inclusions se faisaient* » (R20). Elle indique également que cela reste une charge de travail supplémentaire pour elle, c'est pourquoi elle s'implique davantage si les inclusions sont fréquentes dans sa classe : « *en plus il y a des ESS qui sont faites sur le temps scolaire euh... donc euh... ça faisait en plus des contraintes supplémentaires mais quand les inclusions sont vraiment fréquentes, j'essayais d'assister aux ESS et quand il y avait des réunions avec la famille ben d'être présente euh... voilà d'être présente. Après, ça dépend euh... du temps d'inclusion, si la coordinatrice alors euh... ça se faisait en partenariat avec la coordinatrice aussi. Chacune a apporté ses éléments d'analyse etc. On se complétait l'une et l'autre au niveau du comportement euh... on présentait l'analyse... ça dépend un peu du degré d'inclusion de l'élève mais ça se fait à deux euh... et même si je ne suis pas présente, je fais quand même un bilan de moi, sur ce que j'ai pu observer, analyser et évaluer sur l'élève en inclusion* » (R20). Nous comprenons que si l'élève n'est pas en inclusion quasi-permanente dans la classe, l'enseignante n'assiste aux réunions mais rédigera uniquement des bilans, qu'elle transmettra par la suite à la coordinatrice ULIS qui complétera avec ses analyses.

g- Les ESS

Comme pour les réunions avec les parents, l'enseignante affirme que « *les années ou moi, j'avais des inclusions permanentes, j'assistais au ESS puisque je connaissais mieux finalement l'élève que la coordinatrice* » (R16). L'enseignante étant en permanence avec l'élève en situation de handicap, le considère davantage comme « un élève de sa classe », il lui est donc évident de participer aux ESS. Etant donné le peu d'inclusions fréquentes dans la classe, celle-

ci assiste rarement aux ESS. Elle termine de dialogue autour de cette question en me disant que « *la coordinatrice saurait mieux dire que moi parce que moi j'ai fait 2, 3, 4 ouais euh... pas beaucoup d'ESS en fait et la coordinatrice elle est rodée parce qu'elle en a 12 par an* » (R21).

h- Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs

Comme nous avons pu le remarquer, il existe énormément de contraintes qui freinent et/ou qui bloquent le partenariat entre les acteurs. Le contexte de travail est un des points essentiels aux freins de la mise en place d'un partenariat. En effet, elle affirme que : « *c'est vrai que la coordinatrice a l'impression parfois qu'on est fermé qu'on est euh... qu'on ne veut pas prendre ses élèves mais c'est juste que pour nous des fois c'est compliqué aussi de tout gérer euh... notre classe euh... ben tout ce qui va autour hein* » (R24). L'enseignante ressent que la coordinatrice est démotivée, qu'elle ressent un sentiment de frustration. Elle explique par la suite, que leur charge de travail est l'une des raisons au manque d'adaptations pouvant permettre d'inclure l'élève dans de meilleures conditions : « *Nous, si on doit recevoir les parents des élèves en difficultés, on doit faire des papiers euh... on doit faire plein de choses aussi et des fois c'est vrai qu'on oublie euh... les élèves qui sont en inclusion, si elle ne nous les envoie pas on ne pense pas forcément à aller les chercher et c'est vrai qu'il y a eu déjà des quaks cette année et euh... C'est dur à vivre aussi pour la coordinatrice qui ne se sent pas comme une enseignante à part entière et euh... des fois elle ressent euh... que ses élèves ne sont pas considérés comme des élèves à part entière également donc euh...C'est vrai que ça peut créer des tensions aussi entre les collègues* » (R24). Nous pouvons constater qu'il s'agit ici de « l'espace inter-métiers » défini par Serge Thomazet et Corinne Merinni : « *un espace professionnel où la différence est centrale ce qui peut faire obstacle à la collaboration. C'est un espace de travail qui nécessite des gestes et des compétences particulières pour agir dans, avec, et sur la différence. Ainsi, l'enseignant, l'enseignant spécialisé, la famille et les professionnels du soin entrent en concurrence non seulement sur des aspects matériels, chacun souhaitant disposer de plus de temps ou d'espace pour travailler avec les enfants, mais aussi, très fréquemment dans leurs approches, chacun étant convaincu que la sienne est prioritaire pour aider le jeune. La différence et la dynamique de concurrence liées à la situation d'inter-métiers sont sans doute des obstacles forts à la collaboration.* » (Merinni et Thomazet, 2015). L'enseignante spécialisée ne « *se sent pas comme une enseignante à part entière* » et « *ressent euh... que ses élèves ne sont pas considérés comme des élèves à part entière également* ». Elle se sent, elle et ses élèves,

« exclus », ce qui crée des tensions entre les collègues. Ces tensions ont affecté sa motivation d'une part et le partenariat avec ses collègues, d'autre part.

De plus, elle énonce qu'il y a des « *des contraintes matérielles, des contraintes d'emploi du temps* » mais qu'ils arrivent « *quand même à travailler avec la coordinatrice* ». Cependant, elle explique que « *en fait cette année elle nous sent euh... oh elle est fatiguée aussi euh... elle est un peu découragée parce qu'elle nous sent un peu hermétiques c'est vrai que des fois nous on met des « oh là ! » Parce qu'on se dit "non là on peut plus" fin euh... voilà on peut plus inclure là cet élève-là euh... voilà on ne cherche pas non plus trop à différencier euh... on lui a un peu dit euh ben voilà si l'élève il rentre dans notre profil de classe on le prend en inclusion pour telle ou telle matière s'il peut rentrer dans le profil. S'il ne rentre pas dans le profil de la classe, non, on ne l'inclut pas. On ne peut pas en plus euh... différencier pour cet élève-là alors que toi t'as un effectif à 12 maximum, grand maximum, parce que entre les élèves qui justement partent en inclusion au sport, musique, arts plastiques, les élèves qui partent en soins, les élèves qui sont pris en charge par le SESSAD qui intervient dans l'école ben souvent elle a vraiment des petits effectifs donc on juge que c'est mieux pour l'élève qu'il soit pris avec la coordinatrice qui en plus a des compétences* » (R26). Les enseignantes acceptent d'inclure les élèves sous certaines conditions (ne pas trop différencier, ne pas trop adapter) et cela peut déplaire à la coordinatrice ULIS qui souhaiterait, sans doute, pratiquer de manière inclusive et non de façon intégrative. Par conséquent, les enseignants estiment qu'en raison de l'effectif réduit dans le dispositif ULIS, il lui est possible d'effectuer ces types d'aménagements contrairement à eux, qui ont un groupe classe beaucoup plus conséquent.

Concernant l'implication des autres enseignants à l'inclusion, l'enseignante explique qu'« *il y a des enseignantes plus ou moins ouvertes aux inclusions euh... ça c'est pareil c'est en fonction de l'être humain [...] C'est vraiment une tambouille interne et au cas par cas, en fonction de l'élève, de ses compétences, de son âge, de euh... voilà de plein de choses en fait, de ses soins extérieurs euh... donc il faut vraiment faire du cas par cas* » (R27). L'inclusion est donc plus ou moins acceptée en fonction de l'enseignant. Cela impacte immédiatement le partenariat entre eux et le coordinateur ULIS ainsi que l'inclusion de l'élève en situation de handicap qui ne se fait pas dans les conditions qu'elle devrait pour être efficace.

i- Les solutions proposées

Pour remédier aux différentes contraintes énumérées précédemment, l'enseignant propose diverses solutions. Dans un premier temps, elle explique que le partenariat interprofessionnel pourrait être favorisé si « *dans les écoles où il y a des dispositifs ULIS ça serait d'alléger les effectifs dans les classes ordinaires, de façon à être plus disponible pour les élèves du dispositif, avoir moins de charge de travail pour notre classe ordinaire et avoir plus de temps pour travailler en partenariat vraiment plus étroit avec la euh... préparer des séances en commun mais ça c'est des choses qu'on a pas le temps* » (R25). Le nombre d'effectifs dans les classes ne permettent pas aux enseignants de s'impliquer à 100% selon elle, car il y a beaucoup de choses à gérer. Le fait de le réduire permettrait d'avoir moins de charge de travail et donc plus de temps à consacrer au partenariat avec le coordinateur ULIS, notamment à la mise en place d'un travail collaboratif des séances.

De plus, elle indique que : « *éventuellement nous dégager du temps aussi pour qu'on puisse euh... parce qu'on a aussi nos 108 heures de réunions, de formations ben il n'y a rien qui concerne le dispositif. On pourrait aussi sur ces 108 heures, ben dire qu'il y a tant d'heures qui est dédié au dispositif ULIS, au travail en partenariat avec la coordinatrice euh... à la préparation aussi* » (R25). Un temps supplémentaire consacré au partenariat serait selon elle, un point favorable pour favoriser le partenariat interprofessionnel. Les enseignants manquent de temps pour pouvoir pratiquer de cette façon. Elle ajoute également : « *Nous, on a des APC, on a 36 heures d'APC ben pourquoi pas travailler aussi sur ces 36 heures pour aménager un temps de travailler avec le dispositif ULIS.* » (R25).

j- Formation

L'enseignante m'a avouée qu'elle ne possédait pas de formations spécifiques à l'accueil d'un élève en situation de handicap : « *on peut compter que sur soi-même ! [rires] et surtout sur la coordinatrice d'ULIS sur laquelle on peut s'appuyer parce qu'elle a plein de compétences* » (R29). La principale personne-ressource reste la coordinatrice ULIS. Elle ajoute également qu'elle n'était pas fermée à la participation de formations autour de ce sujet : « *On a surtout des élèves avec des troubles autistiques qui sont dans le dispositif ULIS donc c'est vrai qu'on a aucune formation donc ça serait bien d'avoir quelques armes pour accueillir ces élèves-là* » (R29). Le manque de formation à l'accueil de ses élèves des élèves en situation de

handicap peut provoquer certaines réticences venant des enseignants. La plupart du temps, ils jugent qu'ils ne sont pas qualifiés pour faire face à ce type de situation.

k- Opinion sur l'inclusion et le partenariat

Du point de vue de l'enseignante interviewée, « *il faudrait qu'on nous donne plus de moyens pour que les inclusions soient vraiment réussies, je trouve. On ne nous donne pas assez de moyens pour les euh... pour les mener à bien en fait* » (R31). Les moyens étant les solutions proposées plus haut dans l'analyse. Elle ajoute également que : « *les inclusions, ça a ses limites fin... euh... C'est pareil c'est du cas par cas, il y a certains élèves qui vont vraiment tirer profit des inclusions euh... vraiment pour lesquelles c'est enrichissant euh... Ils trouvent leur place dans la classe ordinaire euh... c'est super quand on voit ça euh... on se dit c'est gagné quoi. Et puis certains qu'on ne sent pas bien dans le grand groupe, ils sont pas à l'aise euh... ils n'apprennent pas forcément grand-chose* » (R31). Selon elle, les inclusions ne peuvent pas concerner tous les élèves en situation de handicap. Elle explique que « *s'ils sont sortis des classes ordinaires c'est qu'il y a une raison. Ils sont quand même en situation de handicap donc les réintégrer dans des classes ordinaires desquelles on les a extraits c'est un peu paradoxal je trouve euh... ouais c'est le contraire* » (R32). Elle emploie le terme « réintégrer », nous comprenons que le principe d'inclusion n'est pas tout à fait assimilé et que les pratiques ont tendance à tendre vers l'intégration plutôt que l'inclusion.

En ce qui concerne le partenariat, elle affirme que « *c'est enrichissant hein mais on manque de temps aussi pour travailler vraiment il n'y a pas de ... je trouve que le mot partenariat il est ... fin il est vraiment dans les textes mais à proprement parlé sur le terrain je trouve qu'on manque de temps pour travailler vraiment main dans la main euh... travailler en amont. [...] On fait plus des bilans plutôt que de travailler en amont* » (R32). Selon elle, le partenariat n'est pas réellement exploité sur le terrain à cause du temps qu'ils leur manquent.

5.1.3 Entretien n°3

L'ensemble des commentaires rapportés par la personne interrogée est figuré dans un tableau qui apparaît dans l'Annexe n°6. Ce tableau rassemble tous les verbatims triés par thème. Ainsi, l'analyse commentée figurant ci-après est basée sur cette première catégorisation.

- a- Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages d'élève en situation de handicap

La coordinatrice ULIS interviewée est une professeure des écoles titulaire pour sa première année (T1). Elle tenait à me rencontrer pour m'aider dans le cadre de la recherche de mon mémoire. J'ai eu le plaisir de rencontrer une femme qui a su s'adapter à ce poste de coordinateur ULIS sans avoir d'expériences dans le domaine.

Avant de décider l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire elle m'explique avoir « *dans un premier temps fait des évaluations diagnostiques pour voir le niveau qu'ils avaient en français et en mathématiques* » (R2) afin de savoir « *si je les gardais en français et en mathématiques parce qu'ils avaient un niveau en dessous de la classe d'inclusion euh et on est parti du principe qu'au début de l'année ils pouvaient être inclus en EPS, en arts plastiques, en musique et parfois en QLM pour certains élèves* » (R2). Les enseignants de l'école sont à priori d'accord dès le début de l'année à ce que tous les élèves du dispositif ULIS soient inclus d'office pour l'EPS, les arts-visuels, l'éducation musicale et le questionnement du monde pour certains d'entre eux. Les mathématiques et le français étant des matières « plus importantes » requièrent un niveau de vigilance quant aux inclusions car selon le niveau de l'élève, il pourra ou non être inclus dans une classe ordinaire pour ces matières-là. Le partenariat entre les enseignants ordinaires et la coordinatrice ULIS s'appuie principalement sur des échanges que nous aborderons plus tard dans l'analyse : « *on essaie d'échanger pas mal pour voir ce qu'il est capable de faire* » (R2). Concernant l'élève que j'ai observé dans son dispositif ULIS et dans sa classe d'inclusion, l'enquêtée m'expliquait qu'il avait un cahier dans la classe d'inclusion et qu'elle pouvait le voir pour suivre les apprentissages mais qu'elle le faisait rarement compte tenu sa charge de travail au quotidien : « *Il a un cahier dans sa classe de CP que j'essaie parfois de voir mais ce n'est pas souvent que je le vois parce que comme on est très occupé on a parfois du mal à faire le lien* » (R2).

L'interviewée m'a affirmé qu'elle n'allait pas dans les classes d'inclusions des élèves en situation de handicap : « *Non, ça ne m'arrive jamais. Je pense qu'on n'y a pas pensé. J'ai*

toujours des élèves en ULIS alors j'en ai 11 au maximum, mais parfois j'en ai 4, des fois j'en ai 10 » (R4). Nous pouvons supposer que cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une jeune enseignante et que le poste de coordinateur ULIS ne lui ait pas été « formé ». Or, elle avoue qu'il serait intéressant d'aller dans les classes d'inclusions notamment dans celle de Bastien, l'élève observé : *« Je pense que oui, ce serait intéressant d'aller voir dans la classe de CP »* (R5).

b- Pratique de classe : inclusive / non inclusive

L'enseignante m'expliquait que le fonctionnement de l'école ne respectait pas ce qui était dans les textes en matière d'inclusion à l'école : *« jamais on ne fait d'inclusions un peu inversées dans le sens en fait où l'inclusion c'est censé plutôt dans l'autre sens où ils vont le maximum de temps dans leur classe de CP et moi je les récupère pour des petits moments alors que là non c'est plutôt l'inverse, je les ai le maximum et on euh... on ne va pas dans le sens euh... comment dire. Textuellement ce n'est pas euh... on ne suit pas le cadre du dispositif dans le sens où je les ai plus souvent que je devrai mais euh... on essaie au maximum de faire de l'inclusion quand même »* (R4). En d'autres termes, il s'agit d'une pratique s'appuyant sur la logique intégrative des élèves en situation de handicap. En effet, les élèves sont inclus en fonction de leur capacité à suivre dans les classes ordinaires en français et en mathématiques. Ils doivent s'adapter au rythme des élèves de la classe ordinaire selon la discipline, pour pouvoir y être accueilli. En effet, *« ils sont tous inclus en EPS, en arts plastiques, en musique euh... [temps de réflexion] certains vont en informatique, j'en ai euh... j'ai un CE2 qui va en français et mathématiques CE2 euh... j'ai une élève notamment qui est en CE2 qui est pratiquement tout le temps en CE2, elle devrait être en 6ème donc elle a quand même un retard »* (R14). Sur douze élèves du dispositif ULIS, seulement deux élèves sont inclus dans toutes les disciplines des classes ordinaires parce qu'ils ont été jugés capables de s'adapter au rythme de la classe d'inclusion.

De plus, la coordinatrice ULIS souligne que la majorité de ses collègues acceptaient l'inclusion des élèves en situation de handicap dans leur classe, à quelques exceptions près : *« Je n'ai pas de collègues qui refusent de prendre les élèves mais ils ne sont pas tous ouverts de la même façon à l'inclusion. J'ai avec certaines collègues ça fonctionne très, très, bien, elles sont très ouvertes, on sent qu'elles ont... qu'elles cherchent à comprendre les enfants, à faire les aménagements nécessaires et avec une collègue notamment c'est un petit peu plus compliqué »* (R16). Rappelons que *« dans une situation d'inclusion scolaire, les enfants concernés sont*

membres à part entière de l'établissement, ils appartiennent à la communauté scolaire, au même titre que les autres, au nom de leur droit d'appartenance et de l'égalité de leurs droits. Cette autre étape signifie par conséquent que la tâche d'adaptation n'est plus prioritairement du côté des enfants, mais du côté des responsabilités des établissements scolaires et des adultes qui s'y trouvent » (Plaisance, Schneider, 2013). Comprenons que si les enseignants n'y mettent pas du leur et n'adaptent pas leurs enseignements, les élèves ne sont pas en situation d'inclusion scolaire mais d'intégration scolaire. Pour anticiper les aménagements, les adaptations ou quelconques aides pour l'élève en situation de handicap, les enseignants doivent pouvoir compter sur les enseignants spécialisés comme nous l'affirme Serge Thomazet (partie 1 du mémoire). Cependant, la coordinatrice ULIS indique qu'elle sent que sa collègue « *ne cherche pas forcément à trouver les solutions donc là elle est un petit plus réfractaire à l'inclusion* » (R16). Nous pouvons constater que dans cette école, la pratique inclusive dépend donc de l'enseignant, s'il souhaite mettre en place des aménagements ou non pour l'élève du dispositif. Par conséquent, l'enquêtée admet que le dispositif ULIS ne fonctionne pas comme il devrait l'être : « *Bon comme je disais au début on ne suit pas le dispositif comme il devrait être, on le suit à l'envers en fait mais sinon ça se passe bien au niveau de l'inclusion* » (R16). L'école inclusive n'est pas encore pratiquée par tous, malgré les nombreuses lois l'évoquant, certains enseignants ont du mal à changer certaines de leurs pratiques.

c- Collaboration avec l'AESH-CO

En ce qui concerne la collaboration avec l'AESH-CO dans le dispositif ULIS, la coordinatrice ULIS m'a évoqué qu'il s'agissait d'« *un atout indispensable* » dans le cadre de l'ULIS pour pouvoir avancer avec chacun des élèves : « *C'est très très important. Je sais que comme j'étais nouvelle sur le dispositif et qu'elle était déjà là les deux années d'avant elle a pu me présenter certains élèves, m'expliquer certains où ils en étaient l'année dernière, les progrès qu'ils avaient pu faire mais je n'ai jamais besoin de lui dire « attention je suis la maîtresse tu es l'AESH-co* » (R10). La particularité de cette coordinatrice ULIS, est qu'elle occupe ce poste pour sa première année de titularisation. Compte tenu de son expérience limitée, l'AESH-CO est l'une des premières personnes ressources sur laquelle elle s'est orientée pour comprendre l'enjeu du dispositif ULIS et le but du coordinateur dans celui-ci. De plus, l'AESH-CO était présente les années précédentes. Elle connaît certains élèves, leurs progressions ainsi que leurs

difficultés. Ainsi, elle a pu apporter les informations nécessaires à l'enquêtrice sur les élèves en début d'année, le temps que celle-ci s'imprègne le rôle du coordinateur ULIS dans l'école.

De plus, l'interviewée affirme que lorsque l'AESH-CO est absente une journée, l'organisation dans la classe n'était pas la même : *« Il y a des journées où elle est absente, là par exemple elle était absente la semaine avant les vacances et je le ressens dans mon organisation parce qu'ils ne sont pas vraiment autonomes [...] ils décrochent très très vite donc pour ça c'est vraiment important d'avoir quelqu'un avec qui travailler dans le dispositif »* (R10). Il semble donc primordial pour la coordinatrice ULIS de travailler avec l'AESH-CO dans le dispositif ULIS afin d'aider les élèves à avancer dans leur travail et ainsi, dans leur progression en matière d'apprentissage et de compétences.

Dans cette école, l'AESH-CO accompagne certains élèves dans leur classe d'inclusion pour leur apporter une aide supplémentaire à la réalisation de la tâche donnée par l'enseignant : *« elle accompagne un élève le jeudi matin donc un élève autiste en CE2 qui a une AVS-I mais qui n'est pas là le jeudi matin et qui a quand même besoin d'avoir quelqu'un avec lui parce qu'il a beaucoup de mal à rester concentré [...] elle accompagne aussi 2 en sport le lundi après-midi plus pour rassurer plutôt que pour accompagner dans l'exercice c'est plutôt une forme de soutien »* (R11). Nous pouvons constater que l'AESH-CO accompagne les élèves en inclusion pour les aider dans l'accomplissement de la tâche donnée par l'enseignant d'une part, puis pour rassurer les élèves dans leur classe d'inclusion en étant présente avec eux d'autre part. Il semble que certains élèves ne se sentent pas à l'aise dans leur classe d'inclusion et ont besoin qu'une personne qu'ils « connaissent bien », qu'ils ont l'habitude de voir, soit à leurs côtés lors des inclusions.

Concernant l'organisation entre l'AESH-CO et la coordinatrice ULIS dans le dispositif, l'enquêtrice m'expliquait qu'elle donnait les tâches de la journée à celle-ci le matin avant le début de la classe : *« j'imprime mon cahier journal en double donc elle a sa version du cahier journal pour la journée et je marque dessous euh... où elle doit intervenir »* (R12). Elle ajoute également : *« parfois je rajoute une petite remarque au stylo rouge pour lui dire « attention là j'aimerais que tu fasses ça de cette manière-là » parce que c'est vrai qu'au début de l'année sans que ce soit négatif que je mettais une certaine façon de faire les choses dans mon cahier journal elle faisait différemment »* (R12). La coordinatrice ULIS, malgré son peu d'expériences, n'hésite pas à relever les points qu'elle estime importants pour les apprentissages des élèves, notamment sur la manière de pratiquer pour telle ou telle notion. Les tâches ne sont donc pas définies *« hyper à l'avance ni trop sur le tas non plus. Elle a un petit peu de temps quand même pour se mettre dans l'activité mais je ne lui transmets pas le cahier journal la veille pour le*

lendemain. Comme je suis T1, je ne peux pas non plus prendre beaucoup d'avance mais au début de l'année c'est vrai que euh... on a eu un temps de rodage à se mettre euh... à comprendre aussi comment elle fonctionnait elle et j'ai adapté mon cahier journal à la façon dont elle pouvait travailler aussi en faisant plus clair, en cherchant à faire des choses euh... pour que ça lui convienne elle aussi » (R13). Les tâches données à l'AESH-CO sont axées principalement « sur le côté autonomie et rappel » (R12).

d- Types d'échanges effectués avec le PE

Au cours de l'entretien, la coordinatrice ULIS m'expliquait que chaque jour de classe, elle échangeait avec les enseignants accueillant un élève en situation de handicap dans leur classe : « *Un peu tout le temps [rires], toute la journée euh... Sur les temps du midi, si je sais qu'un enfant a eu une inclusion le matin qui sortait un petit peu de l'ordinaire euh... je demande toujours si ça s'est bien passé et généralement on fait un point vraiment très régulièrement » (R22). Majoritairement, les temps d'échanges entre les pairs sont informels. De plus, la coordinatrice ULIS ajoute également : « Il n'y a rien de formel dans le sens où on n'a pas un créneau par exemple, le jeudi midi où on fait un bilan de euh... la période euh... c'est un peu euh... c'est régulièrement un petit peu euh 5 minutes tous les jours à peu près. » (R22). Les temps d'échanges formels correspondent aux ESS qui ont lieu une fois par an : « Alors il y a beaucoup d'échanges informels, formels euh... non on va dire que c'est les ESS » (R23). Il semble que les échanges soient nombreux compte tenu de leur régularité dans le temps.*

e- Le projet d'école

Selon l'enquêtée, il n'y a pas de volet concernant le dispositif ULIS dans le projet d'école : « *Pas à ma connaissance Non. Non, le projet d'école est plus centré sur le bien-être des élèves donc bon... c'est... ça rentre dedans aussi mais il n'y a pas de points particuliers qui travailleraient sur l'inclusion des élèves, non. » (R19).*

f- Réunions avec les parents

Les réunions avec les parents sont organisées par la coordinatrice ULIS : « *Alors j'ai vu les parents au début de l'année euh... fin septembre, début octobre pour faire un point et les rencontrer et me présenter. C'était assez utile dans le sens où j'ai quand même appris des choses sur les élèves* » (R18). Ces réunions lui ont permis de se présenter aux parents, étant donné qu'elle était nouvelle enseignante dans l'école et de recueillir les informations essentielles des élèves qu'elle accueillait dans le dispositif ULIS. L'interviewée admet qu'elle n'est pas sûre que tous les enseignants effectuent des réunions pour voir les parents : « *c'est moi qui ai fait les réunions avec les parents des élèves en ULIS. Pour certains élèves notamment pour ma collègue en CE2 elle avait aussi vu les parents des deux élèves mais comme ils sont beaucoup inclus ce n'était pas le même rapport non plus avec les parents euh... Pour les autres euh... je ne crois pas que mes collègues aient vu les parents des autres* » (R20). Il semble que les enseignants accueillant un élève quasiment pour chaque discipline, prennent l'initiative d'organiser des réunions avec les parents mais, sans la coordinatrice ULIS. La coordinatrice ULIS n'a pas évoqué avoir échangé avec cette enseignante sur les réunions qu'elle a eues avec les parents.

g- Les ESS

Les ESS ont lieu avec tous les membres conviés à savoir l'enseignant référent, la directrice de l'école, les enseignants ayant l'élève en situation de handicap dans leur classe, la famille de l'enfant ou la famille d'accueil, le SESSAD... en fonction des disponibilités de chacun. Les enseignants rencontrent forcément au moins une fois les parents étant donné qu'ils se sont rendus aux ESS selon la coordinatrice ULIS : « *Ils se sont rencontrés parce que lors des ESS ma collè... mes collègues sont présentes, ils se sont vus mais ils n'ont pas fait de réunion particulière pour parler de l'inclusion des enfants dans leur classe quoi* » (R20). Chaque enseignant accueillant un élève du dispositif ULIS participe à l'ESS d'après l'interviewée.

h- Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs

La coordinatrice ULIS interrogée m'expliquait que dans l'ensemble, les enseignants étaient plutôt ouverts à l'accueil d'un élève d'ULIS dans leur classe mais selon les disciplines : « *Dans une école comme la mienne, cela fonctionne très bien car mes collègues sont impliquées et incluent les élèves dans les matières qui demandent, finalement, le moins d'adaptation telles*

que les arts visuels, musique, EPS, anglais, QLM pour un élève » (R24). En effet, s'il faut demander aux enseignants de créer des adaptations ou des aménagements pour inclure l'élève d'ULIS, cela est plus contraignant et affecte donc le partenariat entre les pairs car ils ne sont pas motivés à changer leurs pratiques.

De plus, comme nous l'avons abordé précédemment dans l'analyse, elle explique avoir une collègue plus réfractaire à l'inclusion avec un élève. En effet : « pour un élève c'est un petit peu plus compliqué parce que euh... il a un comportement qui fait qu'il est parfois volontaire puis il l'est plus donc c'est euh... peut-être quelque chose que ma collègue est... un petit peu moins patiente, elle a du mal peut-être moins à le comprendre et elle ne fait pas les efforts que j'aimerais qu'elle fasse pour euh... pour que l'inclusion se passe mieux » (R25). Il est difficile pour la coordinatrice ULIS d'établir un partenariat avec un enseignant qui n'est pas favorable à l'inclusion dans les classes ordinaires.

De surcroît, l'enquêtée affirme également que l'emploi du temps, notamment sa construction, freine la mise en place d'un partenariat entre les partenaires : « l'impact peut être au niveau des emplois du temps, la construction de l'emploi du temps en tenant compte des élèves qui seraient présents en inclusion euh... ils ne peuvent pas se permettre en fait de dire « oh non mince lui je l'ai en inclusion mais il n'est pas là le jeudi après-midi ». Ils ne tiennent pas forcément compte de son absence pour l'emploi du temps » (R26). Nous constatons que l'élève du dispositif ULIS n'est donc pas estimé comme un élève de la classe ordinaire à proprement dit pour certains enseignants. Ils ne tiennent pas compte de son absence et donc de son retard dans l'apprentissage visé, comme pour un élève « sans situation de handicap » étant en permanence dans la classe.

i- Les solutions proposées

La coordinatrice propose diverses solutions qui pourraient favoriser le partenariat. Elle indique dans un premier temps qu'« il serait très intéressant de réfléchir à la place du dispositif dans le projet d'école » (R24). En effet, elle explique également qu'elle n'a pas pu le mettre en avant cette année par elle est arrivé le jour de la pré-rentree. Par ailleurs, le fait d'être nouvelle enseignante dans une nouvelle école ne lui permettait pas d'appliquer ce genre de « projet » à des enseignants qui étaient déjà là depuis plusieurs années. Elle m'a expliqué avoir eu une formation d'une journée en début d'année où elle avait rencontré une coordinatrice ULIS en REP+ qui pratiquait différemment : « Elle nous a expliqué le fonctionnement très particulier de son dispositif. Ils ont monté un véritable projet d'école. Ils font de l'inclusion inversée. Parfois,

elle se rend dans les classes pour aider. Parfois, elle accueille en ULIS des enfants qui ne font pas partie du dispositif mais qui ont besoin d'un groupe très restreint pour travailler telle ou telle notion. J'ai trouvé leur projet très très intéressant et peut-être que j'aurais l'occasion de travailler dans ce sens par la suite » (R24). Elle aimerait donc construire un projet autour du dispositif en mettant en place un partenariat avec tous les enseignants de l'école pour pouvoir le mener à bien et en tirer profit.

De surcroît, elle évoque aussi un partenariat plus approfondi avec les AESH : *« En ce qui concerne les AESH, je pense qu'il serait intéressant d'approfondir les échanges en dehors des temps de classe car nous n'avons pas toujours le temps de discuter en dehors. Avec mon AESH-co, nous discutons tous les jours : on échange en classe si on s'est rendu compte d'une difficulté, de quelque chose qui a bien fonctionné. On échange aussi aux récréations car les élèves ne sont pas là. Avec des AESH-i, je pense qu'il serait intéressant de pouvoir se poser lors d'échanges plus formels, peut-être au début de l'année, pour cadrer le travail, présenter les attentes et le rôle de chacun » (R24).* Cela permettrait de suivre de façon plus poussée, les élèves en situation de handicap, qui bénéficient de l'aide d'une AESH-i dans les classes d'inclusions.

Par conséquent, l'enseignante estime ne pas avoir besoin de plus de temps pour interagir avec ses collègues compte tenu de leur régularité : *« A mon avis, il n'y a pas besoin de réunions formelles (en dehors des ESS) car j'échange tous les jours avec les collègues concernées. » (R24)*

j- Formation

En ce qui concerne les formations, la coordinatrice m'avoue que son expérience *« était au plus bas » (R27).* Elle avait brièvement entendu parler du dispositif ULIS école mais ne s'était jamais attardée dessus étant donné qu'elle préparait le Concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) et non le CAPA-SH devenu dernièrement le CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive). Elle m'expliquait qu'elle s'était appuyée sur sa formation à l'ESPE, sur les manuels qu'elle avait pu avoir lors de son année en tant que professeure stagiaire, sur quelques conseillères pédagogiques : *« j'ai pu un petit peu m'appuyer sur ma formation à l'ESPE [rires], les manuels que j'ai pu avoir un petit peu l'année dernière. Je me suis un petit peu entretenue en début d'année avec les conseillères pédagogiques de la circonscription mais ce n'est pas les conseillères pédagogiques de l'ASH donc je n'ai pas été guidée, informée ou soutenue par le euh... comment dire, la partie ASH de la circonscription. J'ai un peu été laissée à moi-même quand même mais sinon voilà mon principal soutien c'est*

plutôt les collègues et le groupe enseignants » (R27). Les principales personnes-ressources qui l'ont aidé ont été ses collègues.

De plus, elle m'expliquait qu'elle aimerait en apprendre plus sur l'autisme afin de comprendre de quoi il s'agissait et ainsi, apprendre les gestes et les postures pour anticiper certaines crises ou certaines situations puis, avoir quelques ressources sur la gestion d'ateliers : *« Alors, j'aimerais bien pouvoir avoir plus d'informations sur l'autisme donc justement euh... et peut-être avoir plus d'infos sur comment gérer l'organisation d'ateliers parce que j'essaye aussi de construire un peu des ateliers pour qu'ils gagnent un peu en autonomie mais c'est difficile » (R28).*

k- Opinion sur l'inclusion et le partenariat

Comme nous l'avons abordé dans l'analyse, la coordinatrice ULIS aimerait tendre vers « un véritable » dispositif ULIS et ainsi, permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap dans des conditions favorables pour progresser : *« Comme je ne connaissais pas le dispositif au début de l'année je n'ai pas de recul en fait critique dessus et fin septembre j'ai eu une formation de 2 jours où j'ai rencontré une enseignante euh... en REP qui a mis euh... qui respecte vraiment ce qui est un dispositif ULIS c'est-à-dire qu'elle va énormément en inclusion, ils sont presque tout le temps en inclusion et euh... elle récupère des élèves euh... elle suit vraiment en fait le vrai fonctionnement du dispositif ULIS et je me suis rendu compte que c'était plus vers ce vrai dispositif que j'aimerais tendre en fait mais c'est un peu difficile de l'établir, de tout chambouler surtout quand on arrive en fait » (R29).* Elle explique que ce n'est pas évident d'être une jeune enseignante et nouvelle arrivante dans une école car il faut s'intégrer à l'équipe et pour cela, il est nécessaire de s'adapter à leur fonctionnement : *« mais comme je suis jeune enseignante je ne peux pas euh... je ne peux pas me permettre d'arriver de tout chambouler du premier coup mais si un jour je suis plus intégrée en ULIS j'essaierais d'aller plus vers le vrai dispositif ULIS » (R29).*

Elle ajoute également qu'elle est favorable à l'inclusion, qu'elle ressent que les élèves ont besoin d'être dans les classes ordinaires avec d'autres enfants, hormis pour quelques élèves qui ne se sentent pas à l'aise. Elle estime qu'il s'agit d'une bonne chose pour eux : *« je suis vraiment pour l'inclusion sachant que les élèves ont envie d'y aller quoi... à quelques exceptions près parfois, ils se sentent bien euh... on sent qu'ils ont besoin d'être en ULIS mais que l'inclusion*

leur fait aussi beaucoup de bien car ils rencontrent des élèves, ils sortent un petit peu de leur petite bulle de 5, 6 élèves » (R29).

5.1.4 Entretien n°4

L'ensemble des commentaires rapportés par l'enquêtée est figuré dans un tableau qui apparaît dans l'Annexe n°8. Ce tableau rassemble tous les verbatims triés par thème. Ainsi, l'analyse commentée figurant ci-après est basée sur cette première catégorisation.

a- Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages d'élèves en situation de handicap

L'entretien avec cette enseignante a eu lieu directement après celui effectué avec la coordinatrice ULIS. En ce qui concerne le partenariat avec la coordinatrice dans la classe, l'enquêtée m'a expliqué qu'elles préparaient, chacune de leur côté, les séances d'apprentissages : *« on ne prépare pas ensemble, c'est moi qui prépare et puis euh... elle prend tout prêts les exercices que nous on a préparés parce que déjà on prépare les CP ensemble nos exercices euh... on prépare nos séances hein, on se dit ce qu'on va faire » (R5).* En effet, il semble que les enseignants de CP de cette école travaillent ensemble les séquences d'apprentissages des élèves. La coordinatrice ULIS étant nouvelle dans l'école et n'ayant jamais pratiqué dans un dispositif ULIS, a dû se renseigner auprès de chaque enseignant pour connaître leurs méthodes, leurs pratiques et leurs programmations dans l'année afin de s'adapter à chaque élève. De plus, les méthodes varient d'un enseignant à l'autre. Tous les élèves n'ont pas appris à lire de la même façon par exemple. C'est pourquoi, cette étape est nécessaire. L'enseignante ajoute également : *« moi j'ai mes séances et elle est au courant de ce que je fais comme méthode. Je lui ai donné ma méthode, elle sait ce que je fais comme méthode de lecture bien que Bastien l'enfant qui vient dans ma classe ne fasse pas lecture avec moi. Elle essaye de suivre la même méthode de lecture donc on a le même livre du maître et puis pour les maths je fais... je suis MHM CP et elle est au courant. Donc elle le refait aussi un petit peu dans sa classe » (R4).* Les méthodes de travail sont échangées entre elle et la coordinatrice ULIS. Les notions travaillées en mathématiques dans la classe d'inclusion sont retravaillées dans le dispositif ULIS avec la coordinatrice. Les échanges se font *« au jour le jour, un petit peu tous les jours » (R3)* d'après l'enquêtée. Nous aborderons plus précisément ce sujet plus tard dans l'analyse.

De surcroît, nous échangeons sur les différents projets qu'ils pouvaient y avoir dans l'école. Celle-ci m'a expliqué qu'avec les classes de CP et de CE1, ils avaient pour habitude de fêter le centième jour d'école en créant des ateliers entre les classes : « *Bientôt il y aura la fête du 100ème jour d'école ; on fait tous les matins un petit rituel, on compte combien on a fait de jour d'école, à combien on en est et euh... arrivé au 100ème jour on fait... comme toutes les classes le font... fin les 3 Cp et les 3 CE1 le font, on se fait une petite fête. Il y a des ateliers entre les 6 classes. L'année dernière on avait demandé à la coordinatrice d'ULIS si ça l'intéressait et elle l'a fait avec nous. Je pense que Mme J va vouloir le faire aussi. On n'en a pas parlé mais je pense que ça va se faire aussi* » (R8). Elle m'explique que l'an dernier, l'ancienne coordinatrice ULIS avait participé à ce projet avec les élèves du dispositif et qu'ils pensaient proposer cela à la nouvelle coordinatrice. Il semble que les enseignants ne soient pas fermés à travailler avec les élèves et le coordinateur de l'ULIS lorsqu'il s'agit de projet comme celui-ci.

b- Pratique de classe : inclusive / non inclusive

Concernant l'inclusion de Bastien, l'enseignante m'expliquait qu'elle ne faisait pas d'aménagement particulier pour cet élève mais qu'elle différenciait pour tous les élèves présentant des difficultés : « *Oui... ben je fais pour tout... pas forcément que pour lui, pour d'autres aussi. Euh... je vais leur donner moins, un petit peu moins de travail etc. Mais on part sur la même base, on part sur la même euh... sur la même découverte, sur la même notion, puis après, lui va avoir un peu moins ou... je vais lui en demander moins ou... je vais différencier l'exercice mais il n'y aura pas que lui. Il y en a aussi dans ma classe qui sont en difficulté* » (R10). Nous comprenons que les principales adaptations effectuées pour l'élève en situation de handicap sont des adaptations de consignes. Concernant les outils qui peuvent être aménagés, l'enseignante estime que la méthode MHM en mathématiques propose diverses manipulations qui permettent d'aider les élèves, et qu'il n'y a pas besoin de rajouter d'autres aménagements : « *Les outils il y en a plein. Ils sont à dispositions, tout le monde doit pouvoir en profiter. Ça c'est le principe de la méthode de maths MHM donc c'est beaucoup beaucoup de manipulations donc beaucoup de matériels à dispositions des enfants quand il y a besoin donc il n'y a rien à aménager* » (R12). Elle ajoute aussi que ces adaptations sont faites seulement pour certaines tâches : « *Que pour certaines tâches. J'essaye de ... je l'ai quand mathématiques fin... en mathématiques, en EPS. En EPS je ne change rien euh... En arts-plastiques, il fait comme nous. De toute façon en arts plastiques c'est chacun fait selon ces*

possibilités. Mais euh... non ce n'est pas... Et en maths c'est pareil. Je propose tous les exercices et des petites tâches. Alors par contre c'est par rapport à l'aide. Il y en a qui vont vraiment le faire en autonomie, tout seul et là Bastien ben je vais aller l'aider quoi » (R13). L'élève en situation de handicap a besoin de la présence quasi-permanente d'un adulte pour l'aider à effectuer la tâche et le remotiver s'il se déconcentre. Elle a souligné, sans être négative, qu'elle aimerait qu'il soit autonome mais que ce n'était pas forcément évident pour lui : *« Si après il pouvait devenir autonome se serait chouette mais bon... Dans l'idée il faut quand même qu'il ait un exemple alors je lui euh... je donne comme les autres et je fais avec lui s'il n'est pas capable de le faire en autonomie. Normalement, il devrait le faire en autonomie. Lui pas toujours mais il essaye quand même, il y a toujours le début » (R13).* Nous pouvons constater que les supports d'exercices ne sont peut-être pas forcément adaptés à l'élève en situation de handicap et que cela, peut partiellement expliquer l'importance d'un étayage d'un adulte pour l'accomplissement de la tâche.

De surcroît, elle m'affirme que les inclusions sont réfléchies en fonction des capacités des élèves à suivre dans la classe ordinaire : *« bon on savait quand même qu'il avait des possibilités en mathématiques et puis Mme J elle l'a eu quand même euh... il n'a pas été inclus dès le début de l'année. On a dû attendre une quinzaine de jours. Elle l'a eu en observation pour voir comment ça se passait mais dès le début on se disait quand même qu'il allait sûrement venir en lecture et en maths. En lecture elle a vu... comme il a un gros problème... un trouble du langage et qu'il a du mal à s'exprimer et ...il n'aime pas écrire enfin c'est très très compliqué pour lui en français. Elle a préféré le garder en se disant que peut être qu'à un moment donné il viendra aussi faire la lecture avec nous où... Pour l'instant il est encore en lecture avec elle parce que on sent qu'il serait trop perdu » (R17).* Elle explique que les inclusions peuvent être dans toutes les disciplines. Cependant, en ce qui concerne cet élève, il est inclus en EPS, arts-plastiques et mathématiques. Il peut parfois participer à des sorties prévues pour la classe ordinaire : *« Puis, quand on fait des sorties, je demande toujours à sa maîtresse si ça pourrait l'intéresser et s'il veut participer parce que c'est un peu comme un projet de classe » (R19).* Les élèves sont inclus seulement s'ils sont capables de suivre dans les disciplines travaillées dans la classe d'inclusion. S'ils ne sont pas capables, ils ne sont inclus que partiellement dans la classe ordinaire, et cela, en fonction de la discipline. De plus, l'enquêtée semble avoir connaissance des difficultés de l'élève en situation de handicap : *« Moi j'ajuste pour lui quoi euh... je fais au mieux pour qu'il s'y sente bien » (R18).* Or, elle ne fait pas d'aménagements spécifiques pour favoriser son inclusion dans la classe : *« mais je n'ai pas une méthode pour lui et une méthode pour les autres par exemple » (R18).*

Par conséquent, elle évoque que ses habitudes ont changé car depuis l'inclusion de Bastien, elle se sent obligée de suivre à la lettre son emploi du temps : « *Ça change parce que moi je suis un petit peu... je prépare ma classe mais souvent je change des petites choses au cours de la journée. Là je ne peux plus le faire donc ça, ça change parce que je suis vraiment obligée de suivre ce que j'ai prévu. Bon après ce n'est pas plus mal mais ça, ça change pour moi* » (R39)

c- Collaboration avec l'AESH-CO

Pendant l'entretien, l'enseignante évoquait le fait de ne voir que très peu l'AESH-CO voire même « *jamais* » (R14). L'AESH-CO n'accompagne pas Bastien dans la classe d'inclusion, c'est pourquoi l'enseignante la voit rarement. Cependant, elle soulignait qu'ils ont quand même l'occasion de se voir et échanger sur Bastien lors des pauses : « *Ça arrive quand même qu'on parle de Bastien aux pauses avec euh... l'AESH.* » (R15). Lors de ces échanges, de nombreuses informations sont relayées, notamment les méthodes et pratiques à avoir avec lui pour qu'il réussisse une tâche : « *Elle me dit son avis, moi je lui dis « tiens j'ai eu du mal avec ça, il a du mal à faire telle ou telle chose » et elle me dit « ah ! ben j'ai remarqué dans ces cas-là, il y arrive pourtant quand on lui... quand on lui apporte telle ou telle aide ». Je l'entends quoi et puis évidemment ça fait que je vais le faire aussi mais ... euh... c'est vraiment... elle ne vient pas dans la classe quoi* » (R15). Ce type d'échanges entre l'AESH-CO et l'enseignant permet de suivre la progression de l'élève et de pratiquer différemment, si une notion n'a pas été assimilée pendant la classe. L'AESH-CO donne des conseils à l'enseignante, qui peut par la suite, les appliquer avec l'élève et inversement.

d- Types d'échanges effectués avec le coordinateur ULIS

Concernant les échanges entre l'enseignante et la coordinatrice ULIS, ils se font « *tous les jours à midi. Tous les midis parce qu'on mange ensemble, on profite de la pause méridienne et on se dit les choses quoi* » (R29). Il s'agit d'échanges informels effectués en fonction de ce qu'il s'est passé dans la classe pour apporter aussitôt des remédiations dans le dispositif, s'il y en a besoin : « *Ça se dit aussitôt pratiquement. J'ai Bastien en maths, c'est la pause hop je vois sa maîtresse fin sa maîtresse, je suis sa maîtresse aussi [rires] mais je vois la coordinatrice ULIS et je lui dis « ben voilà Bastien aujourd'hui il a du mal avec ça ou il était fatigué ou j'ai l'impression qu'il n'y arrive plus du tout ou qui se décourage » ou des choses comme ça. Ça se fait au jour le jour. Donc après elle de son côté, elle reprend des choses qu'il n'a pas réussies*

avec moi, pour essayer de l'encourager ou pour lui dire « ben tu vois que tu peux » ou « comment ça se fait que l'autre maîtresse m'a dit que tu n'avais pas réussi » ou... Aussi, lui redonner confiance en lui quoi... qu'il ne désespère pas » (R33). Il semble y avoir une réelle implication entre cette enseignante et la coordinatrice ULIS car en fonction de ce qui est dit sur l'élève, elles essayent de suivre les conseils de l'une et de l'autre pour l'aider au mieux : « je lui en parle et elle me dit « ça ne m'étonne pas » euh... puis parfois elle me dit « ça si, il sait le faire » alors hop du coup moi j'insiste » (R31).

De plus, il semble que les enseignants et AESH échangent régulièrement de façon informelle : « *Oui, de la même manière parce qu'on prend la pause à dire 10h on prend le café, il y a les AVS, tout le monde donc si on a des choses à se dire on se les dit devant tout le monde euh...devant les AVS évidemment puis ben elles ajoutent leurs petits mots euh... parce qu'elles connaissent l'élève euh... ça les intéressent aussi hein. On peut se poser des questions euh... fin demander comment je fais ou dire euh... « je trouve que ça se passe mal en ce moment euh... il est fatigué euh... il n'y arrive pas ou il a peut-être besoin de » ... des trucs comme ça. Puis aussi des conseils, se dire par exemple « est ce que je peux insister là-dessus ou est-ce qu'avec toi il y arrive ? » » (R31).*

Nous constatons que les échanges sont majoritairement informels. Elle m'a affirmé également que les évaluations n'étaient pas remplies de façon commune, mais qu'elles lisaient ce que chacune avait rédigé afin de se compléter si besoin : « *Quand je fais mes évaluations, je lui fais passer aussi la partie mathématique et la coordinatrice va sur le LSU et met ses commentaires à elle et on fait le carnet ensemble fin ensemble... On le fait de chez nous, de notre ordinateur mais on se complète et on peut se le dire le midi ce qu'on a fait par exemple « j'ai mis ça » ou « j'ai rajouté ça », « j'ai vu que t'avais mis ça » ou des choses comme ça quoi. C'est vrai qu'on ne fait pas de réunions formelles avec des dates précises mais on se voit quand même beaucoup » (R31).*

e- Le projet d'école

Lorsque le sujet du projet d'école fut entamé, l'enseignante semblait ne pas se souvenir de ce que contenait celui-ci. Après un temps de réflexion, elle m'évoqua que les ULIS apparaissaient dans le projet d'école parce qu'il s'agit d'élèves à part entière de l'école : « *elle fait partie de tout le projet d'école. Nous quand on a des projets euh... pour l'école ils en font partie donc ils sont dedans » (R24).*

De plus, elle m'expliqua que « l'intégration » des élèves de l'ULIS leur est déjà imposée et que si les élèves d'ULIS peuvent être intégrés aux différentes activités prévues dans le projet d'école tel que les ateliers jeux de société, il fallait qu'ils y participent.

f- Réunions avec les parents

Concernant les réunions avec les parents, l'enseignante a admis ne pas en organiser et ne pas avoir été présente lorsque la coordinatrice ULIS en avait organisé. Elle m'explique que celle-ci ne l'avait pas convié à y participer. Cependant, elle évoque le fait qu'ils devraient, sans doute, organiser des réunions étant donné qu'ils ne voient les parents que lors des ESS.

g- Les ESS

A priori, tous les enseignants de l'école accueillant un élève de l'ULIS participent aux ESS. L'enseignante semblait confondre entre équipe éducative et ESS pendant l'entretien. Cependant, lorsque je lui ai demandé de m'énumérer les personnes qui étaient présentes, elle m'indiqua qu'il y avait « un monsieur qui s'occupe de la MDPH » (R21). Il s'agit de l'enseignant référent qui suit les élèves ayant un PPS, c'est pourquoi j'en ai déduit qu'elle parlait bien d'ESS et non d'équipe éducative. Elle m'expliqua alors que c'était important d'y participer pour en savoir plus sur l'élève et sur les gestes à avoir ou ne pas avoir, avec celui-ci : « *Si, c'est utile parce que ça dépend les cas moi comme ça je sais s'il y a des choses qu'il ne faudrait surtout pas faire avec lui je saurai quoi* » (R22).

h- Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs

Selon l'enseignante, il n'y aurait pas vraiment de freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs dans cette école. Elle évoque simplement, sous un ton d'humour, qu'il serait peut-être positif d'avoir des « pauses plus longues » pour pouvoir échanger davantage : « *Non, ça serait bien qu'on ait des pauses plus longues [rires] comme ça on aurait plus le temps de... [Rires]. Faire des réunions [...] On est pas mal pris hein donc c'est difficile de s'organiser des temps de réunions pour ça quoi. On préfère vraiment le faire sur nos pauses et du coup c'est bien parce que c'est tous les jours pratiquement* » (R33). Indirectement, nous pouvons

remarquer qu'ils n'ont pas forcément le temps d'organiser des réunions et qu'ils remédient cela sur leur temps de pauses. Cependant, étant donné qu'ils échangent chaque jour sur leur temps personnel, l'enseignante ne considère pas cela comme étant une contrainte.

De plus, elle estime qu'il y a une bonne entente entre ses collègues et qu'ils essaient tous de s'arranger. Elle ajoute également qu'elle ne pense pas qu'il puisse y avoir de confrontations entre ses collègues et la coordinatrice ULIS, car elle juge celle-ci gentille et conciliante : « *Euh... je ne pense pas que ça puisse arriver. Je ne vois pas comment ça puisse arriver parce que euh... soit on ne fait pas... Si ça se passe mal on le dit et on ne fait pas hein... ou on fait ce qu'on peut. On dit « ben non je ne vais pas pouvoir le prendre ça se passe mal quoi ». Je ne pense pas. Elle ne va pas insister en disant « ben oui il faut essayer quand même, faut l'intégrer absolument parce que » ... je ne sais pas. Pour moi, euh... non je n'ai pas eu de problème à régler parce que on fait au mieux » (R34). En effet, si les enseignants jugent qu'une inclusion ne peut pas être faite, la coordinatrice comprendra et tentera de faire des ajustements pour que tout soit aussi fluide que possible. Nous comprenons ici que, si les enseignants ne sont pas propices à l'inclusion, cela peut avoir un impact sur leur partenariat.*

i- Les solutions proposées

L'enseignante interrogée semble ne pas avoir de réelles solutions à proposer étant donné qu'elle ne voit pas de véritables obstacles à l'établissement d'un partenariat entre le coordinateur ULIS et les enseignants ordinaires. Celle-ci par du principe qu'il y a des élèves en situation de handicap, qu'il faut l'accepter et les accueillir dans les classes en trouvant une solution ; pour cela, il faut discuter, s'organiser et réfléchir ensemble : « *Je pense que tout le monde réfléchit après je pense qu'on n'a pas tous les mêmes idées mais on va s'arranger. Moi de ce que je vois à l'école avec la coordinatrice et les autres collègues euh... tout le monde s'entend bien quoi. Après, il y a des choses peut-être que... on dit « ben non ça je ne le fais pas » euh... La coordinatrice peut peut-être nous dire ça serait bien que vous fassiez ça avec tel élève et que nous on réponde « ah ben non, non, non, je ne peux pas »... si on lui dit qu'on ne peut pas elle va dire « ben alors on fait autrement, on fait autre chose » hein. Mais euh... généralement on ne va pas dire si ce n'est pas possible ou on trouve des solutions, on va s'arranger » (R36).*

j- Formations

Concernant les formations, l'enquêtée m'expliquait qu'elle a souvent participé à des animations pédagogiques autour du handicap mais, elle évoque que cela n'est pas très intéressant étant donné qu'il s'agissait de théorie : « *Puis vraiment je ne sais pas si on apprendrait quelque chose je crois que... [en chuchotant]. C'est tellement des cas différents à chaque fois mais oui évidemment on n'est pas... je ne suis pas la science infuse hein j'aimerais bien [rires] en savoir plus. Bon après avec internet et tout on a beaucoup de documentation euh... aussi parfois des cas des personnes. Oui, j'aimerais bien, après faut savoir quand quoi. Moi j'aime bien faire ma classe aussi hein. Partir en formation pour risquer de... c'est vache ce que je vais dire mais pour rien apprendre, ne pas en savoir plus, d'avoir que du théorique qui ne va pas m'apporter euh... ça ne me tente pas trop* » (R38). Elle m'affirmait qu'elle avait de la chance d'avoir, dans les locaux de l'école, les bureaux du psychologue scolaire et du RASED, qui répondaient aux questions au sujet d'élèves en situation de handicap ou d'élèves en difficulté.

k- Opinion sur l'inclusion et le partenariat

D'après l'enquêtée, l'inclusion des élèves en situation de handicap « *dépend des enfants* » (R40). Elle m'évoque que c'est la première fois qu'elle accueille « *un enfant avec le système d'intégration d'ULIS* » (R42). Nous pouvons remarquer qu'elle utilise le terme « *intégration* » et non « *inclusion* ». Compte tenu de l'entretien que j'ai eu avec elle, j'ai constaté que l'enseignante n'avait pas assimilé le changement entre l'intégration et l'inclusion. Ainsi, ses pratiques d'enseignements n'ont pas forcément changé par la même occasion.

De plus, elle ajoute que : « *Ça se passe bien avec notre coordinatrice ULIS parce qu'elle est bien euh... mais je pense qu'elles seraient toutes comme ça. Je ne sais pas qu'elle était sa formation, ce qu'on lui a dit, comment on lui a dit d'être, comment on lui a dit de faire, ça je ne sais pas mais ça se passe très bien parce que elle est ouverte, elle fait du mieux qu'elle peut pour que ça se passe bien pour nous, pour ne pas perturber tous les emplois du temps euh... Pour elle, ce n'est jamais un problème quand je lui dis euh... « je suis désolée mais j'ai pas arts plastiques cette après-midi ça change tout » puis elle me dit « non c'est pas grave » fin euh... il n'y a jamais de problèmes quoi. Ça s'arrange toujours bien donc le partenariat ben il est très bien parce qu'elle est décidée, elle veut que ça se passe bien* » (R41). Selon l'interviewée, il

s'avère qu'il y a un bon partenariat entre ses collègues, la coordinatrice ULIS et elle, car s'ils mentionnent l'incapacité d'inclure un élève, la coordinatrice ne voit pas nécessairement d'inconvénients, elle se met à leur place et trouve une solution pour résoudre le problème.

5.2 Analyse croisée des entretiens

a- Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages

Pour les coordinatrices ULIS, il est nécessaire d'effectuer une évaluation diagnostique des élèves pour évaluer leurs compétences et ainsi prendre rendez-vous avec les enseignants pour se mettre d'accord sur les inclusions :

« J'ai mon agenda qui me permet de euh d'établir un emploi du temps pour rencontrer toutes les enseignantes qui vont accueillir les élèves parce que ça c'est quand même important » (E1). « Dans un premier temps, j'ai fait des évaluations diagnostiques pour voir le niveau qu'ils avaient en français et en mathématiques ce qui m'a permis de savoir si je les gardais en français et en mathématiques parce qu'ils avaient un niveau en dessous de la classe d'inclusion euh et on est parti du principe qu'au début de l'année ils pouvaient être inclus en EPS, en arts plastiques, en musique et parfois en QLM pour certains élèves » (E3).

Les inclusions sont donc réfléchies avec les enseignants en amont, en s'appuyant sur les évaluations diagnostiques pour savoir si les élèves seront capables de suivre de la classe ordinaire.

Le partenariat dans la classe, en ce qui concerne la préparation des séances d'apprentissages, semble à l'unanimité être compliqué à effectuer de façon commune. Chaque enseignant prépare ses séances de son côté :

« Éventuellement je propose aux enseignants s'il y a des besoins particuliers pour les enfants je peux préparer moi, en amont, si les enseignants me disent « bah on travaille sur tel et tel exercice euh » s'il y a besoin d'agrandir l'exercice [...]. Mais les séances euh en fait je ne pourrais pas euh fin c'est au niveau du temps » (E1). « On ne prend pas une heure pour travailler ensemble et mettre au point une séance » (E3). « On ne prépare pas ensemble, c'est moi qui prépare et puis euh... elle prend tout prêts les exercices que nous on a préparés parce que déjà on prépare les CP ensemble nos exercices euh... on prépare nos séances hein, on se dit ce qu'on va faire » (E4). « Non, on ne prépare pas les séances ensemble » (E2).

Dans l'entretien n°2, la coordinatrice explique que si les enseignants ont besoin d'adapter certains supports, elle s'y prête volontiers tandis que dans l'entretien n°4, la coordinatrice ULIS

semble s'appuyer sur les exercices de l'enseignante. Cela peut s'expliquer par le peu d'expérience qu'elle a.

Malgré tout, la coordinatrice ULIS interrogée lors de l'entretien n°2 précise qu'il serait possible de travailler de cette façon s'ils avaient du temps et s'il y avait « *beaucoup d'élèves étaient dans la même classe* » (E1).

Les coordinatrices ULIS ne vont pas toujours dans les classes d'inclusions. En effet, dans l'entretien n°1 la coordinatrice explique que cette année, elle ne peut plus effectuer ce genre de pratique car l'accueil d'une élève atteinte d'un trouble du spectre autistique sévère lui demande beaucoup d'attention et la présence quasi permanente d'un adulte :

« Je ne le fais pas cette année parce que j'ai des... en fait j'ai des élèves en permanence dans ma classe donc là je ne peux pas me ... me libérer » (E1).

L'autre coordinatrice, dans l'entretien n°3 explique qu'ils n'y ont pas « *pensé* » (E3) et qu'elle a toujours des élèves dans le dispositif mais qu'« *il serait intéressant d'aller voir dans la classe de CP* » (E3).

Pour la coordinatrice (E1) et l'enseignante (E2), cette pratique est très bénéfique car il permet « *d'adapter peut-être le travail euh de l'enseignant qui est en train de travailler avec son grand groupe et puis de... de... moi, faire autrement avec un petit groupe* » (E1) et donc de mettre au service des élèves « *ses compétences qui sont quand même spécialisées* » (E2).

L'enseignante (E4) n'a jamais travaillé ainsi étant donné qu'elle accueille pour la première fois un élève d'ULIS cette année, et que la coordinatrice de l'école ne va jamais dans les classes d'inclusions.

b- Pratique de classe : inclusive / non inclusive

À la suite de ces entretiens, nous pouvons constater que les élèves sont inclus en fonction de leurs capacités à suivre dans la classe ordinaire lorsqu'il s'agit du français et des mathématiques, pour les deux écoles :

« Quand je mets un élève en inclusion dans une classe c'est parce qu'il peut suivre en principe avec l'enseignante fin... euh avec les autres élèves de l'enseignante » (E1). « *On part du principe que l'élève d'ULIS quand il peut suivre une inclusion il n'y a pas besoin d'aménagements spécifique* » (E2).

Il semble que les deux dispositifs ULIS ne suivent pas réellement le fonctionnement du dispositif tel qu'il devrait être. Cette organisation s'appuie sur une logique intégrative ; la majorité des élèves sont dans le dispositif et vont quelquefois dans leur classe d'inclusions.

D'après les enquêtées, la majorité de leurs collègues ne sont pas fermés à l'inclusion mais certains sont plus réfractaires que d'autres :

« Je n'ai pas de refus dans cette école, je n'ai pas du tout de refus fin moi je n'en connais pas d'autres par rapport à mon travail donc je n'ai pas refus après euh voilà il y a des enseignantes qui se sentent à l'aise avec les élèves d'ULIS puis des enseignantes qui se sentent euh... faut pas se le cacher euh se voiler la face... des enseignantes qui se sentent moins à l'aise avec les élèves d'ULIS » » (E1). « Il y a des enseignantes plus ou moins ouvertes aux inclusions euh... ça c'est pareil c'est en fonction de l'être humain » (E2). « Je n'ai pas de collègues qui refusent de prendre les élèves mais ils ne sont pas tous ouverts de la même façon à l'inclusion » (E3).

Les coordinatrices expliquent par ailleurs, que les enseignants n'effectuent pas les adaptations nécessaires pour favoriser l'inclusion de l'élève qu'il accueille. En effet, la coordinatrice ULIS (E1) indique qu'ils ne souhaitent pas aménager leurs enseignements car cela leur faisait *« perdre leur temps »* et qu'ils ne souhaitent pas effectuer ce travail supplémentaire. De plus, la coordinatrice ULIS (E3), précise que *« mes collègues sont impliquées et incluent les élèves dans les matières qui demandent, finalement, le moins d'adaptation telles que les arts visuels, musique, EPS, anglais, QLM pour un élève »*.

De leur côté, les enseignantes interrogées estiment ne pas avoir besoin d'aménager car les élèves inclus sont censés être capables de suivre dans la classe :

« Alors au niveau aménagement en fait on part du principe que l'élève d'ULIS quand il peut suivre une inclusion, il n'y a pas besoin d'aménagements spécifiques en fait c'est qu'il est assez bien dans le grand groupe et qu'il ait assez de compétences pour pouvoir suivre dans le niveau de classe dans lequel il est inclus donc il n'y a pas d'aménagement à proprement parler » (E2). « Les outils il y en a plein. Ils sont à dispositions, tout le monde doit pouvoir en profiter. Ça c'est le principe de la méthode de maths MHM donc c'est beaucoup beaucoup de manipulations donc beaucoup de matériels à dispositions des enfants quand il y a besoin donc il n'y a rien à aménager » (E4).

Ces différences de représentations peuvent créer des tensions entre les coordinateurs ULIS et les enseignants notamment, pour E1 et E2. Nous aborderons ces tensions dans la partie : freins à la mise en place d'un partenariat.

c- Collaboration avec l'AESH-CO

L'AESH-CO est un *« atout indispensable »* (E3) au sein du dispositif ULIS car elle permet d'apporter une aide significative au coordinateur au sein de l'ULIS. Celle-ci accompagne certains élèves dans leur classe d'inclusion pour les aider à réaliser la tâche demandée par

l'enseignante. Elle permet aux élèves de « *consolider, de mémoriser* » (E1) les notions vues avec la coordinatrice ULIS et ainsi favoriser « *l'autonomie et le rappel* » (E3). Pour chaque coordinatrices ULIS et pour l'enseignante (E3), les tâches sont toujours définies à l'avance. L'enseignante (E4) n'a jamais travaillé en collaboration avec l'AESH-CO étant donné qu'elle n'accompagne pas Bastien dans la classe d'inclusion.

d- Types d'échanges effectués entre l'enseignant et le coordinateur ULIS

Tous les entretiens effectués nous amènent à constater que la majorité des échanges entre enseignants ordinaires et coordinateurs ULIS se font de manière informelle :

« Alors ça peut être sur des temps informels entre deux portes » (E1). « On essaie de se voir une fois par période euh... quand l'une et l'autre était disponible après ça ne nous empêche pas aussi de faire un bilan quand il y a besoin, quand il y a quelque chose qui n'a pas été ou une difficulté particulière. On se croise quand même dans l'école donc euh... après la classe on va se voir l'une l'autre pour euh... parler un petit peu mais on essaie de faire un point vraiment euh... par période (E2). « Il n'y a rien de formel dans le sens où on n'a pas un créneau par exemple, le jeudi midi où on fait un bilan de euh... la période euh... c'est un peu euh... c'est régulièrement un petit peu euh 5 minutes tous les jours à peu près » (E3). « Tous les jours à midi. Tous les midis parce qu'on mange ensemble, on profite de la pause méridienne et on se dit les choses quoi » (E4).

La coordinatrice ULIS (E1) et l'enseignante (E2) essayent de se voir une fois par période de manière formelle pour effectuer un point sur l'inclusion de l'élève. En ce qui concerne les échanges formels pour la coordinatrice (E3) et l'enseignante (E4), il n'y en a pas. Les seuls échanges formels sont les ESS. De plus, lorsqu'il s'agit de remplir les livrets ou autres types de documents importants, les enseignantes rédigent, toutes, leurs commentaires de leur côté et se relisent pour se compléter si besoin.

e- Le projet d'école

Concernant le projet d'école, les réponses qui m'ont été données s'appuient sur de vagues souvenirs pour la plupart des enquêtées. La coordinatrice ULIS (E1) explique qu'« *il y a forcément un volet euh sur le dispositif* » mais qu'elle ne savait pas s'il y avait quelque chose sur le partenariat. L'enseignante (E2) appuie ces propos : « *ça ne m'évoque rien* » (E2). Du côté de la coordinatrice ULIS (E3) « *le projet d'école est plus centré sur le bien-être des élèves donc bon... c'est... ça rentre dedans aussi mais il n'y a pas de points particuliers qui travailleraient sur l'inclusion des élèves, non* » (E3). Tandis que pour l'enseignante (E4) indique que « *oui parce*

que l'ULIS ça fait partie de l'école. Donc elle fait partie de tout le projet d'école » (E4). Il semble qu'il n'y a pas vraiment de volet concernant le partenariat dans ces deux écoles.

f- Les réunions avec les parents

Concernant les réunions avec les parents, les coordinatrices ULIS (E1) et (E3) prennent l'initiative d'en organiser car cela leur est indispensable pour pouvoir travailler avec l'élève en situation de handicap. Le partenariat avec les parents est primordial :

« Alors c'est moi qui les mets en place oui » (E1). « C'est moi qui ai fait les réunions avec les parents des élèves en ULIS » (E3)

Cependant, au sein des deux écoles, il s'avère que certains enseignants participent aux réunions s'ils accueillent en permanence l'élève dans leur classe :

« Pour certains élèves notamment pour ma collègue en CE2 elle avait aussi vu les parents des deux élèves mais comme ils sont beaucoup inclus ce n'était pas le même rapport non plus avec les parents » (E3). « Certaines enseignantes le font d'autres pas, ça dépend aussi des inclusions, s'il y a beaucoup d'inclusions ou pas » (E2).

Du côté de l'enseignante (E2), les propos de la coordinatrice ULIS (E1) sont confirmés. Elle explique que sa présence aux réunions avec les parents *« dépendait un petit peu de la fréquence à laquelle les inclusions se faisaient » (E2)*. Cette enseignante explique que les ESS et les réunions avec les parents leur imposent une charge de travail en plus : *« en plus il y a des ESS qui sont faites sur le temps scolaire euh... donc euh... ça faisait en plus des contraintes supplémentaires mais quand les inclusions sont vraiment fréquentes, j'essayais d'assister aux ESS et quand il y avait des réunions avec la famille ben d'être présente » (E2)*. Chose que la coordinatrice ULIS évoque également : *« l'enseignant ordinaire peut être euh... fin moi j'informe les enseignants ordinaires mais après euh ça reste euh quand même du temps supplémentaire pour eux hein ils sont... ils ont déjà eu beaucoup de contraintes »*. Il semble que les coordinatrices ULIS ne veulent pas rajouter cette charge de travail en plus aux enseignants. L'enseignante (E4) explique, par la même occasion, qu'elle n'y avait pas été conviée.

g- Les ESS

Comme pour les réunions avec les parents, la coordinatrice ULIS (E1) explique que les enseignants peuvent y participer mais que cela suppose une contrainte supplémentaire. C'est pourquoi, elle affirme que *« maintenant s'ils ont l'élève que pour du sport ou de la musique euh il*

n'y a pas vraiment d'intérêt à ce qu'ils soient présents » (E1). L'enseignante (E2) confirme les propos de sa collègue en expliquant qu'elle assistait aux ESS lorsqu'elle avait des inclusions quasi-permanentes dans sa classe : *« les années ou moi j'avais des inclusions permanentes j'assistais aux ESS puisque je connaissais mieux finalement l'élève que la coordinatrice ».* Dans le cas contraire, elle n'y assiste pas.

Dans l'école où travaillent la coordinatrice (E3) et l'enseignante (E4), tous les enseignants assistent aux ESS compte tenu qu'il s'agit du seul échange formel. Les enseignants ordinaires rencontrent les parents aux ESS.

h- Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs

Le principal frein à la mise en place d'un partenariat entre les pairs qui ressort de cette enquête est le temps. En effet, pour la coordinatrice ULIS (E1) il s'agit *« vraiment un manque de temps » (E1).* Elle explique que le temps qu'elle possède et celui des enseignants n'est pas le même : *« Je ne parle pas de mon temps puisque moi ce temps-là je l'ai, ça fait partie de mes 108 heures mais les enseignantes elles n'ont pas de temps en plus. Donc ça a été très, très compliqué euh... c'est toujours demander plus aux enseignants malgré tout » (E1).*

Le temps qu'il manque aux enseignants et la charge de travail entame sur leur implication et donc sur les adaptations qui sont nécessaires à l'inclusion :

« C'est vrai que des fois nous on met des « oh là ! » Parce qu'on se dit "non là on peut plus" fin euh... voilà on peut plus inclure là cet élève-là euh... voilà on ne cherche pas non plus trop à différencier euh... on lui a un peu dit euh ben voilà si l'élève il rentre dans notre profil de classe on le prend en inclusion pour telle ou telle matière s'il peut rentrer dans le profil. S'il ne rentre pas dans le profil de la classe, non, on ne l'inclut pas. On ne peut pas en plus euh... différencier pour cet élève-là alors que toi t'as un effectif à 12 maximum, grand maximum » (E2).

Il s'avère donc que si l'enseignant n'est pas favorable à une inclusion, il y a un impact sur le partenariat entre les pairs et cela peut causer des tensions :

« C'est vrai que quelques fois j'ai du mal à entendre » (E1). *« C'est vrai que la coordinatrice a l'impression parfois qu'on est fermé, qu'on est euh... qu'on ne veut pas prendre ses élèves mais c'est juste que pour nous des fois c'est compliqué aussi de tout gérer » (E2).* *« Pour un élève c'est un petit peu plus compliqué parce que euh... il a un comportement qui fait qu'il est parfois volontaire puis il l'est plus donc c'est euh... peut-être quelque chose que ma collègue est... un petit peu moins patiente, elle a du mal peut-être moins à le comprendre et elle ne fait pas les efforts que j'aimerais qu'elle fasse pour euh... pour que l'inclusion se passe mieux » (E3).*

Ces tensions jouent énormément sur la motivation de la coordinatrice ULIS (E1) qui ne souhaite plus « se battre ». L'enseignante (E2) le ressent : « *elle est un peu découragée parce qu'elle nous sent un peu hermétiques* » (E2). Les inclusions des élèves ne peuvent donc pas se passer dans les meilleures conditions qu'ils soient comme l'explique la coordinatrice (E3).

Du côté de la coordinatrice ULIS (E3) et de l'enseignante (E4), le temps n'est pas la principale contrainte à la mise en place d'un partenariat : « *A mon avis, il n'y a pas besoin de réunions formelles (en dehors des ESS) car j'échange tous les jours avec les collègues concernées* » (E3). Même s'il n'est pas évoqué clairement, l'enseignante (E4) admet qu'ils n'ont pas forcément le temps d'organiser des réunions formelles et qu'ils profitent de leurs pauses personnelles pour se dire les choses : « *On est pas mal pris hein donc c'est difficile de s'organiser des temps de réunions pour ça quoi. On préfère vraiment le faire sur nos pauses et du coup c'est bien parce que c'est tous les jours pratiquement.* » (E4).

Il semble ne pas y avoir de « conflit » dans l'école de la coordinatrice ULIS (E3) et l'enseignante (E4) car la coordinatrice essaye de s'adapter à ses collègues : « *comme je suis jeune enseignante je ne peux pas euh... je ne peux pas me permettre d'arriver de tout chambouler du premier coup* » (E3). L'enseignante (E4) confirme ces propos : « *Ça s'arrange toujours bien donc le partenariat ben il est très bien parce qu'elle est décidée, elle veut que ça se passe bien* » (E4).

De plus, la coordinatrice (E3) ajoute également que « *la construction de l'emploi du temps en tenant compte des élèves qui seraient présents* » peut être un frein à l'établissement d'un partenariat. En effet, si un élève est absent, les enseignants « *ne tiennent pas forcément compte de son absence* » (E3). Ces propos sont confirmés par l'enseignante (E2) qui avoue continuer les séances prévues malgré l'absence de son élève en inclusion :

« *Elle continue à travailler en QLM, musique, sport mais cette élève-là est inscrite dans le dispositif CHAD donc elle est absente deux demi-journées par semaine : le lundi matin et le vendredi après-midi je fais quand même QLM euh... fin voilà des matières qu'elle rate du coup* » (E3).

Par conséquent l'emploi du temps affecte les pratiques des enseignantes, qui se voit dans « l'obligation » de construire leur emploi du temps autour de l'élève en inclusion :

« *C'est plus facile finalement d'inclure les élèves quand c'est à temps plein, c'est moins compliqué pour l'enseignante de classe ordinaire parce que sinon ça nous euh... ça nous impose vraiment un cadre très rigide au niveau des horaires* » (E3). « *Ça change parce que moi je suis un petit peu... je prépare ma classe mais souvent je change des petites choses au cours de la journée. Là je ne peux plus le faire donc ça, ça change parce que je suis vraiment obligée de suivre ce que j'ai prévu* » (E4).

i- Les solutions proposées

De surcroît, la coordinatrice ULIS, relève que les effectifs dans les classes sont trop nombreux et impactaient le travail des enseignants et leur implication à adapter leurs enseignements aux élèves d'ULIS : « *les enseignantes ont de plus en plus d'élèves en difficultés aussi et euh il faut l'entendre, il faut l'entendre euh c'est compliqué aussi pour elle d'avoir euh un élève euh qui arrive aussi de l'ULIS [...] Tout ça ce sont aussi des freins à de bonnes inclusions* » (E1). L'enseignante (E3) confirme ce propos lorsqu'elle évoque qu'il serait judicieux « *d'alléger les effectifs dans les classes ordinaires* » dans les écoles avec un dispositif ULIS, « *de façon à être plus disponible pour les élèves du dispositif, avoir moins de charge de travail pour notre classe ordinaire et avoir plus de temps pour travailler en partenariat vraiment plus étroit avec la euh... préparer des séances en commun mais ça c'est des choses qu'on n'a pas le temps* ».

Pour pouvoir s'investir davantage dans le partenariat interprofessionnel, elle évoque également le fait d'avoir de dégager sur leurs 108 heures de réunions un temps « *dédié au dispositif ULIS, au travail en partenariat avec la coordinatrice ULIS* » (E2). La coordinatrice (E1) évoque quant à elle qu'il faudrait « *une remplaçante dans l'école* » pour permettre à l'enseignante de se libérer pour pouvoir échanger avec la coordinatrice ULIS et travailler ensemble sur des projets communs sur ce temps-là. Le but étant d'obtenir du temps supplémentaire pour pouvoir échanger. Cependant, ce n'est pas le cas de la coordinatrice ULIS (E3) qui estime ne pas avoir « *besoin pas besoin de réunions formelles (en dehors des ESS)* » compte tenu des échanges réguliers qu'elle entretient avec ses collègues.

Pour la coordinatrice ULIS (E3), le partenariat serait favorisé si dans le projet d'école la place du dispositif était réfléchi. Par conséquent elle admet vouloir tendre vers le vrai fonctionnement d'un dispositif ULIS par la suite, et pour cela, il faut que tout le corps enseignant soit impliqué. De plus, elle ajoute qu'il serait judicieux de travailler en partenariat avec les AESH :

« il serait intéressant d'approfondir les échanges en dehors des temps de classe car nous n'avons pas toujours le temps de discuter en dehors. Avec mon AESH-co, nous discutons tous les jours : on échange en classe si on s'est rendu compte d'une difficulté, de quelque chose qui a bien fonctionné. On échange aussi aux récréations car les élèves ne sont pas là. Avec des AESH-i, je pense qu'il serait intéressant de pouvoir se poser lors d'échanges plus formels, peut-être au début de l'année, pour cadrer le travail, présenter les attentes et le rôle de chacun » (E3).

L'enseignante (E4), estime quant à elle, qu'il faut accepter les différences entre les élèves et trouver des solutions tous ensemble.

j- Les formations

Il faut souligner que les enseignants manquent de formations pour savoir comment gérer et accueillir des élèves en situations de handicap :

« C'est vrai qu'on n'a aucune formation donc ça serait bien d'avoir quelques armes pour accueillir ces élèves-là » (E2) « Je n'ai pas été guidée, informée ou soutenue par le euh... comment dire, la partie ASH de la circonscription. J'ai un peu été laissée à moi-même quand même mais sinon voilà mon principal soutien c'est plutôt les collègues et le groupe enseignants » (E3)

Cependant, l'enseignante (E4), indique que les formations sont « trop théoriques » et qu'elles ne servent pas tellement sur le terrain :

« Oui, j'aimerais bien, après faut savoir quand quoi. Moi j'aime bien faire ma classe aussi hein. Partir en formation pour risquer de... c'est vache ce que je vais dire mais pour rien apprendre, ne pas en savoir plus, d'avoir que du théorique qui ne va pas m'apporter euh... ça ne me tente pas trop » (E4)

Quant à la coordinatrice ULIS (E1), elle exprime sa volonté de participer à des « formations » entre coordinateurs ULIS afin d'échanger sur leur quotidien :

« Ce qu'il me manquerait aujourd'hui c'est aussi euh alors je ne sais pas si ça à avoir avec ce thème-là mais le partenariat avec les autres collègues d'ULIS [...] de façon à échanger les outils, de façons à parler de certaines situations qui sont lourdes à gérer donc de pouvoir aussi... d'avoir un endroit où on peut parler de tout ça » (E1)

k- Les opinions sur l'inclusion et le partenariat

Trois interviewées sur quatre rapportent que l'inclusion a certaines limites et qu'elle doit être réfléchi en fonction de chaque élève :

« L'inclusion c'est vraiment en fonction des besoins de chaque élève » (E1). « Les inclusions, ça a ses limites fin... euh... C'est pareil c'est du cas par cas, il y a certains élèves qui vont vraiment tirer profit des inclusions euh... vraiment pour lesquelles c'est enrichissant euh... Ils trouvent leur place dans la classe ordinaire euh... c'est super quand on voit ça euh... on se dit c'est gagné quoi. Et puis certains qu'on ne sent pas bien dans le grand groupe, ils ne sont pas à l'aise euh... ils n'apprennent pas forcément grand-chose » (E2). « Ça dépend des enfants » (E4).

Seule, la coordinatrice ULIS (E3) explique que l'inclusion ne peut qu'apporter des bénéfices aux élèves du dispositif ULIS :

« Je suis vraiment pour l'inclusion sachant que les élèves ont envie d'y aller quoi... à quelques exceptions près parfois, ils se sentent bien euh... on sent qu'ils ont besoin d'être en ULIS mais que l'inclusion leur fait aussi beaucoup de bien car ils rencontrent des élèves, ils sortent un petit peu de leur petite bulle de 5, 6 élèves » (E3).

De plus, l'enseignante (E2) affirme que le partenariat n'existe pas réellement en tant que tel sur le terrain :

« Je trouve que le mot partenariat il est ... fin il est vraiment dans les textes mais à proprement parlé sur le terrain je trouve qu'on manque de temps pour travailler vraiment main dans la main euh... travailler en amont. [...] On fait plus des bilans plutôt que de travailler en amont » (E2)

La coordinatrice ULIS (E1) s'oriente vers le même avis que sa collègue et exprime son découragement :

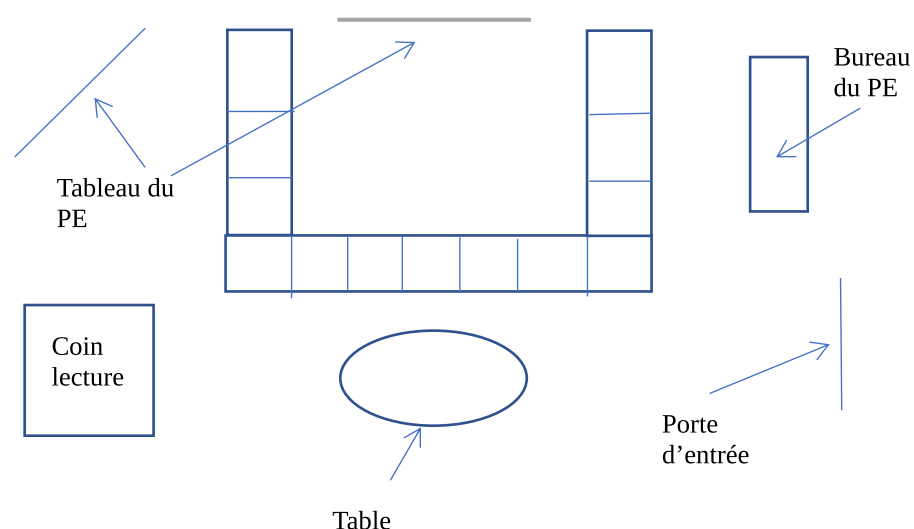
« Bon quelques fois le partenariat [soupirs] c'est compliqué » (E1)

Contrairement à la coordinatrice (E1) et l'enseignante (E2), l'enquêtrice (E4) considère qu'il y a un bon partenariat avec sa collègue car *« elle est décidée, elle veut que ça se passe bien » (E4).*

5.3 Analyse des observations

5.3.1 Observation n°1

L'analyse de l'observation s'appuie sur la grille d'observation présentée ci-après et sur des notes prises dans un carnet de notes. Les notes ont été retranscrites et apparaissent dans l'Annexe n°9.

Date :	03/03/2020
Horaire :	14h00-15h00
Activité et objectif(s) de la séance :	Mathématiques : Soustraction -écrire un nombre – écrire la dizaine du nombre qui suit.
Personnes sur place :	Le professeur des écoles Les élèves de la classe (11 élèves)
Lieu(x) :	Salle de classe de l'enseignante de CP – circonscription de Bolbec
Configuration de la salle et placements :	 <p>The diagram illustrates the classroom layout. At the top center is the 'Tableau du PE' (teacher's desk). Below it is a long row of student desks. To the left is a 'Coin lecture' (reading corner). At the bottom center is an oval labeled 'Table'. To the right is a 'Bureau du PE' (teacher's desk) and a 'Porte d'entrée' (entrance door). Arrows point from the text labels to their respective locations in the diagram.</p>
Remarques :	Avant l'arrivée de Bastien, les élèves étaient en train de faire de l'écriture. L'enseignante avait l'air d'avoir oublié l'arrivée de Bastien dans la classe. La classe était assez bruyante tout le long de la séance : beaucoup de bruit / beaucoup de bavardages

	Posture, place, regard	Rôle	Posture face à l'élève en situation de handicap	Posture face aux autres élèves de la classe
PE	L'enseignante est bienveillante envers les élèves	Le PE effectue divers jeux de mathématiques : Elle écrit différents calculs au tableau et demande aux élèves de réfléchir et de répondre sur leur ardoise tout au long de la séance.	Lors de l'arrivée de Bastien, elle fait un point avec lui sur ce qu'ils ont fait et ce qu'ils vont faire durant cette séance. Elle est rassurante envers lui et va souvent le voir pour l'aider ou étayer en manipulant.	L'enseignante est à l'écoute de tous les élèves. Elle gronde les élèves qui bavardent et font du bruit.
Coordinateur ULIS	X	X	X	X
AESH-CO	X	X	X	X

Élève en situation de handicap				
Place dans la classe				
Compréhension	<input type="checkbox"/> Difficile	<input type="checkbox"/> Lente	<input checked="" type="checkbox"/> Satisfaisante	<input type="checkbox"/> Rapide

Interactions de l'élève avec :	<input type="checkbox"/> un autre élève nombre de fois : 0	<input checked="" type="checkbox"/> Le PE nombre de fois : 8	<input type="checkbox"/> L'AESH-CO nombre de fois : X
Travail de groupe avec les autres élèves	<input type="checkbox"/> Discussion calme	<input type="checkbox"/> Entraide	<input type="checkbox"/> Dispute <input checked="" type="checkbox"/> Aucun échange
Aménagement de classe et différenciation			
EDT personnalisé	<input checked="" type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non
Adaptation des supports	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input checked="" type="checkbox"/> Pas d'adaptation
Adaptation des consignes	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input checked="" type="checkbox"/> Pas d'adaptation
Coin calme dans la classe	<input type="checkbox"/> Oui		<input checked="" type="checkbox"/> Non
Aptitudes scolaires de l'élève observé sur le temps d'observation			
Attitude face au travail	<input type="checkbox"/> Refus	<input type="checkbox"/> Peu concerné	<input checked="" type="checkbox"/> Motivé
Autonomie dans le travail	<input checked="" type="checkbox"/> A acquérir	<input type="checkbox"/> En début / en cours de tâche	<input type="checkbox"/> Satisfaisante

Cette observation s'est déroulée dans une classe de CP dédoublée de 12 élèves dans une école classée REP de la circonscription de Bolbec.

Durant l'observation, j'étais installée au fond de la classe sur la table ovale afin de pouvoir observer tout ce qu'il se passe dans la salle de classe. Dès son arrivée, Bastien s'installe directement à son bureau et l'enseignante se dirige vers lui pour lui expliquer où ils en sont. L'enseignante écrit divers calculs au tableau tout au long de la séance. Les élèves sont amenés à y répondre sur leur ardoise.

Bastien a une assez bonne compréhension de ce qu'on attend de lui. En effet, au début de la séance il avait l'air peu concerné par ce qui était demandé, il ne réalise pas la tâche immédiatement après l'avoir reçu, il joue avec son ardoise pour la plupart du temps. Cependant, lorsque l'enseignante interagit avec lui pour le motiver et lui expliquer s'il y a besoin, l'élève est motivé et se met au travail. En revanche, lorsque l'adulte part pour aller voir d'autres élèves, il vacille et joue avec le matériel qui est sur son bureau. Nous pouvons imaginer à quel point la présence d'une personne en permanence avec lui serait bénéfique, ce qui l'encouragera particulièrement à s'engager pleinement dans une activité.

Par conséquent, il s'avère qu'il a de grandes difficultés en mathématiques. Pour tous les calculs écrits par l'enseignante, l'élève se trompe pour la majorité. J'ai pu observer qu'il avait tendance à regarder sur l'ardoise de son voisin avant d'écrire sa réponse. Il semble qu'il ait « peur » de se tromper à nouveau et préfère copier sur son camarade.

Il n'y a pas d'adaptations de consignes ni de supports pour Bastien, tout au long de la séance. Néanmoins, l'enseignante interagit plusieurs fois avec lui pour l'aider, lui expliquer ou lui réexpliquer avec d'autres mots. À un moment donné, elle dit aux élèves d'aller chercher le matériel pour compter s'ils en ont besoin. Or, Bastien ne se déplace pas. Ayant vu que Bastien avait des difficultés à réaliser la tâche, elle lui ramène des cubes empilables à son bureau et lui demande de s'aider de ces cubes pour compter. Elle explique une situation de calcul avec lui entièrement à son bureau pour lui montrer comment procéder à l'aide des cubes empilables. L'autonomie de l'élève est donc à acquérir car sans la présence d'un adulte, il se dissipe et se décroche de l'activité.

Bastien est peu sollicitant et très discret dans la classe. En effet, il n'y a pratiquement aucune interaction avec les autres élèves durant cette séance de mathématiques. Le seul échange qu'il a eu avec son voisin tournait autour du feutre de l'ardoise. L'enseignante semble vouloir le faire participer pour le remettre dans l'activité d'une part puis « l'inclure » dans la classe d'autre part.

Les autres élèves de la classe semblent adopter le même comportement qu'en temps normal lorsque Bastien est dans la classe. Cependant, lorsqu'il n'est plus concentré et joue avec le matériel, un élève prend la parole en disant : « il construit des trucs lui au lieu de travailler ! ». L'enseignante ne dit rien et continue d'aider les autres élèves en difficulté à ce moment-là.

Il semble que cette séance de mathématiques soit tirée de la méthode MHM. La séance a été préparée par l'enseignante elle-même sans interaction avec la coordinatrice ULIS au préalable. En effet, aucune adaptation dans les exercices proposés n'a été effectuée pour Bastien. Il fait la même chose que les autres élèves avec beaucoup de difficultés.

5.3.2 Observation n°2

Comme pour l'observation précédente, l'analyse de l'observation n°2 s'appuie sur la grille d'observation ci-après et sur les notes prises dans le carnet de notes figurant en Annexe n°10.

Date :	03/03/2020
Horaire :	15h25 – 16h30
Activité et objectif(s) de la séance :	Divers ateliers : écriture – lecture
Personnes sur place :	La coordinatrice ULIS L'AESH-CO 5 élèves
Lieu(x) :	Salle de classe du dispositif ULIS – circonscription de Bolbec
Configuration de la salle et placements :	<p>The diagram illustrates the classroom layout. On the left, there is a 'Coin bibliothèque' (library corner). In the center, a 'Tableau' (blackboard) is positioned. To the right, there is an 'Ordinateur' (computer) and a 'Bureau du coordinateur' (coordinator's desk). At the bottom right, the 'Porte d'entrée' (entrance door) is indicated. The seating arrangement consists of three desks with chairs, one of which is occupied by the coordinator.</p>
Remarques :	<p>Cette séance est une séance d'ateliers en autonomie. La coordinatrice ULIS donne une tâche à chaque élève pour qu'il puisse le faire tout seul.</p> <p>Il y a trois élèves en atelier écriture, un élève avec la coordinatrice pour la lecture, un élève sur un travail qu'il n'a pas fait ce matin pour le rattraper et un élève avec l'AESH-CO.</p>

	Posture, place, regard	Rôle	Posture face à l'élève en situation de handicap	Posture face aux autres élèves de la classe
PE	X	X	X	X
Coordinateur ULIS	La coordinatrice ULIS explique avant le début des ateliers ce que chaque élève doit faire.	Les élèves sont en atelier autonomie, elle laisse les élèves travailler seuls. Pendant que les autres élèves travaillent en autonomie (dont Bastien), elle dirige un atelier avec une élève pour la lecture.	L'enseignante va voir Bastien pour lui expliquer la consigne.	La coordinatrice reste tout de même à l'écoute si un élève a besoin d'aide pour réaliser la tâche qui lui est demandé.
AESH-CO	L'AESH-CO s'isole avec un élève sur un îlot de la salle de classe pour l'aider à faire ses devoirs car chez lui ce n'est pas possible.	Aide aux devoirs avec un élève tout au long de la séance.	Aucun échange avec Bastien.	Aucun échange avec les autres élèves.

Élève en situation de handicap

Place dans la classe

Compréhension	<input type="checkbox"/> Difficile	<input type="checkbox"/> Lente	<input checked="" type="checkbox"/> Satisfaisante	<input type="checkbox"/> Rapide
---------------	------------------------------------	--------------------------------	---	---------------------------------

Interactions de l'élève avec :	<input type="checkbox"/> un autre élève nombre de fois : 6	<input checked="" type="checkbox"/> Le PE nombre de fois : 6	<input type="checkbox"/> L'AESH-CO nombre de fois : 0
Travail de groupe avec les autres élèves	<input type="checkbox"/> Discussion calme	<input type="checkbox"/> Entraide	<input type="checkbox"/> Dispute <input checked="" type="checkbox"/> Aucun échange
Aménagement de classe et différenciation			
EDT personnalisé	<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non
Adaptation des supports	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input checked="" type="checkbox"/> Pas d'adaptation
Adaptation des consignes	<input type="checkbox"/> Pour chaque tâche	<input type="checkbox"/> Pour certaines tâches Lesquelles ?	<input checked="" type="checkbox"/> Pas d'adaptation
Coin calme dans la classe	<input checked="" type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non
Aptitudes scolaires de l'élève observé sur le temps d'observation			
Attitude face au travail	<input type="checkbox"/> Refus	<input type="checkbox"/> Peu concerné	<input checked="" type="checkbox"/> Motivé
Autonomie dans le travail	<input type="checkbox"/> A acquérir	<input type="checkbox"/> En début / en cours de tâche	<input checked="" type="checkbox"/> Satisfaisante

L'observation a eu lieu un mardi après-midi. La coordinatrice ULIS a pour habitude d'organiser des ateliers de 15h30 jusqu'à 16h30 pour favoriser l'autonomie des élèves dans le dispositif ULIS. La coordinatrice considère ce moment de la journée comme un créneau lui permettant de leur accorder un temps individuel. Elle essaye de passer cinq à dix minutes avec chacun. Ils peuvent être en atelier écriture, lecture ou mathématiques. Celle-ci choisit leur atelier en fonction de leur capacité d'autonomie, en fonction de l'élève qu'elle a besoin de voir en premier ou d'un autre qui aurait besoin de remédiation par rapport à ce qu'elle aurait pu voir le matin ou la veille. De plus, les élèves qui n'ont pas terminé un travail dans la semaine peuvent profiter de ce créneau pour le finir et ainsi avancer dans leurs apprentissages. Au début de la séance, trois élèves devaient finir un travail d'écriture dont Bastien, un autre élève était avec l'AESH-CO tandis que le dernier était en atelier dirigé avec la coordinatrice ULIS sur de la lecture.

Tout au long de la séance, Bastien a réalisé plusieurs tâches, la première et la seconde étaient un travail d'écriture non terminé, la troisième un coloriage magique relevant de la soustraction et la dernière un sudoku avec des images d'animaux.

La coordinatrice ULIS était en atelier dirigé avec un élève pour la lecture pendant que tous les autres travaillaient en autonomie. S'apercevant que Bastien n'avait pas commencé son travail, la coordinatrice s'est déplacée afin de lui expliquer la consigne pour qu'il sache ce qu'elle attendait de lui. Bastien a une assez bonne compréhension lorsque la consigne lui est destinée c'est-à-dire lorsque la coordinatrice lui réexplique la consigne de façon individuelle. Bien que l'élève soit motivé à réaliser son travail, j'ai pu remarquer que lorsque la coordinatrice est occupée avec d'autres élèves, il se dissipe et se décroche facilement de la tâche qu'il est en train de faire. Par ailleurs, la coordinatrice me l'a souligné : « Il se déconcentre très vite, il faut toujours qu'on soit près de lui pour le motiver ».

Concernant l'exercice de mathématiques, Bastien prend l'initiative de chercher le matériel dont il a besoin pour manipuler, compter, et ainsi résoudre les calculs de soustraction. Malgré cela, il a quelques difficultés à trouver le bon résultat tout seul. D'après l'observation des exercices que devait effectuer Bastien, je n'ai pas relevé d'adaptations spécifiques. En effet, il s'agissait de travaux s'adaptant au niveau des élèves, c'est pourquoi je n'ai pas vu d'adaptation « flagrante » par rapport aux autres élèves étant donné que chacun avait un travail correspondant à ses compétences et à sa capacité d'autonomie.

Il semble que le travail de mathématiques n'est ici, pas réalisé en partenariat avec l'enseignante qui accueille Bastien dans sa classe. De plus, la coordinatrice n'a pas demandé à Bastien ce qu'il avait travaillé ni même si ça s'était bien passé lorsqu'il était dans sa classe de CP.

Etant donné qu'il s'agissait d'une séance en ateliers d'autonomie, les élèves n'ont pas échangé entre eux. L'enseignante allait voir ce que faisait chaque élève et apportait son aide si besoin. De plus, lorsque Bastien n'était plus concentré sur sa tâche, elle le rappelait à l'ordre : « Tu joues ou tu travailles Bastien ? ».

5.3.3 Synthèse des observations

À la suite de mon observation dans la classe d'inclusion de Bastien pour une séance de mathématiques, je suis allée dans son dispositif ULIS, pour observer le fonctionnement de celui-ci et savoir s'il y a un suivi entre ce qui a été fait dans la classe d'inclusion et le dispositif.

Au cours des deux observations, j'ai pu constater que l'élève est motivé à travailler mais qu'il a besoin d'un adulte en permanence pour l'étayer et l'aider à accomplir la tâche jusqu'au bout.

L'enseignante de CP et la coordinatrice d'ULIS en ont bien conscience, c'est pourquoi toutes les deux interagissent régulièrement avec lui pour le remettre dans son travail ou pour lui apporter une aide supplémentaire.

De plus, j'ai pu remarquer que l'élève se sentait beaucoup plus à l'aise dans le dispositif que dans la classe ordinaire. En effet, pour réaliser son travail de mathématiques dans le dispositif ULIS, Bastien prend l'initiative de chercher le matériel adéquat qui lui permettra de compter et ainsi résoudre les calculs tandis que dans la classe de CP, malgré la proposition de l'enseignante, celui-ci reste à sa place et n'ose pas demander.

De surcroît, il s'avère que dans le dispositif ULIS, les conditions de travail sont plus favorables car il y avait beaucoup moins de bruit que dans la classe ordinaire. Cependant, cela peut s'expliquer par la différence du nombre d'élèves dans les salles de classes lors de mon observation. En effet, dans la classe de CP il y avait 12 élèves tandis que dans le dispositif ULIS il y avait 5 élèves car les autres étaient dans leur classe d'inclusion.

Les élèves ont peu échangé entre eux dans les deux observations. En effet, dans les deux contextes de classe, ils étaient amenés à réfléchir de façon individuelle et ne devaient pas interagir entre eux. Cependant, dans le dispositif ULIS, un élève étant installé à côté de Bastien ne comprenait pas la consigne du sudoku. Bastien n'a pas hésité à lui expliquer en lui montrant avec sa fiche comment il fallait procéder.

En ce qui concerne le suivi des apprentissages entre la classe d'inclusion et le dispositif ULIS, il semble n'y avoir aucun lien. En effet, les exercices de mathématiques exploités dans la classe d'inclusion portaient principalement sur l'addition et la notion de dizaines et unités tandis que dans le dispositif ULIS, cela portait sur la soustraction. Ayant vu cela, j'ai demandé

à la coordinatrice ULIS s'il y avait un lien entre ce qui était abordé en inclusion et dans le dispositif ULIS, elle me répondit « *En général non. Les notions peuvent être travaillées en parallèles dans les deux classes mais c'est plutôt un hasard que quelque chose de mûrement réfléchi* ». Cependant, elle ajoute également : « *Si ma collègue m'a dit à midi qu'il avait été distrait, n'avait pas du tout réussi ou qu'elle n'avait pas eu assez de temps à lui consacrer, j'essaie d'y repenser pour le lendemain* ». De plus, ayant été présente lors de la récréation j'ai pu constater que les deux enseignantes n'ont eu aucun échange au sujet de Bastien sur son inclusion de l'après-midi. Son enseignante de CP discutait avec d'autres enseignants tandis que la coordinatrice ULIS m'expliquait en quelques mots sa rentrée difficile au poste dont elle a été affectée.

5.4 Discussion et retour sur hypothèses

5.4.1 Discussion

Parmi les deux écoles ayant un dispositif ULIS, j'ai pu constater que les élèves étaient inclus en fonction de leur capacité à suivre dans une classe ordinaire. En effet, les coordinatrices ULIS effectuent une évaluation diagnostique permettant de relever les compétences des élèves, avant de réfléchir aux éventuelles inclusions possibles dans les classes, avec les enseignants ordinaires pour les matières importantes : le français ou les mathématiques. Cette enquête montre que, malgré les considérations inclusives diverses de la loi de 2005, les pratiques des enseignants semblent se baser sur le régime « d'intégration individuelle » des élèves en situation de handicap. Bien que les valeurs soient partagées dans cette loi, celles-ci restent tout de même liées à la socialisation et aux situations d'apprentissages. La majorité des enseignantes interrogées estiment que l'inclusion doit être réfléchie au cas par cas et ne peut pas être utile pour tous les élèves en situation de handicap. En effet, ses dispositifs ULIS continuent à fonctionner comme des CLIS (logique intégrative) c'est-à-dire que les élèves handicapés doivent s'adapter à l'enseignement donné par l'enseignant pour pouvoir suivre les apprentissages dans une école ordinaire. Cependant, Serge Thomazet rappelle que « *la loi de 2005, qui met en avant une logique d'école inclusive, a été pensée pour dépasser les limites de l'intégration. Elle demande alors à l'école de s'adapter à ces élèves* » (Thomazet 2012). De plus, « *les élèves orientés en ULIS sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives,*

nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements » (Circulaire n°2015-129 du 28 août 2015). Les enseignants doivent donc aménager leurs enseignements pour aider l'élève à s'inclure dans la classe.

Or, selon les données recueillies, la majorité des élèves sont inclus d'office pour les matières qui nécessitent le moins d'adaptations possibles c'est-à-dire l'EPS, l'éducation musicale ou encore les arts visuels. De plus, compte tenu des représentations des enseignants qui restent inchangées, ceux-ci estiment ne pas avoir besoin d'aménagements supplémentaires tandis que *« les orientations inclusives françaises s'inscrivent dans un contexte plus large de refondation du système éducatif français. L'inclusion pour tous désinsularise le handicap et invite à modifier en profondeur certaines pratiques pédagogiques afin de les adapter aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient ou non handicapés » (Laville, 2018).*

À cet égard, il semble que les aménagements des enseignements ne soient pas approuvés par beaucoup d'enseignants. En effet, en m'appuyant sur les entretiens avec les enseignantes de CP et de CE1 puis sur l'observation en CP, j'ai pu constater que les enseignants n'adaptent pas forcément leurs situations d'apprentissages pour les élèves inclus dans leur classe.

Ayant observé qu'un seul élève avec la professeure T1 affectée au poste de coordinatrice ULIS et l'enseignante de CP occupant des fonctions différentes, l'analyse doit être nuancée car il aurait été souhaitable d'observer un autre élève dans une autre école pour pouvoir comparer les pratiques. De plus, il faut tenir compte que cette coordinatrice ULIS n'a pas suivi de formation *« d'enseignant spécialisé »*. Selon Phillippe Mazereau *« les enseignants spécialisés ont recours à une gamme plus variée de gestes d'adaptation : 6 gestes sur 10 sont pratiqués par plus de la moitié du groupe des enseignants spécialisés, seulement 3 sur 10 pour les enseignants généralistes » (Mazereau, 2011). Les enseignants spécialisés ont « massivement recours à la revalorisation des élèves ainsi qu'aux différenciations et apports métacognitifs avec lesquels ils se sont familiarisés en formation. À l'opposé, si l'on ne tient pas compte de l'item absence d'adaptation, explicité plus haut, on voit que la guidance reste le seul moyen à disposition. Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés dans une situation de classe qui reste inchangée par ailleurs ».*

Les adaptations majeures à relever sont :

- Dans les deux cas d'observations c'est-à-dire dans la classe d'inclusion et dans le dispositif ULIS, les enseignantes ont changé leurs postures et gestes professionnelles,

c'est-à-dire, leur comportement (biais de communication), leurs attentes et leurs exigences. Elles cherchent aussi à valoriser les actions de l'élève pour ainsi le motiver davantage.

- Un emploi du temps adapté à l'élève en inclusion dans la classe de l'enseignante (E2) compte tenu des soins que l'élève doit suivre et de son dispositif Classes à horaires aménagés- Danse (CHAD).

Les enseignants n'exploitent pas tous les différents types d'adaptations existants (cf Annexe n°12)

Par ailleurs, selon Serge Ebersold « *l'inclusion se matérialise par ailleurs dans l'aptitude des enseignants à inscrire leur fonction dans une vision polysystémique se préoccupant des interdépendances interinstitutionnelles et interindividuelles nécessaires à la réalisation du projet éducatif de l'individu par-delà ses dimensions pédagogiques* » (Ebersold, 2009). Cependant, il semble que les enseignants n'ont pas suffisamment de temps pour pouvoir tenir compte de ces spécificités de l'inclusion et ainsi aménager convenablement leurs enseignements. Mazereau l'affirme dans un de ces articles : « *ces évolutions ne trouvent que rarement des traductions organisationnelles, notamment en termes de temps de concertation, et d'évaluations pluriprofessionnelles en situation, susceptibles de soutenir le changement de paradigme exigé par la référence à l'inclusion éducative* » (Mazereau, 2011).

Le temps est considéré particulièrement comme un frein à la mise en place d'un véritable partenariat interprofessionnel. En effet, il semble que les enseignants se sentent démunis face à l'inclusion d'un élève qui leur demande des adaptations en plus des élèves en difficultés présents dans les classes. Les enseignants ont le sentiment qu'on leur en demande toujours plus et ont du mal à combler tous les manques. Elles admettent que c'est difficile, mais pas impossible, et essayent de faire au mieux pour les élèves. Pour répondre à cela, il semble évident que « *la formation est indispensable à tous les niveaux et peut permettre l'émergence de nouvelles solutions éducatives ou de nouvelles techniques d'accompagnement. (...) il faut [l'] investir sans complexe et sans tarder car la formation (acquisition des connaissances) apporte l'évolution des mentalités et le changement de regard* » (Chossy, 2011).

À défaut de participer à des formations adaptées par l'Education nationale, certaines enseignantes cherchent tout de même à se renseigner. Les enseignantes n°2 et n°3 semblent être

celles qui aimeraient en savoir davantage sur les handicaps, notamment sur l'autisme afin de se munir d'armes pour accueillir dans de meilleures conditions ces élèves et gérer la classe. De plus, l'enseignante n°3 affectée sur le poste de coordinateur ULIS aimerait par la suite, se spécialiser en passant le CAPPEI pour pouvoir être formé au mieux et avoir toutes les clés en main pour répondre aux besoins de chaque élève. Toutes les enseignantes reconnaissent qu'elles ont encore beaucoup à apprendre et qu'elles manquent de véritables formations, utiles, sur leur terrain de travail. Par ailleurs, selon Corinne Merini et Serge Thomazet « *Mettre en place et faire fonctionner des collectifs d'intermétiers nécessite une « intelligence collective » certes entre métiers, mais aussi entre acteurs, depuis les décideurs jusqu'aux professionnels de terrain. Évidemment, le travail collectif sera d'autant plus facile si les choix de recrutement et les formations dispensées promeuvent, en plus des expertises propres à chaque métier, des compétences personnelles, d'ordre psychosocial, telles que la décentration de ses préoccupations habituelles, le partage d'informations, l'écoute des autres métiers et donc l'empathie, la plasticité, l'acceptation de la différence. Cela peut paraître une évidence, pourtant de nombreux professionnels sont encore recrutés sur la seule base de leur excellence technique* » (Merini, Thomazet, 2016).

Ce manque d'investissements et d'adaptations de la part des enseignants créer des tensions dans les relations professionnelles avec le coordinateur ULIS. En effet, les coordinateurs d'ULIS ne sont pas en mesure de travailler comme ils aimeraient, c'est-à-dire en suivant les nouveautés des lois actuelles concernant l'école inclusive lorsque leurs collègues sont fermés aux changements des pratiques d'enseignements.

Comme nous l'avons abordé dans le cadre théorique de ce mémoire, Thomazet et Masse affirment que « *pour les coordinateurs d'ULIS comme pour d'autres acteurs amenés à travailler dans un espace inter-métiers, cette difficulté se trouve multipliée du fait qu'ils ont non seulement à travailler collectivement, mais aussi à construire et faire vivre les espaces de travail collectif.* » (Thomazet et Masse, 2019). Il me semble important de rappeler la notion d'espace inter-métiers. Serge Thomazet et Corinne Merinni définissent « l'espace inter-métiers » comme « *un espace professionnel où la différence est centrale ce qui peut faire obstacle à la collaboration. C'est un espace de travail qui nécessite des gestes et des compétences particulières pour agir dans, avec, et sur la différence. Ainsi, l'enseignant, l'enseignant spécialisé, la famille et les professionnels du soin entrent en concurrence non seulement sur des aspects matériels, chacun souhaitant disposer de plus de temps ou d'espace pour travailler avec les enfants, mais aussi, très fréquemment dans leurs approches, chacun*

étant convaincu que la sienne est prioritaire pour aider le jeune. La différence et la dynamique de concurrence liées à la situation d'inter-métiers sont sans doute des obstacles forts à la collaboration » (Merinni et Thomazet, 2015). Les enseignantes et les coordinatrices ULIS interrogées semblent toutes, défendre en quelque sorte leur position face aux inclusions des élèves sans trouver de solution communément, ce qui crée de véritables failles au partenariat interprofessionnel. Également, Mazereau indique « Sans inflexion significative de l'orientation des formations des enseignants ordinaires et spécialisés, le risque est grand de voir se maintenir une situation duale. D'un côté, le maintien autour de la scolarisation collective, de pratiques se bornant à aménager le cadre antérieur structuré par l'intégration scolaire. De l'autre, le développement désormais quantitativement majoritaire d'une scolarisation en milieu ordinaire assistée par le seul recours aux auxiliaires de vie scolaire, sans que les conditions organisationnelles de l'école et de la formation des enseignants ne soient repensées par ailleurs » (Mazereau, 2011).

Ces entretiens permettent également de constater qu'il y a des « tensions générées par les « points de vue » au sens géographique du terme, liés au métier d'origine et à la position de chacun dans le système. Par exemple entre l'enseignant, qui voit l'enfant comme membre d'un groupe-classe et le thérapeute, qui voit l'enfant dans sa singularité. D'autres tensions peuvent se manifester par exemple dans les modes de travail (individuel ou collectif). ou du fait des lieux investis (la salle de classe, salle de l'ULIS, salle de « soin ». etc.) Ce repérage sommaire de ces séries de dilemmes et tensions propres permet d'approcher un nouvel espace professionnel partagé, qui, en tant que tel nécessite de nouveaux outils et de nouvelles pratiques. » (Merini, Thomazet, 2016).

Par ailleurs, il semble que le manque de temps impacte également la disponibilité et l'implication des enseignants ordinaires aux réunions avec les parents et les ESS. En effet, la majorité des enseignants estiment avoir énormément de travail à gérer quotidiennement et qu'il n'y a pas grand intérêt à assister à ces réunions, si les élèves sont inclus seulement pour les matières comme l'EPS, la musique ou les arts plastiques. Le partenariat, en ce qui concerne ces réunions est caractérisé par la production d'un bilan qui recueille le point de vue des enseignants et du coordinateur ULIS sur les élèves. Chaque bilan est effectué de façon commune puis, est par la suite complété ou modifié. Cependant, il est important de rappeler l'importance du partenariat avec la famille de l'élève ayant un handicap. En effet, « *les aspects relationnels*

passent au premier plan. Une bonne prof est une enseignante qui accorde une attention particulière, un soutien individualisé à l'enfant, qui donne l'impression de bien connaître les enfants et de bien communiquer avec lui. » (Thouroude, 2016). L'implication et l'investissement de l'enseignante est un vecteur de confiance et d'engagement dans la relation avec les parents ; pour qui « *les aspects relationnels, par le biais des échanges formels et informels, sont déterminants pour la réussite de la scolarisation* » (Thouroude, 2016). En nous appuyant sur les résultats de cette recherche il semble que, seules, les coordinatrices ULIS se chargent d'entretenir le lien entre l'école et les parents pour tous les élèves du dispositif, quel que soit leur degré d'inclusion dans les classes ordinaires. Parmi les enseignantes interrogées, une y participe davantage si elle accueille en permanence un ou plusieurs élèves dans sa classe, tandis que l'autre ni a jamais participé étant donné qu'il s'agit de son premier élève en inclusion et que la coordinatrice ULIS ne l'informe pas des réunions qu'elle organise.

En ce qui concerne les d'outils utilisés pour communiquer au sujet de l'inclusion des élèves, les enseignantes et les coordinatrices ULIS participent majoritairement à des échanges informels. En effet, il semble que les enseignants privilégient ces échanges informels pour se dire les informations immédiatement sans pour autant attendre un moment fixe dans le calendrier scolaire. Le manque de temps et la surcharge de travail des enseignants favorisent ce type de pratique car les échanges formels, effectués régulièrement, sont jugés un peu « lourds » dans l'emploi du temps. Les enseignantes de l'école de la circonscription de Lillebonne essayent de fixer un échange formel par période, tandis que dans l'école de la circonscription de Bolbec les seuls échanges formels sont les ESS. Rappelons que le dispositif ULIS doit tendre vers le ROC 3 défini par Corinne Merini (cf cadre théorique du mémoire) car il demande que les partenaires partagent leurs responsabilités afin de mettre au service les intérêts et les compétences de chacun autour d'un même projet. Néanmoins, il semble que les données recueillies dans cette étude aillent à l'encontre de ce fait, car les échanges entre les enseignantes et les coordinatrices ULIS interrogées se font majoritairement de façon informelle, sans tourner autour d'un réel projet permettant de favoriser les apprentissages de l'élève dans sa classe d'inclusion. Nous pouvons également situer cette relation interprofessionnelle dans le partenariat associatif défini par Landry qui est caractérisé par des échanges de type momentané ou irrégulier en deux ou plusieurs formes d'organisations.

Etant donné les circonstances de ce partenariat interprofessionnel entre les enseignantes interrogées, il semble ne pas y avoir assez de moments de rencontres et de concertations pour

assurer le co-enseignement. Il me paraît important de rappeler les conditions nécessaires à la mise en place d'un co-enseignement profitable (Tremblay, 2013) :

- « *Un moment commun pour la planification* » ;
- « *La souplesse des enseignants et des administrateurs scolaires* » ;
- « *La capacité à prendre des risques* » ;
- « *La clarté des rôles et responsabilités* » ;
- « *La compatibilité des personnalités* » ;
- « *Les habiletés de communication* » ;
- « *Le soutien des administrateurs* » ;
- « *Répondre aux besoins des élèves* » ;
- « *Évaluer les effets du co-enseignement* ».

En outre, les enquêtées semblent ne pas travailler de cette manière car il n'y a pas de réel « travail partenarial » en amont, pendant et en aval.

De plus, les résultats recueillis par les observations que j'ai effectuées dans la classe ordinaire de Bastien et dans son dispositif ULIS montrent qu'il n'y a pas de liens entre le travail fait avec l'enseignante de CP et celui de la coordinatrice ULIS. En effet, la coordinatrice ULIS affirme que « *les notions peuvent être travaillées en parallèle dans les deux classes mais c'est plutôt un hasard que quelque chose de mûrement réfléchi* ». Par ailleurs, elle exprime le fait que si sa collègue lui indique que la notion abordée lors de l'inclusion a été difficile pour l'élève, elle essayait d'y « *repenser pour le lendemain* » (E3). Il est difficile de favoriser les apprentissages de l'élève en situation de handicap dans ces circonstances de travail étant donné que les notions travaillées ne sont pas suivies au même moment pendant son année scolaire.

Par conséquent, il semble n'y avoir aucun « projet de partenariat » autour du dispositif ULIS dans le projet de chacune des écoles. Pourtant, chaque établissement doit avoir dans son projet d'école un volet sur « *l'accueil et les stratégies d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers* » et prendre en compte « *les PPS et les aménagements et adaptations nécessaires pour la scolarisation de ces élèves* » (Le droit à l'Éducation pour tous, Eduscol). Cependant, la coordinatrice ULIS (E3) estime qu'il serait intéressant de réfléchir à un projet autour de l'ULIS dans le projet d'école pour ainsi, travailler de façon commune et favoriser leur inclusion.

Celle-ci a d'ailleurs évoqué le souhait de travailler en partenariat avec toutes les AESH des élèves de l'ULIS pour permettre de recueillir toutes les informations importantes autour d'eux et ainsi pouvoir échanger afin d'élaborer un travail de partenariat.

Notons également que l'AESH-CO est considéré comme un acteur primordial dans le dispositif ULIS par les coordinatrices ULIS et une aide supplémentaire dans la classe par l'enseignante (E2) ayant déjà accueilli un élève de l'ULIS accompagné par l'AESH-CO.

5.4.2 *Retour sur les hypothèses*

Rappelons la problématique de ce mémoire : **Dans quelle(s) mesure(s) le partenariat interprofessionnel est-il bénéfique pour l'enfant, en école primaire ?**

Pour répondre à cette problématique, j'ai élaboré deux hypothèses :

Hypothèse 1 : la collaboration entre l'enseignant ordinaire et le coordinateur ULIS est favorisée lorsque les ressources matérielles et les ressources humaines sont communes et suffisantes.

Les enseignants peuvent avoir diverses contraintes qui les empêchent de s'entretenir et travailler en équipe telle que : le temps, les outils, les lieux pour se rencontrer, le co-enseignement etc.

Nous pouvons **répondre favorablement à la première hypothèse** : de nombreux enseignants manquent clairement de temps pour pouvoir se concerter, réfléchir à un travail en commun pour les élèves inclus avec le coordinateur ULIS et adapter autant que possible les enseignements. De surcroît, ils manquent de formations adaptées pour se munir de connaissances fondamentales sur le handicap en général et sur les adaptations qui existent pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap et ainsi leurs apprentissages. Le temps à un impact sur l'investissement de certains enseignants, qui sont surchargés de travail, et qui ne peuvent participer à toutes les réunions avec les parents ou encore les ESS.

Les partenariats et les inclusions exprimés par les enseignantes se construisent au cas par cas. Cela rend ce travail très difficile. Par ailleurs, le partenariat nécessite du temps, une connaissance et reconnaissance des partenaires et des habitudes de travail. Rien de tout cela n'est possible lorsque les partenariats s'effectuent en fonction des élèves.

Hypothèse 2 : le partenariat dépend fortement des contextes de travail. Autrement dit, le dispositif ULIS est efficace lorsque les collègues sont favorables à l'inclusion.

Il est donc favorisé si tous les enseignants s'impliquent dans l'adaptation de leurs pratiques pour inclure l'élève au mieux dans leur classe.

Nous pouvons admettre que **cette hypothèse est vérifiée** : tous les enseignants ne sont pas sur la même longueur d'onde en ce qui concerne les inclusions des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. En effet, certains enseignants sont beaucoup plus fermés et ne sont pas à l'aise avec ses élèves. Cela affecte leur investissement et leur implication à mettre en œuvre des adaptations nécessaires aux élèves de l'ULIS afin de favoriser leur inclusion. Cela entame donc le partenariat avec le coordinateur ULIS.

De plus, d'autres enseignants estiment ne pas avoir à changer leurs pratiques d'enseignements pour un élève en particulier, que les aides doivent être utiles pour tous les élèves de la classe. Cela peut créer diverses tensions avec le coordinateur ULIS et entamer le partenariat entre eux. Cela nous oriente à réfléchir sur les conditions des inclusions des élèves.

6 Conclusion

Les entretiens menés avec les enseignantes et les coordinatrices ULIS furent de véritables moments d'écoutes, d'échanges et de réflexions. Toutes, m'ont fait confiance et se sont ouvertes à moi dans un échange particulièrement spontané et franc. J'ai trouvé intéressant de dégager les ressentis d'enseignantes travaillant dans une même école sur l'inclusion et le partenariat afin de les comparer, les analyser et dégager les failles qui peuvent exister. À la fin de chaque entretien, les enseignantes semblaient toutes, réfléchir sur leurs pratiques, leur fonctionnement et leur organisation. L'enseignante n°2 m'a clairement dit de vive voix « *c'est vrai que on n'y pense pas forcément en temps normal à ce genre de sujet, on devrait y penser plus souvent* ». Seule, l'enseignante n°4 avait un peu de mal à répondre à mes questions. Il a fallu que je relance et guide davantage cet entretien pour obtenir des réponses claires et précises. La coordinatrice n°1, bien que me connaissant à travers le stage de pratique accompagnée que j'ai effectué dans son école, était un peu hésitante et méfiante sur certaines questions. Nous avons beaucoup échangé une fois l'enregistrement de l'entretien fini. À ce moment-là je l'ai senti beaucoup plus à l'aise car elle se confiait davantage à moi. Malgré le peu d'expérience de la coordinatrice ULIS n°2, celle-ci a su me donner des réponses en ayant un certain recul pour être le plus objective possible.

Cette étude a été réalisée dans le but de connaître les outils et les moyens utilisés par les enseignants et les coordinateurs ULIS pour assurer un partenariat interprofessionnel. Elle a permis également, de comprendre dans quel état d'esprit ces enseignants étaient lorsque le sujet de l'inclusion ou du partenariat interprofessionnel était évoqué.

Les enseignantes et les coordinatrices interrogées semblent chacune défendre leur position. Nous avons d'une part, des enseignantes qui se sentent démunies face à la surcharge de travail quotidienne pour leur classe et leurs élèves. D'autre part, des coordinatrices ULIS qui souhaitent être comprises, elles et les élèves de l'ULIS, en demandant aux enseignants de faire des efforts d'adaptation qui majoritairement, créent des tensions compte tenu du fait qu'ils n'ont pas le temps de tout gérer correctement. Ce « refus » venant des enseignants amène les coordinatrices à s'adapter comme elles le peuvent, à chacun d'eux, en fonction de leurs possibilités et leur disponibilité. Entre ces deux acteurs, il y a bien évidemment ces élèves en situation de handicap auxquels les enseignants doivent s'adapter pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages et leurs compétences.

Les données recueillies par cette recherche ont démontré qu'en fonction des ressources matérielles et humaines, le partenariat interprofessionnel pouvait plus ou moins être favorisé. Parmi les « cas » traités, nous pouvons constater que les enseignants et coordinateurs ULIS manquent énormément de moyens matériels, en particulier de temps, pour se concerter, réfléchir à un projet commun en amont, pendant et en aval. Puis, pour effectuer les aménagements nécessaires pour aider l'élève. Le manque de formations adaptées est également une contrainte à un bon partenariat interprofessionnel. De plus, les représentations des enseignants sur l'inclusion peuvent avoir un impact sur les conditions d'inclusions et sur le partenariat entre les pairs. Tous ces faits agissent comme des obstacles au co-enseignement et donc aux conditions d'inclusions.

En nous appuyant sur les données, nous pouvons constater que l'inclusion d'un élève n'est pas si évidente. Elle demande la motivation, l'implication, l'investissement de tous les acteurs gravitant autour de l'élève pour être menée à bien. Il est important de construire un réel partenariat entre ces divers acteurs impliqués dans l'éducation et l'encadrement de l'élève, passant par une communication réfléchie et régulière. En effet, « *l'école inclusive, ce n'est pas simplement l'ouverture de l'école aux élèves avec reconnaissance de handicap. Construire une école inclusive, c'est refonder l'école au service de tous les élèves* » (Merini, Thomazet, 2016). Le but est d'aller au-delà des considérations à court terme et de prendre en compte l'avenir des élèves à moyen et long terme pour favoriser la continuité et la pertinence des actions engagées.

Les hypothèses établies ont donc été vérifiées. Or, il faut prendre en compte que j'ai interrogé seulement deux enseignantes ordinaires et deux coordinatrices ULIS. Puis, j'ai réalisé que deux observations d'un élève d'ULIS. Les résultats sont donc à nuancer et ne donnent pas de réponse catégoriquement juste. Pour compléter davantage cette étude et ne pas généraliser les données recueillies, il aurait été souhaitable d'obtenir d'autres entretiens avec d'autres enseignants et coordinateurs ULIS, puis d'observer les pratiques dans d'autres écoles. Malheureusement, compte tenu de la situation que nous traversons actuellement, j'ai dû me contenter du terrain de recherche que j'avais déjà commencé.

Cette étude a été très enrichissante pour moi, elle m'a permis de comprendre l'intérêt d'effectuer des recherches et d'en extraire les différents impacts sur nos habitudes et nos pratiques. J'espère m'en rappeler lorsque je serai, moi-même enseignante, sans autre circonstance de prendre du recul que celle que j'élaborerai seule.

Principaux sigles utilisés

AESH	Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
AESH-CO	Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap Collectif aide l'intégration scolaire d'un groupe d'élèves en ULIS au sein d'une école
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire devenu AESH en 2014
B.O	Bulletin Officiel
BEP	Besoin Educatif Particulier
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (devient CAPPEI à la rentrée 2017)
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CHAD	Classes à horaires aménagés - Danse
CIF	Classification International du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CLIS	Classe d'intégration scolaire puis Classe pour l'Inclusion Scolaire devenue Ulis-Ecole
COTOREP	Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
CRPE	Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles
ESPE	Ecoles supérieures du professorat et de l'Education
ESS	Equipe de Suivi de Scolarisation, réunion interprofessionnels
GEVA-SCO	Guide d'évaluation Scolaire
IME	Institut Médico-Educatif
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education
LSU	Livret Scolaire Unique
Master MEEF	Master Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PIAL	Pôles inclusifs d'Accompagnement Localisés
PPC	Plan Personnalisé de Compensation
PPS	Plan Personnalisé de Scolarisation
RASED	Réseau d'Aide Spécialisée des élèves en Difficulté
REP	Réseau d'Education Prioritaire
SESSAD	Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Bibliographie

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 « *d'orientation en faveur des personnes handicapées* »

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

B.O. n°30 du 25 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

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

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

Inclusion

Chossy, J. F. (2011). Évolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées. Passer de la prise en charge... à la prise en compte. *Rapport remis à monsieur le ministre, madame la ministre des Solidarités et de la Cohésion sociale.*

Ebersold, S. (2009). Autour du mot : « Inclusion ». *Recherche et Formation*, 69, 71-83

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Érès.

Kheroufi-Andrieu O. et Champy-Remoussenard, P. (2019). Construire une activité d'accompagnement partagé des enfants en situation de handicap à l'école (pp.23-56). In J.-F. Marcel et T.Piot (dir.). *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation.* Editions du Croquant.

Laville, M. (2018). Accompagner les familles : les «savoir-faire discrets» des Enseignants référents. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).

Plaisance, É., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (2), 11-17.

Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 137-148.

Partenariat

Arnoldy, P. (2011). Les partenariats en question. *Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle*.

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. *École et entreprise. Vers quel partenariat*, 7-27.

Landry C., Serre F. (sous la direction de), École et entreprise. Vers quel partenariat ? Québec, Presses de l'Université du Québec, 1994, 250 p.

Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'OZP*, 5.

Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive.

Tremblay, G. (2003). Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir. *Distances et savoirs*, 1(2), 191-208.

Relation école-famille

Ébersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 55-64.

Thomazet, S., Mérini, C. & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.

Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. In M. Janner-Raimondi et D. Bedoin (dir.), *Petite enfance et handicap* (pp. 73-98). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Thouroude, L. (2018). La participation parentale à l'école maternelle à l'épreuve du handicap. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, (3), 71-83.

Co-enseignement

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. (5th edn). New York: Pearson Education.

Masse, F., & Thomazet, S. (2019). Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, (2), 225-240.

Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (2), 11-17.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 107-119.

Gestes d'adaptations

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).

Différenciation

Fournier, M (La pédagogie différenciée, 1996, Sciences humaines Hors série 12)

Laurent, S (Pédagogie différenciée, 2001, IUFM Aix-Marseille)

Meirieu P. (1987), "Différencier la pédagogie" in Cahiers Pédagogiques n°277. Introduction

Perrenoud, P. (1995). La Pédagogie à l'école des différences. Paris : ESF.

Analyse de contenu

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Paris : Armand Colin.
»

Méthodologie

Campanhouldt, L. V. (2011). Quivy R. *Manuel de recherche en sciences sociales – 4e édition. 4e édition revue et augmentée. Paris : Dunod.*

HUGUES, E.C. 1996. « La place du travail de terrain dans les sciences sociales. » in *Le regard sociologique*, Paris : EHESS, p.267

Sitographie

- Ressources pédagogiques et institutionnelles

<https://www.legifrance.gouv.fr/> : loi du 11 février 2005

<https://www.legifrance.gouv.fr/>: loi du 30 juin 1975

<https://www.legifrance.gouv.fr/>: loi du 8 juillet 2013

<https://www.legifrance.gouv.fr/>: loi du 26 juillet 2019

<https://www.legifrance.gouv.fr/>: article L-351-3 du Code de l'Education

<https://www.legifrance.gouv.fr/>: article D351-10 du Code de l'Education

<https://www.education.gouv.fr/>: B.O 2015

<https://www.education.gouv.fr/>: BO n°32 du 7 septembre 2006

<https://www.education.gouv.fr/> : Circulaire du 6 juin 2019

<https://www.education.gouv.fr/>: circulaire du 17 juillet 2019

<https://www.education.gouv.fr/>: circulaire du 21 août 2015

<https://www.education.gouv.fr/>: circulaire n°2016-117 du 8 août 2016

- Ressources sur le handicap

<http://accessibilite-universelle.apf.asso.fr/>

<https://www.cnsa.fr/> : fichier PDF « les chiffres clés de l'aide à l'autonomie, 2018

<http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-1>

<https://www.vie-publique.fr/eclairage/19409-chronologie-evolution-du-regard-sur-les-personnes-handicapees>

<https://www.ehesp.fr/> : Fichier PDF « La Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé

- Ressources sur l'inclusion

<https://apfra.fr/inclusion/>

-Ressources sur la scolarisation des élèves en situation de handicap

<https://www.education.gouv.fr/> : articles "La scolarisation des élèves handicapés", "École inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap"

<http://eduscol.education.fr/>: rubrique « scolarité et parcours des élèves », école inclusive, ressources « Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés »

- Ressources sur le partenariat

<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2011-v14-n2-ncre078/1008911ar/>

-Ressource sur la différenciation pédagogique

<http://ww2.ac-poitiers.fr/>: fichier PDF « La différenciation pédagogique », 2016-2017

<http://www.meirieu.com/>: site de Philippe Meirieu

ANNEXES

1) Entretien n°1 – retranscription intégrale

Notes :

« Q » et les phrases en italiques correspondent à mes interventions, et « R » correspondent aux réponses de l'enquêté.

Manon désigne l'enfant dont il est question.

Mme X. désigne la collègue qui accueille Manon dans sa classe.

D. désigne l'AESH-CO

Date : 10 février 2020

Durée de l'entretien : 47 minutes

Q1 : Vous êtes coordinateur ULIS et vous travaillez à l'école [nom de l'école]

R1 : Tout à fait

Q2 : Cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoin particulier.

Dans un premier temps, pouvez-vous vous présenter et expliquer votre parcours professionnel ?

R2 : Alors, j'ai commencé en étant suppléante éventuelle. Donc en 1980 [rires], j'ai passé le concours, concours externe et j'ai échoué à la troisième partie. Donc j'ai fait une fac d'anglais et au mois d'avril, l'année suivante en avril 81, j'ai envoyé un courrier à l'inspection académique. Une semaine après, j'ai été embauchée comme suppléante donc je faisais des remplacements de 81 à 82, j'ai passé le concours interne et j'ai été prise pour être donc enseignante. En 84, j'ai été titularisée et ensuite, j'ai eu des postes euh on va dire à l'année fin, j'ai eu la chance de passer par des euh... comment euh... des postes à l'année et des postes qui se créaient. J'ai eu des maternelles, j'ai eu des décharges aussi de directeur jusqu'en 86 et 87 j'ai été titularisée sur un poste de euh maternelle. J'ai fait de la maternelle, je dirais pendant 14 ans, moyenne grande section et euh ensuite, j'ai voulu m'orienter vers les élèves en grande difficulté. J'ai passé euh j'ai passé un... j'ai repassé un diplôme. J'ai été 3 ans.. ces trois ans

c'était l'IUFM puisque c'était en 2000. À la suite de cela, j'ai travaillé 4 ans sur [ville], sur euh en tant que maître E euh je ne sais pas si je dois autant détailler ou si c'est [rires].

Q3 : Oui justement c'est pour savoir votre parcours. En fait vous avez commencé en tant qu'enseignante ordinaire et au fur et à mesure vous vous êtes spécialisé.

R3 : Voilà, c'est ça tout à fait. Donc, après cela, sur mon poste de maître E, j'y suis restée jusqu'en 2012 donc pendant 12 ans. Donc du Havre au bout de 4 ans je suis revenu sur un poste sur [ville] et je voulais encore évoluer, car, pour moi je suis quelqu'un qui se remet beaucoup en question et je voulais encore voir autre chose. Donc j'ai repassé un diplôme pour pouvoir enseigner aux élèves en situation de handicap. J'ai passé en 2013 le CAPA-SH, donc je suis retournée à l'IUFM, donc ce n'était pas encore l'ESPE. Donc euh j'ai eu ce poste-là par la suite. Voilà mon parcours.

Q4 : D'accord, depuis ?

R4 : Donc je suis dans cette classe depuis 1900 euh 2013, 2012 2013... 2012 ! Voilà. Parce qu'en fait la formation se faisait à mi-temps. J'étais 3 semaines en classe et 3 semaines à l'IUFM.

Q5 : D'accord, super ! Nous allons passer au thème 2 et là ça rentre un peu plus dans le vif du sujet de mon mémoire qui est sur le travail en partenariat en classe. Pour commencer, comment travaillez-vous avec l'enseignant de la classe ordinaire ?

R5 : Donc... bah euh par rapport aux élèves qu'on a dans la classe, je regarde, je cherche à identifier leurs besoins dans un premier temps. Alors, si ce sont des élèves qui arrivent, qui sont orientés en ULIS, que je ne connais pas, je euh contacte l'enseignante euh comment dirais-je euh.. L'enseignante qui a l'élève euh jusqu'au mois de juin. Je regarde sur le GEVA-SCO puis après je euh je.. j'établis à peu près ses besoins et euh j'indique à la réunion de fin d'année aux enseignantes quel élève ira dans quel euh fin... tel élève doit être pour telle et telle matière dans telle classe . Donc, lorsque chaque enseignante a euh... n'ont pas choisi mais c'est vu attri... fin je ne sais pas comment dire euh... Lorsque les enseignantes euh connaissent fin.. le nom des élèves. Donc, si moi je sais que untel ira dans la classe de par exemple euh.. de Mme X, je vais voir la maîtresse et je lui euh.. Donc ça, ça se fait toujours au moins de juin donc en fin d'année. Je lui explique un petit peu le profil de l'élève, puis, à la rentrée je vois avec

l'enseignante euh donc ça c'est... ce sont toujours sur des temps euh... en dehors du temps scolaire euh je les rencontre soit le matin soit le midi en fonction de leurs disponibilités. J'établis de toute façon, fin... euh j'ai mon agenda qui me permet de euh... d'établir un emploi du temps pour rencontrer toutes les enseignantes qui vont accueillir les élèves parce que ça c'est quand même important. Il faut qu'il y ait ce temps-là de posé pour savoir si les évaluations de début d'année vont se faire dans leur classe ou si c'est moi qui fais les évaluations et je transmets après euh les euh comment dirais-je [silence] les besoins donc euh les besoins beaucoup plus précis et euh par la suite je rencontre les enseignants. Alors, ça c'est ce que je faisais vraiment avant. Je rencontre les enseignants une fois par mois, alors, quelques fois c'était un petit peu lourd donc ça peut être euh une fois par période mais euh ça.. ça.. ça dépend si les inclusions sont importantes ou pas, s'il y a beaucoup d'inclusions dans la classe je rencontre plus régulièrement, si c'est simplement le sport ou la musique euh à ce moment la euh je euh je dirais que c'est euh... c'est un temps un petit peu plus court et puis qui n'est pas aussi régulier aussi fréquent que si ce sont des matières telles que le français ou les mathématiques.

Q6 : D'accord.

R6 : Je ne sais pas si je suis claire dans mes explications.

Q7 : Oui oui en plus j'ai quelques questions par rapport à ça. Aussi, j'aimerais savoir si vous préparez les séances ensemble ?

R7 : Alors, non, non, y a aucune euh alors ça c'est ma façon de faire euh éventuellement je propose aux enseignants s'il y a des besoins particuliers pour les enfants je peux préparer moi, en amont, si les enseignants me disent « bah on travaille sur tel et tel exercice euh » si y a besoin d'agrandir l'exercice ou si il faut mettre en couleur ou s'il faut le séparer fin euh... le présenter différemment des autres élèves ça c'est quelque chose que je peux faire. Mais les séances euh en fait je ne pourrais pas euh fin c'est au niveau du temps.

Q8 : Oui, c'est au niveau du temps que...

R8 : Fin je pourrais le faire, mais ça veut dire qu'au nombre d'élèves qu'il y a dans les classes, au nombre de séances qu'il y a.. parce que moi-même je dois aussi préparer les séances pour les autres élèves fin... c'est pas euh au niveau du temps euh.. non. Mais, euh oui je pense que

ça pourrait euh peut être se faire si beaucoup d'élèves étaient dans la même classe mais euh quand je mets un élève en inclusion dans une classe c'est parce qu'il peut suivre en principe avec l'enseignante fin euh avec les autres élèves de l'enseignante. Maintenant, s'il y a un très gros décalage je le mets pas ou si l'enseignante au bout d'un moment ça ne le fait pas comme par exemple là pour Manon avec Mme X, elle l'avait en maths et en français au départ et ça ne l'a pas fait parce que Manon ne suivait pas, c'était trop compliqué, elle devait être tout le temps présente auprès de Manon donc à ce moment-là on a arrêté les inclusions parce que là euh j'aurais pu mettre l'AVS avec Manon mais elle aurait été tout le temps tout le temps avec Manon dans la classe. Donc, non les séances ne sont pas ... mais c'est pas euh. fin c'est un non.. c'est pas un non ferme et catégorique, c'est.. ce n'est pas ma pratique. Je sais pas comment je..[rires] mais c'est possible, il est possible que ça puisse se faire d'une autre façon.

Q9 : Justement, le but est de savoir comment vous pratiquez et si d'autres ont la même méthode ou pas.

R9 : Alors, peut-être qu'il y a certainement des enseignantes euh [elle me fait un signe de couper le dictaphone en riant] voilà euh j'essaye .. je suis pas forcément une.. voilà je fonctionne comme ça en fait donc je fais comme ça, maintenant il y a peut-être d'autres façons de faire.

Q10 : Super ! Allez-vous parfois dans les classes des élèves qui sont inclus ?

R10 : Alors, je le faisais alors, euh je le faisais tant que je n'avais pas euh tant que je n'avais pas d'élèves moi-même, tant qu'ils étaient tous en inclusion. C'est effectivement une façon de travailler qui euh je trouve qui est très bénéfique parce que ça permet aussi de prendre des élèves qui ont les mêmes besoins que mes élèves qui sont inclus et de faire au sein de la classe un.. un autre petit travail euh...

Q11 : Qui suit un peu...

R11 : Exactement, d'adapter peut-être le travail euh de l'enseignant qui est en train de travailler avec son grand groupe et puis de.. de.. moi, faire autrement avec un petit groupe. Je le fais pas cette année parce que j'ai des.. en fait j'ai des élèves en permanence dans ma classe donc là je ne peux pas me ... me libérer. Normalement, c'est ce qui est fortement conseillé sauf que... bah matériellement...

Q12 : ça coince un peu...

R12 : Voilà c'est ça.

Q13 : D'accord. Je voulais savoir aussi quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ? Que fait-elle ?

R13 : Euh elle aide les élèves en petit groupe donc dans l'ULIS. Par exemple, si c'est un groupe où les élèves vont travailler sur de la lecture c'est de l'entraînement. Ce ne sont jamais des notions qui vont être nouvelles puisque en fait tout ce qui est pédagogie c'est l'enseignante qui l'a en charge mais l'AESH peut être là pour l'entraînement. Par exemple, tout ce qui est combinatoire avec les jeux de dés. C'est elle qui va ... qui va pouvoir faire tous les entraînements réguliers de façon à ce que les enfants puissent manipuler, puissent continuer moi ce que j'ai commencé avec eux, puissent continuer à manipuler et ça, ça reste de l'entraînement donc il n'y a pas de.. d'apprentissages puisque en fait l'apprentissage se fait avec l'enseignant mais c'est tout ce qui permet de consolider fin oui consolider, de mémoriser fin... des choses très très régulières qui permettent aux enfants de.. de mieux comprendre comment.. comment on fait. Cela rebrasse ce que moi j'ai mis en place puis elle, elle continue donc ça .. ou... alors éventuellement euh tout ce qui est photocopie. C'est vrai que.. qu'elle peut faire un moment donné je lui dis « tiens ça » euh bah je me trouve devant quelque chose auquel je n'ai pas pensé je lui dis « tiens tu vas me faire une photocopie » donc elle peut aller rapidement faire une photocopie, elle vérifie si euh... ça c'est autre chose c'est pas forcément son rôle mais si dans tous les pots il y a bien tout ce qu'il faut pour que les enfants puissent se mettre au travail euh elle euh. Sinon avec des élèves elle va aussi en inclusion avec certains élèves euh pour aider l'élève, pour lui réexpliquer la consigne parce que certains élèves en fait, entendent la consigne mais ne prennent pas forcément la consigne pour eux quand ils vont en inclusion, donc elle est là pour rappeler la consigne, pour éventuellement montrer à l'élève où est ce qu'il doit écrire. Donc elle est ici et dans les classes euh d'inclusion. Voilà, après qu'est-ce que je peux... euh elle fait pleins de choses D. Elle peut vérifier si certains cahiers sont dans les cartables euh fin je sais pas ...

Q14 : Oui elle fait plusieurs tâches et elle est là pour aider les élèves

R14 : Oui voilà ! Elle peut aussi emmener un élève aux toilettes par exemple ou elle peut accompagner un élève en sport euh ça fait partie des inclusions fin elle est là... ça c'est le fonctionnement... C'est mon fonctionnement donc c'est moi qui lui donne. Ce serait dans un autre dispositif ULIS peut-être qu'elle n'aurait pas forcément ce type de fonctionnement là.

Q15 : D'accord. Est-ce que les tâches de l'AESH sont définies à l'avance ou cela se fait sur le tas ?

R15 : Alors euh elles sont définies à l'avance c'est à dire que en fait que euh elle euh... je lui ai expliqué quand elle est arrivée au départ ce qu'elle allait faire avec euh avec les groupes. Là maintenant, je lui euh elle arrive plus tôt le matin en fait c'est elle hein... qui fonctionne comme ça et je lui donne euh je peux lui donner son fonctionnement et euh dans la mesure où mon fonctionnement est très réguliers pour que les enfants puissent vraiment avoir des repères donc euh fin .. je veux dire c'est répétitif, c'est toujours la même chose au niveau du fonctionnement l'emploi du temps ça reste euh à peu près toujours le même. Il y a une habitude qui s'est créé, s'il y a vraiment de gros changements à ce moment-là effectivement, je lui dis euh à l'avance mais euh... c'est pas fin qu... c'est pas sur le tas une fois qu'elle est avec les élèves à dire « tu fais ça tu fais ça » non... elle sait que... elle sait ce qu'il y a à faire et puis euh ça tourne comme ça en fait.

Q16 : D'accord. Quelles sont les disciplines dans lesquelles les élèves sont inclus ?

R16 : [soupirs] Toutes.. toutes les disciplines. Dans toutes les disciplines, dans la mesure où certains élèves... Là j'ai un élève qui est euh inclus euh en ... dans toutes les disciplines sauf le français parce que pour lui le français c'est plus euh plus difficile, il a besoin davantage de manipulation, besoin de temps donc lui il est inclus dans toutes les disciplines sauf le français. Un autre est inclus totalement dans la classe donc il est là le matin pour me dire qu'il est présent, il s'inscrit à la cantine puis, après, il va dans sa classe d'inclusion. Donc, lui il peut participer euh je le vois que lorsque la maîtresse est absente... la maîtresse d'inclusion est absente donc euh... puis pour certains élèves euh bah il y a que le sport ou que la musique. Cela dépend vraiment des besoins des enfants. C'est vraiment au cas par cas donc en fait oui on peut dire qu'ils sont inclus en fonction de leurs besoins dans toutes les disciplines.

Q17 : D'accord. Les maths et le français restent les disciplines les plus dures.

R17 : Oui dans la mesure où ce sont des enfants qui ont besoin de plus de temps que les autres, qui ont besoin davantage de manipuler donc euh ces élèves ne peuvent pas être dans les classes euh ordinaires euh... pour ça si tu veux donc euh... [silence].

Q18 : D'accord. Comment les choix d'inclure les élèves dans telles ou telles matières sont-ils effectués ? Et ce qu'il y a des enseignants ordinaires qui ne veulent pas inclure les élèves en classe ordinaire ?

R18 : [rires] Ya euh... y a pas de problèmes [rires] tous les élèves sont inclus euh [l'enseignante me demande de couper le micro pour me dire que c'est très compliqué, que beaucoup d'enseignants trouvent qu'ils perdent leurs temps. Je la rassure en lui disant que tout est anonyme. Elle me dit d'attendre qu'elle réfléchisse avant de reprendre l'enregistrement pour me répondre] Il n'y a pas de refus euh ça c'est euh... quelque chose qui se travaille ça peut être compliqué y a euh... je n'ai pas de refus dans cette école je n'ai pas du tout de refus fin moi j'en connais pas d'autres par rapport à mon travail donc j'ai pas refus après euh... voilà y a des enseignantes qui se sentent à l'aise avec les élèves d'ULIS puis des enseignantes qui se sentent euh... faut pas se le cacher euh se voiler la face.. des enseignantes qui se sentent moins à l'aise avec les élèves d'ULIS donc euh bon après moi je suis là aussi pour les guider, les conseiller, si on vient me demander des conseils fin... euh fin je peux apporter moi mon aide et puis effectivement, les mettre à l'aise et puis si je vois que ça ne peut pas fonctionner je fais pas non plus d'inclusion euh... forcée, c'est pas le but euh il faut aussi que ce soit .. voilà.

Q19 : D'accord. Du coup, si jamais il y a un enseignant qui ne veut pas ... ?

R19 : Alors, c'est de la communication, de parler avec elle, de lui expliquer comment ça se passe, de ça euh ça a été un travail par exemple au départ parce que ce n'était pas forcément évident euh c'est de faire changer un petit peu aussi les regards des adultes et euh ça c'est une question de communication, il faut être à l'écoute euh... de ce que les enseignants peuvent ressentir et puis leur expliquer comment ça se passe euh et puis que les inclusions ne sont pas faites en dépit du bon sens ni n'importe comment. Si un élève ne peut pas être inclus dans une classe ordinaire il ne va pas aller euh donc c'est vraiment... en principe je fais attention à ce que les inclusions se fassent dans des conditions sereines et euh que l'enfant soit bien, que tout le monde soit bien.

Q20 : D'accord.

R20 : Peut-être que ce n'est pas toujours le cas et que je n'ai pas moi ce... euh c'est vrai que quelques fois j'ai du mal à entendre euh... mais bon je pense qu'il n'y a pas de soucis de ce côté-là mais euh voilà fin j'espère.

Q21 : D'accord. Nous allons maintenant aborder les outils et le partenariat cette fois-ci hors classe. Y-a-t-il une personne qui se charge de suivre ses élèves en dehors de l'école. Si oui, qui ?

R21 : En dehors de l'école alors euh... est ce que c'est l'enseignant référent qui lui à tous les dossiers de tous les élèves en situation de handicap de la maternelle jusqu'à... jusqu'au lycée euh.. donc c'est lui qui euh... regroupe toutes les informations sur les soins, sur la scolarisation de ces élèves-là, le travail avec les familles, c'est l'enseignant référent. Je pense que c'est certainement ça la question.

Q22 : Oui, il n'y a pas d'autres personnes sinon qui suit les élèves mis à part l'enseignant référent ?

R22 : Non.

Q23 : D'accord. Comment s'organise les réunions avec les parents. Est-ce que trouvez-vous cela utile ?

R23 : Ah ben oui ! Fin ça me paraît moi indispensable ! Si je ne vois pas moi les parents, je ne peux pas travailler avec l'enfant. Fin... c'est plus difficile de travailler avec un enfant.. avec un élève.. s'il n'y a pas de partenariat avec les parents. De toute façon, l'enfant le sait et euh... donc ça, ce partenariat-là il est indispensable. Indispensable.

Q24 : D'accord. Les réunions est-ce vous qui les mener ?

R24 : Alors c'est moi qui les mets en place oui. Alors je rencontre les parents alors... déjà au mois de juin quand je ne connais pas encore les élèves, je demande à ce qu'ils viennent euh... avec leur enfant se présenter et puis euh... Donc je fais un petit bilan avec eux. Je vois avec

eux. Je les rencontre à nouveau en début d'année quand je fais ma réunion de rentrée. Ensuite euh j'établis un projet individuel pour chaque élève donc je rencontre les parents courant octobre pour présenter ce projet-là. Euh... je les rencontre à nouveau au mois de février, février-mars et je les rencontre à nouveau en fin d'année au mois de juin pour faire un bilan plus les ESS. Ce sont des réunions avec l'enseignant référent qui ont lieu une fois par an obligatoirement de façon à pouvoir poursuivre la scolarité de l'enfant.

Q25 : D'accord, du coup les ESS c'est vous et l'enseignant référent. Y-a-t-il d'autres personnes ?

R25 : Oui, la psychologue scolaire, le médecin scolaire est convié, il vient ou il ne vient pas, les personnels de soins c'est-à-dire orthophoniste, SESSAD enfin tous ceux qui travaillent autour de l'enfant, qui aident l'enfant sont conviés aussi. Alors après tout le monde ne peut pas forcément venir lorsque la date est proposée mais c'est euh effectivement ça regroupe euh... puis les parents aussi.

Q26 : D'accord. L'enseignant ordinaire y assiste-t-il ?

R26 : Alors, l'enseignant ordinaire peut être euh... fin moi j'informe les enseignants ordinaires mais après euh... ça reste euh quand même du temps supplémentaire pour eux hein ils sont.. ils ont déjà eu beaucoup de contraintes. Alors certains enseignants viennent, je sais que Mme X en principe elle euh... si c'est hors temps scolaire elle essaie de venir si elle a l'élève longtemps dans la classe. Maintenant s'ils ont l'élève que pour du sport ou de la musique euh il n'y a pas vraiment d'intérêt à ce qu'ils soient présents et puis euh le GEVASCO que je remets donc moi lors de l'ESS je le fais aussi avec l'enseignant donc euh.. Ça fait partie aussi du partenariat que j'ai avec l'enseignant le GESVA-SCO . On le fait ensemble et/ou alors l'enseignant me fait...fin... me dit ce qu'il veut euh.. oui de toute façon on communique.

Q27 : Et tout ça c'est hors temps scolaire ?

R27 : Ah ben oui. Tout ce qu'on peut faire c'est hors temps scolaire. Sur le temps scolaire, il n'y a pas de temps. Ben euh on a toujours les élèves donc on n'a aucun temps, aucun temps.

Q28 : D'accord. Qu'est ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Évoque-t-il un travail de partenariat ?

R28 : Alors euh dans le projet d'école l'ULIS est forcément de toute façon euh comment dire... Il y a forcément un volet euh sur le dispositif parce que sinon euh comme c'est dans l'école en fait euh donc euh ben le partenariat euh... est ce qu'il est indiqué ? Alors là c'est un colle.. parce qu'on a euh... donc ce sont des élèves de l'école pas des élèves fin... l'ULIS c'est avant tout, des élèves de l'école et puis euh après on demande le nombre d'élèves qui sont orientés dans le dispositif euh on demande les euh... les âges fin... c'est.. Il y a un volet oui qui rentre dans le projet d'école.

Q29 : D'accord. Quand un élève est inclus dans la classe ordinaire qui fait l'entretien lors des réunions ?

R29 : Alors en fait, les élèves sont inscrits dans les classes ordinaires, comme ils sont inscrits dans les classes ordinaires ils font partie des classes ordinaires et euh... les entretiens l'enseignant peut être là mais dans la mesure où l'enseignant a déjà beaucoup d'heures euh... c'est plus moi qui gère les entretiens. Moi je n'ai pas toutes les heures des euh les heures de soir des APC parce qu'en fait moi comme je fais tout ce temps-là du coup moi je ne vais pas en plus demander aux enseignants de m'accompagner. Par contre, certains enseignants peuvent m'accompagner, il n'y a pas de ... là je rencontre une maman demain matin mais euh... l'enseignante va être présente mais ce n'est pas systématique. Certaines enseignantes le font, d'autres pas, ça dépend aussi des inclusions, s'il y a beaucoup d'inclusions ou pas.

Q30 : D'accord.

R30 : Ben pour en revenir à Mme X c'est vrai qu'en principe elle venait fin... s'il y a beaucoup d'inclusions elle vient avec moi s'il y a peu d'inclusions elle ne vient pas. Ça dépend vraiment des inclusions.

Q31 : À quels moments échangez-vous avec l'autre enseignant ?

R31 : Ben c'est euh alors ça peut être sur des temps informels entre deux portes. Jamais pendant les récréations puisque je n'ai pas de récréations [rires] et euh... donc non ben je.. je vais avec mon agenda euh voilà. Donc euh sur des temps bien euh oui.

Q32 : Donc c'est généralement après la classe ou ... ?

R32 : Alors généralement c'est soit le matin que je rencontre les enseignants, à la fin des périodes... souvent à la fin des périodes ou avant que je rencontre les parents pour échanger sur les élèves. Au moment de faire les livrets aussi mais euh... les livrets en fait, les enseignants remplissent leur partie fin... ce qu'ils font avec les élèves et puis après moi je remplis le reste mais donc euh c'est vraiment euh soit en fin de période soit pour remplir les livrets ou euh soit avant de rencontrer les parents.

Q33 : D'accord. Du coup ce n'est pas évident quand il n'y a pas le temps.

R33 : Ben oui c'est soit le matin avant la classe, soit le midi, soit le soir après l'école donc c'est vraiment euh... Alors on ne le fait pas euh on nous conseille... on nous demande de le faire en conseil de maîtres mais c'est pas ... fin c'est pas possible parce qu'on y passerait beaucoup trop de temps et donc on fait à d'autres moments.

Q34 : D'accord. Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués dans le partenariat lorsqu'il s'agit d'un élève à besoins particuliers ?

R34 : Ça dépend des enseignants. Ça dépend des enseignants mais euh je ne sais pas comment répondre à cette question elle est très large. Certains enseignants posent des questions, proposent de venir, proposent de rencontrer les... oui oui oui tout à fait, tout à fait. Euh... d'autant plus lorsque l'élève est vraiment en inclusion régulière dans la classe mais euh.. oui pour moi il y a une bonne implication des enseignants qui ont des élèves longtemps dans la classe.

Q35 : D'accord. Donc nous avons vu qu'il y avait beaucoup d'échanges informels et les échanges formels euh. ?.

R35 : Alors quand je te dis non.. euh.. il y a des échanges euh. Alors moi les échanges informels c'est entre deux portes mais les échanges formels oui il y en a aussi, c'est soit le matin, soit l'après-midi je prends mon agenda et puis je prends rendez-vous avec les enseignants donc ça c'est euh... Parce que normalement ça devrait être fait... C'est ce que je te disais tout à l'heure, pendant le conseil des maîtres mais c'est pas ce qui se fait parce qu'on a pas le temps donc on

le fait autrement et ça, ce sont des échanges formels qui sont quand même beaucoup plus importants que euh.. parce que là on prend le temps quand même d'échanger et on euh... ce sont des échanges qui peuvent durer une bonne grosse demi-heure hein une demi-heure trois quarts d'heure.

Q36 : D'accord. Quels sont vos constats ? Vos solutions qui pourraient remédier à tout ça ? Par exemple est ce que vous trouvez qu'il y a assez d'échanges avec les autres enseignants etc ?

R36 : Non, non, non, c'est euh.. ça peut être euh... ben on peut toujours faire plus mais après voilà est-ce-que euh... le problème c'est que fin... la difficulté c'est qu'on a pas de temps, on a pas de temps c'est euh... [soupir] fin pour moi je trouve que c'est vraiment un manque de temps, vraiment euh oui.

Q37 : S'il y avait eu un temps dédié à cela dans l'emploi du temps ce serait mieux ?

R37 : Oui ben plus facile pour moi effectivement je sais qu'au niveau du collègue ils ont 2 ou 3 heures pour justement consacrer ce temps-là au partenariat mais euh... moi de toute façon avec les enseignantes elles ont les élèves toute la journée donc moi ce temps-là si je l'avais ce serait avec les parents ou les personnes de soins. Avec les enseignants c'est forcément hors temps scolaire, là on n'a pas le choix autrement ou alors il faudrait qu'il ait une remplaçante dans l'école qui soit là, qui prenne la classe et puis avec laquelle euh on puisse échanger mais bon.

Q38 : Est-ce que vous avez déjà été confronté à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui, de quel type ?

R38 : C'est... ça a été compliqué euh... [soupir] est-ce que tu peux arrêter 2 secondes parce que... [arrêt du micro].

Alors en fait, au départ lorsque les euh... les CLIS sont devenues ULIS et que les élèves donc se sont retrouvés dans les classes ordinaires, ça a été compliqué parce que c'était un changement euh... je vais pas dire radical mais c'était quelque chose de nouveau euh... il fallait rencontrer les enseignants justement pour parler des élèves mais sur quel temps ? Donc on a commencé par le faire en conseil des maîtres sauf que c'était... il y avait tellement d'autres points à aborder donc euh.. Finalement on n'avait pas le temps de parler réellement des élèves donc il a fallu trouver un autre moment. Ça, ça a été très très compliqué à mettre en place parce que quel temps

est-ce que l'on prend ? Parce que c'est toujours du temps en plus de tout le monde. Je ne parle pas de mon temps puisque moi ce temps-là je l'ai, ça fait partie de mes 108 heures mais les enseignantes elles n'ont pas de temps en plus. Donc, ça a été très très compliqué euh... c'est toujours demander plus aux enseignants malgré tout. C'est de demander du tout, de demander euh... donc aujourd'hui c'est devenu plus facile maintenant je rencontre les enseignants, il n'y a plus ces difficultés là mais, donc je dirais que ça, ça a été très compliqué donc c'est une contrainte matérielle. Et puis euh... aussi adapter certaines leçons pour les enseignantes ça... euh.. S'ils le font pour leurs élèves il n'y a pas de problème pour les élèves qui viennent de ma classe mais si c'est quelque chose qui doit être fait que pour mes élèves ça c'est difficile aussi mais bon euh ça se fait, ça se met en place donc euh... Finalement il ne faut pas vouloir le faire du jour au lendemain, il faut que ça se fasse petit à petit.

Q39 : D'accord, très bien. La mise en place d'un dispositif ULIS a-t-elle un impact différent selon les partenaires et/ou l'enfant ciblé ?

R39 : Complètement, complètement euh... oui. Ça ça dépend de tellement, de tellement de.. fin [inspiration] de plein de choses, plein plein de choses. Bien sûr mais euh... oui.

Q40 : Les principaux problèmes finalement ce serait le manque de temps ?

R40 : Oui, le manque de temps oui, et il n'y a pas que ça non plus. Le nombre d'élèves dans les classes qui sont de plus en plus surchargées. Les enseignantes ont de plus en plus d'élèves en difficultés aussi et euh... il faut l'entendre, il faut l'entendre euh c'est compliqué aussi pour elle d'avoir euh un élève euh qui arrive aussi de l'ULIS. C'est difficile, c'est difficile, euh... je sais qu'aujourd'hui c'est vrai que je vois euh fin quand je vois le nombre d'élèves dans les classes, le nombre d'élèves en difficultés dans les classes, le nombre d'élèves qui sont signalés à la MPDH fin... il y en a de plus en plus et malheureusement... fin ça c'est une question euh au niveau des aides c'est compliqué, c'est difficile. Tout ça ce sont aussi des freins à de bonnes inclusions.

Q41 : Nous allons passer au thème 4. Comment vous êtes-vous formé ?

R41 : Oui du coup j'ai repris une formation pour passer le CAPA-SH donc ça s'est fait sur un an en alternance et j'ai passé mon diplôme l'année d'après pour pouvoir euh... donc enseigner à des élèves en situations de handicap.

Q42 : Souhaiteriez-vous des aides, formations, conseils supplémentaires ?

R42 : Oui tout à fait ! Alors, il y a des animations euh... Aujourd'hui je sais que canope propose des animations qui sont très intéressantes, très enrichissantes euh... Après, il y a certainement d'autres formations mais euh c'est vrai que dans mes stages, je n'ai pas regardé ça. Honnêtement, je n'ai pas regardé dans les formations ce qu'ils proposaient euh... Ce qu'il me manquerait aujourd'hui c'est aussi euh... alors je ne sais pas si ça à avoir avec ce thème là, mais le partenariat avec les autres collègues d'ULIS et ça avait été évoqué, ça ne se fait pas dans la... Mais c'est vrai que dans certaines régions, dans certaines villes, les enseignants d'ULIS se rencontrent de façon à échanger les outils, de façons à parler de certaines situations qui sont lourdes à gérer donc de pouvoir aussi... d'avoir un endroit où on peut parler de tout ça.

Q43 : Que pensez-vous de l'inclusion ? du partenariat ? de la loi 2005 ?

R43 : Alors, je trouve que euh... il faut faire euh... c'est vraiment du cas par cas. L'inclusion c'est vraiment en fonction des besoins de chaque élève. Si un élève n'est pas euh ne peut pas suivre en classe ordinaire parce que c'est trop rapide pour lui, parce qu'il faut qu'il manipule davantage., on ne peut pas le mettre à ce moment-là en inclusion. Maintenant, si c'est juste une question de ne pas savoir écrire mais qu'il est capable de suivre à l'oral ce qui est fait, là je trouve que l'inclusion peut être euh... est judicieuse. S'il est capable de suivre un apprentissage au même rythme que les autres ou avec un petit peu plus d'aide il n'y a pas de problèmes. Mais maintenant, si c'est un élève qui est agité, qui peut perturber la classe ou qui peut être perturbé par le grand groupe parce que lui a besoin d'une petite structure dans ce cas-là, il n'y a pas de euh.. l'inclusion ne se révèle pas possible à mon sens. Pour moi. Donc c'est euh... je trouve que cette loi est très bien, est très bien faite mais il faut vraiment faire très attention aux inclusions. Ce n'est pas l'inclusion pour l'inclusion c'est vraiment en fonction de chaque élève, de ses besoins, de ses difficultés à lui aussi.

Q44 : D'accord et pour le partenariat ?

R44 : Alors, le partenariat de toute façon s'il n'y a pas de partenariat euh... s'il n'y a pas d'inclusion fin je veux dire c'est... c'est la communication entre tout... tout.. les ... toutes les personnes qui gravitent autour de l'élève qui est importante. C'est toute cette communication-là qui euh... fin... tous les échanges qui se font qui sont importants. Bon j'avoue que je suis un petit peu... parce qu'on ne peut pas rencontrer régulièrement les personnes comme on le souhaite. Il y a des parents qui ne souhaitent pas nous voir, des parents qui hésitent à venir ou des orthophonistes qu'on ne peut pas rencontrer parce qu'elles n'ont pas le temps, parce que si, ou parce que ça, bon quelques fois le partenariat [soupirs] c'est compliqué.

Q45 : D'accord, avez-vous des choses à rajouter ?

R45 : Non, hormis le fait que j'aime ce que je fais et que je ne retournerai pas en classe ordinaire [rires]. Dans ce que je fais je prends mon temps fin... en fait je ne suis pas un pro...fin j'ai un programme, je suis le même programme que l'ensemble des enseignants mais que je fais au rythme des enfants et... et puis le regard qu'ils ont et puis... je trouve qu'ils nous apportent tellement de choses euh... voilà.

Q46 : Super ! je vous remercie.

2) *Tableau verbatim de l'entretien n°1*

Thématiques	Verbatim	Passage dans le dialogue
<p>Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages</p>	<p>« J'établis de toute façon, fin... euh j'ai mon agenda qui me permet de euh... d'établir un emploi du temps pour rencontrer toutes les enseignantes qui vont accueillir les élèves parce que ça c'est quand même important. Il faut qu'il y ait ce temps-là de posé pour savoir si les évaluations de début d'année vont se faire dans leur classe ou si c'est moi qui fais les évaluations et je transmets après euh les euh comment dirais-je [silence] les besoins donc euh les besoins beaucoup plus précis et euh par la suite je rencontre les enseignants »</p> <p>« Alors, ça c'est ce que je faisais vraiment avant. Je rencontre les enseignants une fois par mois, alors, quelques fois c'était un petit peu lourd donc ça peut être euh une fois par période mais euh ça... ça... ça dépend si les inclusions sont importantes ou pas, s'il y a beaucoup d'inclusions dans la classe je rencontre plus régulièrement »</p>	<p>R5</p> <p>R5</p>
	<p>« Alors, non, non, y a aucune euh... alors ça c'est ma façon de faire euh éventuellement je propose aux enseignants s'il y a des besoins particuliers pour les enfants je peux préparer moi, en amont, si les enseignants me disent « bah on travaille sur tel et tel exercice euh » si y a besoin d'agrandir l'exercice [...]. Mais les séances euh en fait je ne pourrais pas euh... fin c'est au niveau du temps. »</p> <p>« Mais, euh oui je pense que ça pourrait euh peut-être se faire si beaucoup d'élèves étaient dans la même classe [...] Donc, non les séances ne sont pas ... mais c'est pas euh.fin c'est un non... c'est pas un non ferme et catégorique, c'est.. ce n'est pas ma pratique. »</p>	<p>R7</p> <p>R7</p>
	<p>« Exactement, d'adapter peut-être le travail euh de l'enseignant qui est en train de... de travailler avec son grand groupe et puis de... de... moi, faire autrement avec un petit groupe. Je ne le fais pas cette année parce que j'ai des... en fait j'ai des élèves en permanence dans ma classe donc là je ne peux pas me ... me libérer »</p>	<p>R11</p>

Pratique de classe : inclusive / non inclusive	<p>« C'est vraiment au cas par cas donc en fait oui on peut dire qu'ils sont inclus en fonction de leurs besoins dans toutes les disciplines. »</p> <p>« euh quand je mets un élève en inclusion dans une classe c'est parce qu'il peut suivre en principe avec l'enseignante fin... euh avec les autres élèves de l'enseignante. »</p>	<p>R16</p> <p>R8</p>
	<p>« [...] je n'ai pas de refus dans cette école je n'ai pas du tout de refus fin moi je n'en connais pas d'autres par rapport à mon travail donc je n'ai pas refus après euh voilà y a des enseignantes qui se sentent à l'aise avec les élèves d'ULIS puis des enseignantes qui se sentent euh... faut pas se le cacher euh se voiler la face... Des enseignantes qui se sentent moins à l'aise avec les élèves d'ULIS donc euh... bon après moi je suis là aussi pour les guider, les conseiller, si on vient me demander des conseils fin... euh fin je peux apporter, moi, mon aide, et puis effectivement, les mettre à l'aise et puis si je vois que ça ne peut pas fonctionner je ne fais pas non plus d'inclusion euh... forcée »</p> <p>« ce n'était pas forcément évident euh... c'est de faire changer un petit peu aussi les regards des adultes et euh ça c'est une question de communication, il faut être à l'écoute [...] Si un élève ne peut pas être inclus dans une classe ordinaire, il ne va pas aller euh donc c'est vraiment... en principe je fais attention à ce que les inclusions se fassent dans des conditions sereines et euh... que l'enfant soit bien, que tout le monde soit bien »</p> <p>« c'est vrai que quelques fois j'ai du mal à entendre euh... mais bon je pense qu'il n'y a pas de soucis de ce côté-là mais euh voilà fin... j'espère. »</p>	<p>R18</p> <p>R19</p> <p>R20</p>
Collaboration avec l'AESH-CO	<p>« Ce ne sont jamais des notions qui vont être nouvelles puisque en fait tout ce qui est pédagogie c'est l'enseignante qui l'a en charge mais l'AESH peut être là pour l'entraînement. [...] mais c'est tout ce qui permet de consolider fin oui consolider, de mémoriser fin... des choses très très régulières qui permettent aux enfants de... de mieux comprendre comment.. comment on fait. Cela rebrasse ce que moi j'ai mis en place puis elle, elle continue »</p> <p>« Sinon avec des élèves, elle va aussi en inclusion avec certains élèves euh pour aider l'élève, pour lui réexpliquer la consigne »</p>	<p>R13</p>

	<p>« Il y a une habitude qui s'est créée, s'il y a vraiment de gros changements à ce moment-là effectivement, je lui dis euh à l'avance mais euh... c'est pas fin qu... c'est pas sur le tas une fois qu'elle est avec les élèves à dire « tu fais ça tu fais ça » non... elle sait que... elle sait ce qu'il y a à faire et puis euh ça tourne comme ça en fait. »</p>	R15
Types d'échanges effectués avec le PE et/ou le coordinateur ULIS	<p>« alors ça peut être sur des temps informels entre deux portes »</p>	R31
	<p>« Au moment de faire les livrets aussi mais euh... les livrets en fait les enseignants remplissent leur partie fin... ce qu'ils font avec les élèves et puis après moi je remplis le reste mais donc euh c'est vraiment euh soit en fin de période soit pour remplir les livrets ou euh soit avant de rencontrer les parents »</p>	R32
	<p>« Ben oui c'est soit le matin avant la classe, soit le midi, soit le soir après l'école donc c'est vraiment euh... Alors on ne le fait pas, euh on nous conseille... on nous demande de le faire en conseil de maîtres mais ce n'est pas ... fin ce n'est pas possible parce qu'on y passerait beaucoup trop de temps et donc on fait à d'autres moments. »</p>	R33
	<p>« Ça dépend des enseignants [...] oui pour moi il y a une bonne implication des enseignants qui ont des élèves longtemps dans la classe. »</p>	R34
Le projet d'école	<p>« il y a forcément un volet euh sur le dispositif parce que sinon euh... comme c'est dans l'école en fait euh donc euh ben le partenariat euh... est ce qu'il est indiqué ? Alors là c'est une colle... »</p>	R28
Réunions avec les parents	<p>« Ah ben oui ! Fin ça me paraît moi indispensable ! Si je ne vois pas moi les parents, je ne peux pas travailler avec l'enfant. Fin c'est plus difficile de travailler avec un enfant... avec un élève... s'il n'y a pas de partenariat avec les parents. »</p>	R23
	<p>« Alors c'est moi qui les mets en place oui »</p>	R24
	<p>« les entretiens, l'enseignant peut être là mais dans la mesure où l'enseignant a déjà beaucoup d'heures euh... c'est plus moi qui gère les entretiens [...] Certaines enseignantes le font, d'autres pas, ça dépend aussi des inclusions, s'il y a beaucoup d'inclusions ou pas.»</p>	R29

Les ESS	« Alors, l'enseignant ordinaire peut être euh... fin moi j'informe les enseignants ordinaires mais après euh ça reste euh quand même du temps supplémentaire pour eux hein ils sont... ils ont déjà eu beaucoup de contraintes [...] Maintenant s'ils ont l'élève que pour du sport ou de la musique euh il n'y a pas vraiment d'intérêt à ce qu'ils soient présents »	R26
Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs	<p>« ben on peut toujours faire plus mais après voilà est ce que euh... le problème c'est que fin... la difficulté c'est qu'on n'a pas de temps, on a pas de temps c'est euh... [sourir] fin pour moi je trouve que c'est vraiment un manque de temps, »</p> <p>« Alors en fait, au départ lorsque les euh... les CLIS sont devenues ULIS et que les élèves donc se sont retrouvés dans les classes ordinaires, ça a été compliqué parce que c'était un changement euh... je ne vais pas dire radical mais c'était quelque chose de nouveau [...] Ça, ça a été très très compliqué à mettre en place parce que quel temps est-ce que l'on prend ? Parce que c'est toujours du temps en plus de tout le monde. Je ne parle pas de mon temps puisque moi ce temps-là je l'ai, ça fait partie de mes 108 heures mais les enseignantes elles n'ont pas de temps en plus. Donc, ça a été très très compliqué euh... c'est toujours demander plus aux enseignants malgré tout »</p> <p>« Et puis euh... aussi adapter certaines leçons pour les enseignantes ça... euh... s'ils le font pour leurs élèves il n'y a pas de problème pour les élèves qui viennent de ma classe mais si c'est quelque chose qui doit être fait que pour mes élèves ça c'est difficile aussi mais bon »</p> <p>« Le nombre d'élèves dans les classes qui sont de plus en plus surchargées. Les enseignantes ont de plus en plus d'élèves en difficultés aussi et euh... il faut l'entendre, il faut l'entendre euh c'est compliqué aussi pour elle d'avoir euh... un élève euh qui arrive aussi de l'ULIS [...] Tout ça ce sont aussi des freins à de bonnes inclusions. »</p>	R36 R38 R38 R40
Les solutions proposées	<p>« je sais qu'au niveau du collège ils ont 2 ou 3 heures pour justement consacrer ce temps-là au partenariat mais euh... moi de toute façon avec les enseignantes, elles ont les élèves toute la journée donc moi ce temps-là si je l'avais ce serait avec les parents ou les personnes de soins »</p> <p>« il faudrait qu'il ait une remplaçante dans l'école qui soit là, qui prenne la classe et puis avec laquelle euh on puisse échanger »</p>	R37 R37
Formation	« Ce qu'il me manquerait aujourd'hui c'est aussi euh... alors je ne sais pas si ça à avoir avec ce thème là mais le partenariat avec les autres collègues d'ULIS [...] de façon à échanger les outils, de façons à parler de certaines situations qui sont lourdes à gérer donc de pouvoir aussi... d'avoir un endroit où on peut parler de tout ça. »	R42
Opinion sur l'inclusion et le partenariat	« L'inclusion c'est vraiment en fonction des besoins de chaque élève. Si un élève n'est pas euh... ne peut pas suivre en classe ordinaire parce que c'est trop rapide pour lui, parce qu'il faut qu'il manipule davantage... on ne peut pas le mettre à ce moment-là en inclusion »	R44 R44

« S'il est capable de suivre un apprentissage au même rythme que les autres ou avec un petit peu plus d'aide il n'y a pas de problème »

« tous les échanges qui se font qui sont importants. Bon j'avoue que je suis un petit peu... parce qu'on ne peut pas rencontrer régulièrement les personnes comme on le souhaite [...] bon quelques fois le partenariat [soupirs] c'est compliqué. »

R44

3) Enregistrement 2- retranscription intégrale

Notes :

Mme X. désigne l'enquêtée

Manon désigne l'élève que je devais observer

Date : 13 février 2020

Durée de l'entretien : 43 minutes

Q1 : Vous êtes enseignante ordinaire et vous travaillez à l'école [nom de l'école], cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoins particuliers disposant d'un dispositif ULIS. Nous allons commencer par le thème 1.

Pouvez- vous vous présenter et expliquer votre parcours professionnel ?

R1 : Alors, je m'appelle Mme X, je suis enseignante sur une classe de CE1, j'ai eu mon concours en 2002, titularisée en 2003. Pendant deux ans j'ai travaillé sur des postes fractionnés balayant de la MS au CM2 et ensuite, j'ai eu une direction d'une école de classes pendant deux ans sur du cycle 3. Ensuite, j'ai fait un an sur l'école de [ville] sur une classe de CM1... CM1 et ensuite, j'ai eu une mutation sur l'école de maternelle à [ville] pendant 7 ans. Je suis dans l'école [nom de l'école] depuis 4 ans maintenant et j'alterne entre des classes de CE1 et la classe de CE1/CE2 donc cette année c'est CE1.

Q2 : Avez-vous déjà travaillé avec des élèves en situation de handicap ?

R2 : Euh oui. Donc en fait, notamment par l'intermédiaire du dispositif ULIS. Depuis que le dispositif ULIS existe donc depuis 3 ans maintenant, j'ai eu dans ma classe en inclusion différents élèves en situation de handicap euh donc la première année j'avais trois inclusions quasi-permanentes, euh une inclusion plus temporaire. L'année qui suit j'ai eu deux inclusions dont une quasi permanente et cette année j'ai deux inclusions mais beaucoup plus rares.

Q3 : D'accord, comment travaillez-vous avec le coordinateur ULIS ?

R3 : Alors, déjà c'est la coordinatrice qui évalue le niveau de ses élèves en début d'année et leur attribue une classe entre guillemets d'inclusion en fonction de leurs compétences. Après, on travaille en partenariat pour savoir sur quel domaine les élèves peuvent être inclus. Euh on prend aussi en considération tous les soins qui peuvent être donnés aux élèves donc les contraintes extérieures, les soins euh voilà. Et après, on fait des bilans réguliers pour savoir comment se passent les inclusions, on travaille aussi ensemble pour le LSU du coup pour euh... la coordinatrice sache comment progresse l'élève dans la classe d'inclusion et on fait donc comme ça des bilans assez réguliers. Un peu moins cette année pour être franc, mais j'ai moins d'inclusions cette année que les années précédentes mais sinon on essaie de se voir à peu près une fois par période.

Q4 : D'accord. Est-ce que vous préparez les séances ensemble ?

R4 : Non, on ne prépare pas les séances ensemble. Enfaîte l'élève qui est en inclusion arrive au moment du début de la séance et en fait l'enseignant donc là moi euh je fais ma séance en collectif ou en groupe de besoins peu importe mais l'élève est intégré comme ça dans la classe euh sans qu'il y ait une préparation de séances communes en amont.

Q5 : D'accord. Le coordinateur ULIS vient-il parfois dans la classe ?

R5 : Alors ça s'est fait il y a trois ans où la coordinatrice venait tous les matins parce qu'en plus on faisait comme un décloisonnement en fait comme j'avais des élèves avec des profils similaires à ceux qui étaient en inclusion dans ma classe. Elle me prenait un petit groupe de besoins donc avec des élèves du dispositif ULIS. Elle prenait aussi 3 ou 4 élèves qui avaient le même profil que son élève qui était en inclusion et tous les matins, elle leur faisait faire de la lecture. C'était bien parce qu'elle mettait au service de mes élèves ses compétences qui sont quand même spécialisées. Donc, ça, ça s'est fait il y a deux ans euh l'année dernière ça ne s'est pas fait et cette année en fait dans sa classe elle a une élève qui demande beaucoup d'attention et la présence d'un adulte quasiment en permanence du coup elle peut plus faire ce genre de chose parce qu'elle est dans sa classe avec cette élève qui demande vraiment un cadrage à plein temps. Elle ne peut pas laisser euh cette élève-là euh voilà ce n'est pas possible cette élève-là

n'étant pas en inclusion du tout, la coordinatrice est dans sa classe en permanence avec cette élève-là.

Q6 : D'accord, super. Quelles sont les aménagements que vous faites quand vous accueillez un élève de l'ULIS ?

R6 : Alors au niveau aménagement en fait, on part du principe que l'élève d'ULIS quand il peut suivre une inclusion, il n'y a pas besoin d'aménagements spécifiques en fait c'est qu'il est assez bien dans le grand groupe et qu'il ait assez de compétences pour pouvoir suivre dans le niveau de classe dans lequel il est inclus, donc il n'y a pas d'aménagement à proprement parler. Les aménagements un peu plus spécifiques en fait ça se fait dans le cadre du dispositif ULIS avec la coordinatrice. Donc là par exemple, l'année dernière j'avais une élève qui pouvait suivre en maths et français et il n'y avait pas besoin d'aménagements particuliers donc elle était dans ma classe. Au bout d'un certain temps, on a senti qu'elle décrochait un petit peu en étude de la langue donc on en a conclu que ce qu'elle faisait dans la classe d'inclusion n'était plus forcément adapté donc là la coordinatrice la reprise en français en étude de la langue pour la faire travailler en groupe de besoins avec ses autres élèves.

Q7 : D'accord, adaptez-vous les supports ? les activités ? comment et à quelle fréquence ? est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?

R7 : Alors, en fait ça dépend du profil de l'élève, dans quel domaine on l'a, ça dépend d'une année sur l'autre. Il n'y a pas vraiment de règles générales c'est en fonction des élèves, en fonction des années, en fonction des besoins. Donc là, par exemple, cette année j'ai Manon par exemple en sciences comme je différencie dans ma classe, j'ai en gros deux modes de fonctionnement pour deux groupes différents ben je la mets dans le groupe d'élèves à besoins plus euh voilà où les compétences sont moins développées euh après non il n'y a pas vraiment de différenciation. En fait, les élèves sont inclus dans les classes quand vraiment ils peuvent suivre dans le niveau dans lequel ils sont inclus. Ou alors, si on sent que c'est trop compliqué, ils vont venir faire du sport, de la musique, des arts-plastiques euh tout ce qui est maths et français ça va plus se faire dans le dispositif ULIS. Pour être franc, on a déjà eu des classes très hétérogènes donc on différencie déjà pour nos élèves donc euh si l'élève d'ULIS peut rentrer dans un des groupes de besoins oui euh... si c'est encore un autre profil et qu'il faut encore différencier autrement et d'une autre façon, l'élève est mieux à travailler en petit groupe avec la

coordinatrice ULIS. Après, il y a aussi un problème d'âge maintenant euh... les élèves peuvent être inclus jusqu'à un âge - 1 ou - 2 ans en fait donc euh un élève qui a 10 ans ne va pas pouvoir se retrouver en CE1 pour faire du français et des maths même s'il a les compétences d'un élève de CE1 parce que la différence d'âge est trop importante, donc un élève de 10 ans il pourra aller avec une classe d'âge de 9 ans voire de 8 mais pas en dessous donc en fait euh... ça met quand même des barrières parce que quand un élève de 10 ans a un niveau CE1 euh s'il va dans une classe d'inclusion de CM1 l'institut va pas pouvoir éventuellement fin... C'est compliqué pour l'institut de faire faire du CE1 pour cet élève-là alors que la coordinatrice d'ULIS a déjà des effectifs réduits et peut mieux adapter le travail pour cet élève-là. Je ne sais pas si vraiment j'ai répondu à toutes les questions-là du coup.

Q8 : Alors je vais répéter la question : adaptez-vous les supports ? les activités ? comment et à quelle fréquence ? est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?

R8 : Donc euh à quelle fréquence... je dis ça dépend vraiment des années en fait, ça dépend du profil de l'élève c'est vraiment du cas par cas vraiment ouais ouais...

Q9 : D'accord ; quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ? Celle-ci vient-elle dans les classes ?

R9 : Alors, en théorie l'AESH-co elle est là soit dans la classe même si ce n'est plus vraiment une classe mais quand il y a des élèves dans le dispositif ULIS elle est là pour aider les élèves à accomplir certaines tâches, à animer des jeux ou bien elle peut suivre les élèves qui en ont besoin dans les classes d'inclusions. Là cette année, c'est un peu compliqué parce qu'il y a un élève autiste assez lourdement autistique en fait donc euh... qui nécessite la présence d'un adulte donc du coup l'AESH ne peut plus suivre les élèves comme elle le faisait les années précédentes dans les classes d'inclusions. Par contre, moi je l'ai vécu il y a trois ans quand j'avais 4 élèves d'ULIS qui étaient dans ma classe euh c'était leur classe d'inclusion euh j'avais régulièrement l'AESH surtout au niveau du français parce que ils étaient un peu plus en difficultés au niveau du français notamment, il y avait un des trois qui avait du mal au niveau graphisme donc elle était là, pour écrire à sa place par exemple quand il était fatigué, donc elle était là en fait pour les séances de français à raison d'une demi-heure trois quarts d'heure par jour. Là en fait, avec cette élève là ça complique beaucoup de chose. Mais normalement le rôle de l'AESH c'est soit

d'agir au niveau des élèves qui sont dans le dispositif au sein de la classe ULIS ou alors de suivre certains élèves en inclusion quand ils en ont besoin.

Q10 : D'accord, Comment sont géré les tâches de l'AESH et les vôtres ?

R10 : Euh c'est à dire ce qu'on lui donne comme tâches à faire ?

Q11 : C'est ça

R11 : Ben en fait en fonction de la séance qui est prévue, je lui donnais des consignes par exemple pour l'enfant qui était en difficultés au niveau du graphisme je lui demandais de faire de la dictée à l'adulte ou euh quand c'était de la production d'écrit au niveau de la relecture de les aider à se relire à l'aide d'une grille de correction de relecture donc en fait elle apportait un étayage en fait plus euh... dans la gestion du matériel aussi, il y avait un élève qui était un peu fouillis, qui avait du mal à s'organiser au niveau du matériel donc là régulièrement elle faisait du propre, elle l'aider à coller, à s'orienter dans fin... voilà à utiliser correctement les cahiers etc. Ça peut être une aide matérielle ou une aide euh... plus un étayage en fait en fonction des consignes qui étaient fin... des séances qui étaient mises en place et de l'objectif qui était visé.

Q12 : D'accord, ces tâches sont-elles clairement définies à l'avance ou son aide arrive-t-elle sur le tas dans la classe ?

R12 : Là en fait c'était donc ouais, on ne définissait pas les tâches à l'avance donc c'était une AESH aussi qui euh...on sent aussi à qui on a à faire. Là c'était vraiment une personne très compétente qui comprenait qu'il y avait ... qui avait vraiment bien compris son rôle ce qu'on attendait des élèves etc. Donc, moi si je lui disais en arrivant ce qu'elle avait à faire c'était super bien fait euh voilà. Sa aurait été quelqu'un d'autre il aurait peut-être fallu effectivement définir son rôle en amont, lui expliquer la séance qui allait se dérouler et ce que j'attendais d'elle. Mais là cette personne-là était euh... vraiment comprenait tout très bien c'était niquel quoi.

Q13 : D'accord, quelles sont les disciplines dans lesquelles les élèves sont-ils inclus ?

R13 : Alors, euh... c'est variable. Pareil, ça dépend du profil de l'élève. La première année, j'avais des élèves incluent dans toutes les matières, ils étaient là de A à Z. La deuxième année,

euh... j'en avais une c'était pareil, en inclusion permanente. Je l'avais déjà eu la première année et euh... j'avais une classe de CE1/CE2 et elle avait plutôt du CE1, elle avait beaucoup progressé donc j'avais pu la rattacher au niveau CE2 jusqu'à ce que je te disais tout à l'heure euh... on sentait les limites au deux tiers du CE2 donc elle était repartie en français pour travailler avec la coordinatrice. Par exemple, cette année, j'ai fait un essai avec Manon en maths et en français, elle en tirait pas du tout profit de ces inclusions-là. Donc on a fait le point avec la coordinatrice et on en a conclu que c'était mieux qu'elle reparte dans le dispositif pour travailler avec la coordinatrice. Elle continue à travailler en QLM, musique, sport mais cette élève-là est inscrite dans le dispositif CHAD donc elle est absente deux demi-journées par semaine : le lundi matin et le vendredi après-midi et le vendredi après-midi je fais quand même QLM euh... fin voilà des matières qu'elle rate du coup. Et... elle a des soins aussi donc ça fait qu'elle n'est pas vraiment présente. Elle est suivie par le SESSAD donc il y a une orthophoniste, une psychologue euh... il y a une autre personne qui intervient auprès de Manon et du coup elle est absente le jeudi après-midi aussi elle arrive qu'à 15h30 donc c'est compliqué pour la continuité des apprentissages euh surtout que moi j'ai un profil de classe euh... je suis obligé de mettre du français et des maths le matin parce que l'après-midi ils sont assez agités, assez dissipés, donc je préfère faire des matières fondamentales le matin et du coup, le vendredi après-midi elle n'est pas là, le jeudi elle arrive à 15h30 donc je ne suis pas persuadée que son inclusion soit une réussite cette année, clairement. Mais euh... la maman avait l'air d'y tenir, qu'elle soit dans une classe ordinaire. C'est vrai que les parents ont quand même des difficultés à entendre que leur enfant n'est pas dans le cursus ordinaire et des fois pour dédramatiser etc. Ils se rattachent un peu à l'idée que leur enfant est inclus dans une classe ordinaire mais euh... faut être honnête des fois, c'est vraiment très bien pour l'enfant, des fois ça ne leur apporte pas grand-chose. Manon elle est mieux en petit groupe parce qu'elle est vite déconcentrée euh... voilà donc elle est mieux à travailler dans le petit groupe que dans le grand groupe. Voilà.

Q14 : D'accord, comment les choix d'inclure les élèves dans telles ou telles matières sont-ils effectués ?

R14 : La coordinatrice au début de l'année donc déjà elle en connaît un certain nombre puisque les élèves sont en général inscrits pour plusieurs années dans le dispositif. Pour les nouveaux en fait, elle fait des évaluations diagnostiques et en fonction de leur âge et de leurs compétences elle propose aux enseignantes concernées d'inclure les élèves dans telle ou telle domaine. Donc avec cette contrainte du n-2 je crois c'est quand même assez compliqué parce que en général

les élèves qui atterrissent dans le dispositif ULIS c'est qu'ils ont un niveau vraiment assez faible en maths et français donc après le n-2 nous bloque... parce que on pourrait faire plus d'inclusions si on pouvait mettre un élève de 8 ans 9 ans dans une classe de CP mais ce n'est pas autorisé.

Q15 :D'accord

R15 : Donc voilà c'est sur proposition de la coordinatrice en fait qu'on fait les ... euh c'est elle qui propose les inclusions. Après il y a quand même une période d'essai, fin... d'essai euh... une période oui, où l'élève vient sur les inclusions qui avaient été proposées après on fait un bilan assez rapide pour savoir si l'enfant en tire profit ou pas. Après on réajuste ou on modifie, on supprime on euh... voilà et ça ce n'est pas immuable sur l'année c'est à dire que si la coordinatrice juge qu'un enfant a bien évolué en maths ou en français elle peut proposer à ce qu'il soit inclus en maths français sur une classe. Ça peut être modulable au fil du temps.

Q16 : D'accord, très bien. Nous allons passer au thème 3. Y a-t-il une personne qui se charge de suivre ces élèves en dehors de l'école, si oui qui ?

R16 : Alors, ces élèves-là quand même ont un dossier MDPH puisqu'ils sont dans le dispositif ULIS. Donc chaque année, il y a quand même une ESS qui est organisée pour chaque enfant du dispositif ULIS donc le maître référent c'est lui qui euh... voilà qui chapote un petit peu ces ESS là. Après, il y a tous les partenaires qui s'occupent de l'élève donc ça peut être le SESSAD s'il a un suivi SESSAD, la psychologue scolaire est présente parce que c'est pareil ils ont automatiquement vu la psychologue scolaire. Il y a l'enseignante ou les enseignantes concernées puisque donc euh... il y a la coordinatrice mais les années ou moi j'avais des inclusions permanentes, j'assistais aux ESS puisque je connaissais mieux finalement l'élève que la coordinatrice et en général il y a la directrice aussi. Voilà donc ça c'est euh... après ça dépend s'il y a des soins à l'extérieur ou pas. En général quand l'enfant intègre le dispositif ULIS, il est censé avoir des soins. Dans de rares cas ce n'est pas le cas, l'enfant est quand même dans le dispositif mais sans aucuns soins extérieurs, ça ne devrait pas être mais ça arrive parfois.

Q17 :D'accord

R17 : Donc voilà, après il y a aussi les taxis qui prennent en charge les élèves pour le transport puisqu'il y a des élèves qui ne sont pas domiciliés sur [ville] donc il y a aussi une prise en charge

au niveau du taxi euh... tout est organisé en fait au niveau de la MDPH pour que l'enfant soit pris en charge au niveau du transports école-maison.

Q18 : D'accord, comment s'organisent les réunions avec les parents et trouvez-vous cela utiles ?

R18 : Alors, euh... oui, oui il y a des réunions donc je sais que la coordinatrice les voit deux ou trois fois par an euh... au moins une fois puisque l'ESS euh... avant l'ESS il y a une réunion avec les parents euh... donc oui c'est essentiel le partenariat école-famille, c'est super important euh... de toute façon les parents siègent à l'ESS donc euh... c'est important qu'ils soient aussi au courant de l'évolution de leur enfant, des difficultés, des progrès qui sont réalisés donc euh... oui c'est important même euh... Bon des fois, il n'y a pas de soins aussi donc on sensibilise les familles sur les soins qui devraient être mis en place et qui ne le sont toujours pas. Euh... voilà après c'est plus ou moins facile de travailler avec les familles euh... ya des familles qui sont très euh... très à l'écoute, qui font tout ce qu'il faut pour leur enfant et d'autres qui disent "oui oui" et puis derrière rien n'est fait quoi. Mais c'est comme pour les enfants ordinaires dans les classes ordinaires euh... les soucis sont un peu les mêmes, sachant que quand même souvent le milieu des euh... le milieu social des enfants d'ULIS est quand même assez euh... plus défavorisé que la moyenne des euh... dans la classe ordinaire quand même, c'est quand même plus défavorisé.

Q19 : D'accord. Qu'est ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS, évoque-t-il un travail en partenariat ?

R19 : [inspiration] Bonne question. Je n'ai pas relu le projet d'école depuis un moment. Euh... je crois qu'il n'y a rien euh... ça ne m'évoque rien euh... je crois qu'il n'y a rien dans le projet d'école euh... peut-être que je dis une bêtise mais il faudrait que j'aïlle voir, je ne sais pas. Je ne me souviens pas, il faudrait que je retourne voir le projet d'école. Je ne sais plus pour être honnête. [rires]

Q20 : Pas de soucis [rires]. Quand un élève est inclus en classe ordinaire ? Qui fait l'entretien des réunions ? Est-ce que c'est le coordinateur ULIS et/ou vous ?

R20 : Alors pour ma part, fin... pour mon expérience personnelle, ça dépendait un petit peu de la fréquence à laquelle les inclusions se faisaient donc par exemple euh... la première année où

j'avais quatre élèves en inclusion, pour les trois qui étaient quasi-permanentes en fait euh... les réunions se faisaient à deux forcément ou alors je faisais vraiment euh... si j'étais vraiment indisponible, que je ne pouvais pas assister à la réunion, je faisais un bilan très détaillé pour que la coordinatrice puisse restituer ma synthèse euh... sinon ben oui c'était moi qui menais l'entretien puisque c'est moi qui les avaient 24h/24. Là cette année en fait euh... pour être franc j'ai fait une réunion... une ou deux réunions en début d'année parce que j'avais Manon en maths français et je l'avais quand même pas mal de temps mais depuis qu'elle n'est plus en maths français et que euh... finalement je ne l'ai quasi plus euh... Je fais plus les réunions avec les familles en fait. Puis, en plus il y a des ESS qui sont faites sur le temps scolaires euh... donc euh... ça faisait en plus des contraintes supplémentaires mais quand les inclusions sont vraiment fréquentes j'essayais d'assister aux ESS et quand il y avait des réunions avec la famille ben d'être présente euh... voilà d'être présente. Après, ça dépend euh... du temps d'inclusion, si la coordinatrice alors euh... ça se faisait en partenariat avec la coordinatrice aussi. Chacune a apporté ses éléments d'analyse etc. On se complétait l'une et l'autre au niveau du comportement euh... on présentait l'analyse... ça dépend un peu du degré d'inclusion de l'élève mais ça se fait à deux euh... et même si je ne suis pas présente je fais quand même un bilan de moi sur ce que j'ai pu observer, analyser et évaluer sur l'élève en inclusion.

Q21 : D'accord, très bien. Du coup, on a parlé un petit peu des ESS, j'avais justement une question sur ça sur qui assistent aux ESS et pourquoi ?

R21 : Alors, il y a le maître référent, la psychologue scolaire, l'enseignant de la coordinatrice d'ULIS, éventuellement l'enseignant de la classe ordinaire qui inclut l'élève, il y a la famille et éventuellement euh... le SESSAD s'il y a euh... ou éducateurs s'il y a une mesure éducative. En fait, tous les gens euh... toutes les personnes qui suivent l'élève à l'école comme à l'extérieur de l'école. C'est du cas par cas car tous les élèves ne sont pas suivis par le SESSAD euh... il y en a qui sont pris en charge au niveau du CMP d'autres non euh... d'autres qui sont dans des familles qui sont suivis par des éducateurs d'autres non euh... parfois il peut y avoir aussi plus rarement euh... le médecin scolaire euh... moi je l'ai jamais vu sur des ESS mais je pense que c'est possible s'il a des troubles du comportement peut-être le médecin scolaire aussi. La coordinatrice saurait mieux dire que moi parce que moi j'ai fait 2, 3, 4 ouais euh... pas beaucoup d'ESS en fait et la coordinatrice elle est rodée parce qu'elle en a 12 par an.

Q22 : D'accord, à quel moment échangez-vous avec le coordinateur ULIS sur ces élèves ?

R22 : Donc on essaie de se voir une fois par période euh... quand l'une et l'autre était disponible après ça ne nous empêche pas aussi de faire un bilan quand il y a besoin, quand il y a quelque chose qui n'a pas été ou une difficulté particulière. On se croise quand même dans l'école donc euh... après la classe on va se voir l'une l'autre pour euh... parler un petit peu mais on essaie de faire un point vraiment euh... par période mais cette année c'est pareil ça s'est fait une ou deux fois pour Manon et euh... pas depuis un certain temps en fait.

Q23 : D'accord. Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? y a-t-il des échanges informels ? formels ? des réunions ? quels sont vos constats et solutions qui pourraient y remédier ?

R23 : Alors, euh... on a quasiment toutes des élèves en inclusion dans nos classes donc euh... ben on est tous concernés quand même. Après c'est vrai qu'il y a quand même beaucoup de contraintes euh... qui rendent le travail compliqué. Euh... des contraintes de sport, des contraintes de musique, des contraintes de soins euh... et c'est compliqué quand même de gérer les inclusions, c'est quand même assez compliqué surtout finalement quand ce n'est pas euh... c'est plus facile finalement d'inclure les élèves quand c'est à temps plein, c'est moins compliqué pour l'enseignante de classe ordinaire parce que sinon ça nous euh... ça nous impose vraiment un cadre très rigide au niveau des horaires. On sait que l'élève d'ULIS arrive à 15h30 pour la séance de QLM par exemple et ben... si à 15h30 on n'a pas fini la séance ben on est obligé de clôturer la séance de maths parce qu'il y a l'élève d'ULIS qui arrive. Ça c'est vraiment des contraintes euh... assez compliquées à prendre en compte alors que l'inclusion en permanence euh... c'est plus simple parce que ça fait des élèves euh... qui font partie à part entière de la classe donc euh... donc voilà. Donc c'est plus ou moins facile, quand même selon les années, selon les contraintes liées aux soins, aux contraintes d'emploi du temps des unes et des autres euh...

Q24 : D'accord. Y a-t-il des échanges informels ? formels ? des réunions ?

R24 : Oui alors après des échanges informels c'est ce que je te disais en fait euh... quand on euh... là tout à l'heure j'ai été voir euh... la coordinatrice parce qu'on avait le spectacle. Des fois elle a des créneaux pour son dispositif, des fois elle n'a pas de créneaux donc par exemple cette année elle n'a pas de créneaux de spectacle donc en fait il faut qu'on prenne les élèves en

inclusion, par contre elle a un créneau médiathèque. Donc là on ne prend pas les élèves en inclusion, donc c'est assez euh... voilà, c'est une gymnastique euh... il ne faut pas oublier les élèves quand on part euh... par exemple en sorties etc. Donc là, c'était informel, j'ai été voir la coordinatrice euh "t'as un créneau spectacle, je me souviens plus, oui, non ah ben non ben je te prends tes élèves ULIS" euh... donc là j'ai en plus une élève autiste. Donc là il me faut l'AESH parce que si ça se passe mal, il faut que quelqu'un puisse la gérer. Puis après, oui il y a des temps euh... de réunions officielles donc une fois par période en fait, on fait un bilan de la période qui s'est écoulée. Voilà euh... savoir comment l'élève évolue dans la classe euh... ses difficultés, ses réussites, ses progrès. Et après on adapte, normalement l'objectif c'est d'adapter euh... soit on continue sur ce qui avait été défini, soit on module les inclusions, on réduit, on augmente euh... voilà. Mais là c'est vrai que depuis quelques semaines euh... comme en fait c'est ça euh... c'est vrai que la coordinatrice a l'impression parfois qu'on est fermé qu'on est euh... qu'on ne veut pas prendre ses élèves mais c'est juste que pour nous des fois c'est compliqué aussi de tout gérer euh... notre classe euh... ben tout ce qui va autour hein. Nous, si on doit recevoir les parents des élèves en difficultés, on doit faire des papiers euh... on doit faire pleins de choses aussi et des fois c'est vrai qu'on oublie euh... les élèves qui sont en inclusion si elle nous les envoie pas on ne pense pas forcément à aller les chercher et c'est vrai qu'il y a eu déjà des quaks cette année et euh... C'est dur à vivre aussi pour la coordinatrice qui ne se sent pas comme une enseignante à part entière et euh... des fois elle ressent euh... que ses élèves ne sont pas considérés comme des élèves à part entière également donc euh... C'est vrai que ça peut créer des tensions aussi entre les collègues.

Q25 : D'accord. Vos solutions qui pourraient remédier à tout ça ?

R25 : Euh... alors c'est utopique hein mais euh... dans les écoles où il y a des dispositifs ULIS, ça serait d'alléger les effectifs dans les classes ordinaires, de façon à être plus disponible pour les élèves du dispositif, avoir moins de charge de travail pour notre classe ordinaire et avoir plus de temps pour travailler en partenariat vraiment plus étroit avec la euh... préparer des séances en commun mais ça c'est des choses qu'on a pas le temps, on n'a pas euh.. c'est matériel, on n'a pas le temps de le faire. Donc alléger les effectifs euh.. là il faut savoir que le dispositif ULIS, les élèves ne sont pas comptabilisés dans l'effectif total de l'école, c'est des élèves fantômes qui n'apparaissent pas. Ça, c'est quand même dans les statistiques, ça n'apparaît pas. Donc là, on est à 239 élèves et on ne compte pas les ULIS et quand on donne nos effectifs pour la carte scolaire, les ULIS ne comptent pas donc c'est assez quand même euh... grave fin je

trouve ça grave. Au contraire ! Il devrait compter comme 2, parce que c'est des élèves à besoins particuliers, à profils particuliers qui demandent plus d'attention que les autres et nous on a des classes à 25, 26 et il faut en plus gérer les inclusions. Donc pour moi, euh... la solution ce serait les classes dans les écoles qui ont un dispositif ULIS et éventuellement nous dégager du temps aussi pour qu'on puisse euh... parce qu'on a aussi nos 108 heures de réunions, de formations ben il n'y a rien qui concerne le dispositif. On pourrait aussi sur ces 108 heures, ben dire qu'il a tant d'heures qui est dédié au dispositif ULIS, au travail en partenariat avec la coordinatrice euh... à la préparation aussi. Nous, on a des APC, on a 36 heures d'APC ben pourquoi pas travailler aussi sur ces 36 heures là pour aménager un temps de travailler avec le dispositif ULIS.

Q26 : D'accord. Avez-vous déjà été confronté à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui de quels types : humains, matériel, administratifs etc ?

R26 : Oui donc quand on inclut, on a contraintes de temps euh.. Contraintes d'effectifs euh... l'année dernière j'étais même à 26 avec deux inclusions ça me faisais monter à 28 en CE1 CE2 plus les deux ULIS donc c'était quand même 28 élèves en double cours. C'était quand même assez raide, donc oui il y a des contraintes matérielles, des contraintes d'emploi du temps et puis euh... et puis voilà c'est surtout ça. Après, on arrive quand même à travailler avec la coordinatrice euh... voilà euh... mais en fait cette année elle nous sent euh... oh elle est fatiguée aussi euh... elle est un peu découragée parce qu'elle nous sent un peu hermétiques c'est vrai que des fois nous on met des « oh là ! » parce que on se dit "non là on peut plus" fin euh... voilà on peut plus inclure là cet élève-là euh... voilà on ne cherche pas non plus trop à différencier euh... on lui a un peu dit euh... ben voilà si l'élève il rentre dans notre profil de classe on le prend en inclusion pour telle ou telle matière s'il peut rentrer dans le profil. S'il ne rentre pas dans le profil de la classe, non, on ne l'inclut pas. On ne peut pas en plus euh... différencier pour cet élève-là alors que toi t'as un effectif à 12 maximum, grand maximum, parce qu'entre les élèves qui justement partent en inclusion au sport, musique, arts plastiques, les élèves qui partent en soins, les élèves qui sont pris en charge par le SESSAD qui intervient dans l'école ben souvent elle a vraiment des petits effectifs donc on juge que c'est mieux pour l'élève qu'il soit pris avec la coordinatrice qui en plus, a des compétences euh... d'enseignant spécialisé pour travailler vraiment telle ou telle compétence, que il soit inclus dans nos classes et qu'on en a déjà 24 et on ne pourra pas lui apporter l'attention nécessaire quoi, clairement. Donc là, ça peut coincer un peu au niveau humain, parce que chacun en fait défend un peu sa position donc euh... la coordinatrice croit vraiment aux inclusions etc. Nous on met quand même des freins parce qu'il

y a des contraintes comme on disait tout à l'heure d'emploi du temps euh... d'effectifs, des contraintes matérielles euh... et des fois c'est des élèves qui ne tirent pas profit des inclusions parce que le grand groupe ne leur convient pas. Donc, on trouve qu'ils sont mieux dans le petit groupe et ce n'est pas toujours facile à entendre pour la coordinatrice mais bon quand l'élève en tire profit, il n'y a pas de soucis moi j'en ai eu 4 fin 3 en inclusions permanentes pendant un an ça n'a pas posé de problème. Mais il faut tout le monde en tire profit et soit à l'aise.

Q27 : D'accord. La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon les partenaires et/ou l'enfant ciblé ?

R27 : Euh oui ben oui. En fait, euh... les inclusions sont vraiment à prendre au cas par cas, on ne peut pas faire de généralité en fait euh... Chaque enfant est différent, les inclusions sont différentes euh... ça peut être d'un tout petit peu ou euh... alors peut être vraiment presque du 24h/24 mais bon tout ça c'est à adapter en fonction des élèves euh... en fonction de l'enseignante aussi. Il y a des enseignantes plus ou moins ouvertes aux inclusions euh... ça, c'est pareil c'est en fonction de l'être humain euh... en fonction des contraintes de sports, ce n'est jamais les mêmes chaque année. Donc savoir si ça tombe bien, si ça tombe mal euh... donc en fait, il y a vraiment un tas de paramètres à prendre en compte et on ne peut pas formuler une généralité sur les inclusions. C'est vraiment une tambouille interne et au cas par cas, en fonction de l'élève, de ses compétences, de son âge, de euh... voilà de plein de choses en fait, de ses soins extérieurs euh... donc il faut vraiment faire du cas par cas.

Q28 : Très bien. Nous allons maintenant passer au thème 4. Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situations de handicap (lectures personnels, aide des parents, des personnels de l'éducation nationale ; coordinateur ULIS, conseiller pédagogique...)

R28 : Alors là, on peut compter que sur soi même ! [Rires] et surtout sur la coordinatrice d'ULIS sur laquelle on peut s'appuyer parce qu'elle a plein de compétences euh... là en plus c'est une personne qui fait ça depuis des années donc euh...elle connaît bien les enfants en situation de handicap, c'est une personne avec laquelle on euh... j'ai pu travailler moi par exemple euh... beaucoup au début euh... pour accueillir au mieux les élèves d'ULIS. Non à part ça, j'ai pas lu d'ouvrages spécifiques, j'ai pas eu de formations spécifiques euh... j'ai pas eu de visites de conseillères pédagogiques non plus euh... ça vraiment été en fait euh.. ben sur le terrain comme

vous un peu vous êtes formés sur le terrain c'est pareil, on peut compter un peu que sur soit même.

Q29 : D'accord. Vous souhaiteriez justement des aides, des conseils, des formations ?

R29 : Oui euh... ça nous aiderait quand même. C'est assez courant d'avoir des élèves avec des troubles autistiques euh... Nous on n'est pas formé pour accueillir ce genre d'élèves là, avec ce type de handicap euh... je sais qu'il y a des postures à adopter euh... des intonations dans la voix dont on a aucune connaissance puisqu'on n'a jamais eu de formations. C'est que des formations sur les troubles autistiques euh... les dyslexies aussi euh... je ne sais pas s'il y a beaucoup d'enfants qui sont en dyslexie et qui sont euh... oui il y en a quand même parfois mais c'est plus rare. On a surtout des élèves avec des troubles autistiques qui sont dans le dispositif ULIS donc c'est vrai qu'on a aucune formation donc ça serait bien d'avoir quelques armes pour accueillir ces élèves-là.

Q30 : D'accord, comment vivez-vous cet accueil et cela a-t-il changé votre pratique de classe en générale ?

R30 : Euh... ça n'a pas vraiment changé ma pratique de classe puisque nous en fait, on inclut les élèves qui peuvent euh... qui ont le même profil que nos élèves en fait. Par contre, c'est enrichissant parce que c'est des élèves qui sont quand même différents, qui fonctionnent de façon différente et euh... l'année où j'ai eu mes trois élèves en permanence là ça a été très enrichissant et j'ai beaucoup aimé travailler avec ces élèves-là.

Q31 : D'accord, que pensez-vous de l'inclusion, du partenariat et de la loi 2005 ?

R31 : Alors euh... les inclusions, il faudrait qu'on nous donne plus de moyens pour que les inclusions soient vraiment réussies je trouve. On ne nous donne pas assez de moyens pour les euh... pour les mener à bien en fait. Après, c'est vrai que c'est important pour certains enfants d'être inclus dans les classes ordinaires, c'est important pour eux, c'est important pour les familles euh... après pour la petite autiste je ne suis pas persuadée que ça lui apporte beaucoup euh... Je trouve que les inclusions ça a ses limites, fin... euh... C'est pareil c'est du cas par cas, il y a certains élèves qui vont vraiment tirer profit des inclusions euh... vraiment pour lesquelles c'est enrichissant euh... Ils trouvent leur place dans la classe ordinaire euh... c'est super quand

on voit ça euh... on se dit c'est gagné quoi. Et puis certains qu'on ne sent pas bien dans le grand groupe, ils ne sont pas à l'aise euh... ils n'apprennent pas forcément grand-chose. Donc là on voit que les inclusions ont des euh... ont leurs limites aussi mais je pense que ça part du fait qu'on n'ait pas assez de moyens, qu'on ait des effectifs trop chargés. Il y a quand même du bruit, de l'agitation forcément et c'est des élèves qui sont quand même plus fragiles et qui ont besoin d'être un peu « cocooner » euh... plus encadrés, plus écoutés, qui ont besoin de plus de temps pour travailler aussi et qu'on bouscule un peu parce que à 25 voilà on ne peut pas s'adapter vraiment au rythme de chacun quoi donc euh... Il y a des bonnes choses mais il y a du boulot encore.

Q32 : D'accord, et du partenariat ?

R32 : Oui c'est enrichissant hein mais on manque de temps aussi pour travailler vraiment il n'y a pas de ... je trouve que le mot partenariat il est ...fin... il est vraiment dans les textes mais à proprement parlé sur le terrain, je trouve qu'on manque de temps pour travailler vraiment main dans la main euh... travailler en amont. On fait plus des bilans plutôt que de travailler en amont sur comment on pourrait mieux inclure les élèves mais euh... ouais ça part du fait que euh... inclure des élèves euh... avec un profil euh... relevant de handicaps dans des classes ordinaires c'est compliqué. Justement s'ils sont sortis des classes ordinaires c'est qu'il y a une raison. Ils sont quand même en situation de handicap donc les réintégrer dans des classes ordinaires desquelles on les a extraits c'est un peu paradoxal je trouve euh... ouais c'est le contraire en fait euh... donc voilà je trouve que les dispositif ULIS devraient être dans des écoles où les effectifs devraient être réduit, de façon à ce qu'on est plus de temps à leur accorder. On serait plafonné euh... on aurait entre 15 et 20 élèves, je pense que ça serait plus bénéfique.

Q33 : D'accord, avez -vous des choses à rajouter ?

R33 : Non, je crois qu'on a bien fait le tour.

Q34 : Super ! Merci beaucoup.

4) *Tableau verbatim de l'entretien n°2 :*

Thématiques	Verbatim	Passage dans le dialogue
<p>Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages</p>	<p><i>« Alors, déjà c'est la coordinatrice qui évalue le niveau de ses élèves en début d'année et leur attribue une classe entre guillemets d'inclusion en fonction de leurs compétences. Après, on travaille en partenariat pour savoir sur quel domaine les élèves peuvent être inclus. Euh... on prend aussi en considération tous les soins qui peuvent être donnés aux élèves donc les contraintes extérieurs, les soins »</i></p>	R3
	<p><i>« Non, on ne prépare pas les séances ensemble. »</i></p>	R4
	<p><i>« Alors ça s'est fait il y a trois ans où la coordinatrice venait tous les matins [...] Elle prenait aussi 3 ou 4 élèves qui avaient le même profil que son élève qui était en inclusion et tous les matins, elle leur faisait faire de la lecture. C'était bien parce qu'elle mettait au service de mes élèves ses compétences qui sont quand même spécialisées [...] ça ne s'est pas fait et cette année en fait dans sa classe elle a une élève qui demande beaucoup d'attention et la présence d'un adulte quasiment en permanence du coup elle peut plus faire ce genre de chose parce qu'elle est dans sa classe avec cette élève qui demande vraiment un cadrage à plein temps. »</i></p>	R5
<p>Pratique de classe : inclusive / non inclusive</p>	<p><i>« Alors au niveau aménagement en fait, on part du principe que l'élève d'ULIS quand il peut suivre une inclusion il n'y a pas besoin d'aménagements spécifiques, en fait c'est qu'il est assez bien dans le grand groupe et qu'il ait assez de compétences pour pouvoir suivre dans le niveau de classe dans lequel il est inclus donc il n'y a pas d'aménagement à proprement parlé »</i></p>	R6
	<p><i>« Les aménagements un peu plus spécifiques en fait, ça se fait dans le cadre du dispositif ULIS avec la coordinatrice. »</i></p>	R6
	<p><i>« Il n'y a pas vraiment de règles générales, c'est en fonction des élèves, en fonction des années, en fonction des besoins. Donc là par exemple cette année, j'ai Manon par exemple en sciences comme je différencie dans ma classe, j'ai en gros deux modes de fonctionnement pour deux groupes différents ben je la mets dans le groupe d'élèves à besoins plus euh... voilà où les compétences sont moins développées euh... après non il n'y a pas vraiment de différenciation »</i></p> <p><i>« Pour être franc, on a déjà eu des classes très hétérogènes donc on différencie déjà pour nos élèves donc euh si l'élève d'ULIS peut rentrer dans un des groupes de besoins oui, euh... si c'est encore un autre profil et qu'il faut encore différencier autrement et d'une autre façon, l'élève est mieux à travailler en petit groupe avec la coordinatrice ULIS »</i></p> <p><i>« ça dépend du profil de l'élève c'est vraiment du cas par cas »</i></p>	R7 R7 R8

	<i>« c'est plus facile finalement d'inclure les élèves quand c'est à temps pleins, c'est moins compliqué pour l'enseignante de classe ordinaire parce que sinon ça nous euh... ça nous impose vraiment un cadre très rigide au niveau des horaires. »</i>	R23
	<i>« C'est vrai que les parents ont quand même des difficultés à entendre que leur enfant n'est pas dans le cursus ordinaire et des fois pour dédramatiser etc ils se rattachent un peu à l'idée que leur enfant est inclus dans une classe ordinaire mais euh... faut être honnête des fois c'est vraiment très bien pour l'enfant, des fois ça ne leur apporte pas grand-chose. Manon elle est mieux en petit groupe parce qu'elle est vite déconcentrée euh.. voilà donc elle est mieux à travailler dans le petit groupe que dans le grand groupe. »</i>	R13
	<i>« C'est sur proposition de la coordinatrice en fait qu'on fait les ... euh c'est elle qui propose les inclusions. Après, il y a quand même une période d'essai, fin d'essai euh... une période oui où l'élève vient sur les inclusions qui avaient été proposées, après on fait un bilan assez rapide pour savoir si l'enfant en tire profit ou pas. Après on réajuste ou on modifie, on supprime »</i>	R15
Collaboration avec l'AESH-CO	<i>« en théorie l'AESH-co elle est là soit dans la classe même si ce n'est plus vraiment une classe mais quand il y a des élèves dans le dispositif ULIS elle est là pour aider les élèves à accomplir certaines tâches »</i>	R9
	<i>« Là cette année c'est un peu compliqué parce qu'il y a une élève autiste assez lourdement autistique en fait donc euh... qui nécessite la présence d'un adulte donc du coup l'AESH ne peut plus suivre les élèves comme elle le faisait les années précédentes dans les classes d'inclusions »</i>	R9
	<i>« Ben en fait, en fonction de la séance qui est prévue, je lui donnais des consignes [...] si je lui disais en arrivant ce qu'elle avait à faire c'était super bien fait euh voilà. Ça aurait été quelqu'un d'autre il aurait peut-être fallu effectivement définir son rôle en amont, lui expliquer la séance qui allait se dérouler et ce que j'attendais d'elle »</i>	R11 R12
Types d'échanges effectués avec le PE	<i>« on essaie de se voir une fois par période euh... quand l'une et l'autre était disponible, après ça ne nous empêche pas aussi de faire un bilan quand il y a besoin, quand il y a quelque chose qui n'a pas été ou une difficulté particulière. On se croise quand même dans l'école donc euh... après la classe on va se voir l'une l'autre pour euh... parler un petit peu mais on essaie de faire un point vraiment euh... par période mais cette année c'est pareil ça s'est fait une ou deux fois pour Manon et euh... pas depuis un certain temps en fait »</i>	R22

et/ou le coordinateur ULIS	<i>« on a quasiment toutes des élèves en inclusion dans nos classes donc euh... ben on est tous concernés quand même [...] c'est plus ou moins facile, quand même selon les années, selon les contraintes liées aux soins, aux contraintes d'emploi du temps des unes et des autres »</i>	R23
Le projet d'école	<i>« Bonne question. Je n'ai pas relu le projet d'école depuis un moment. Euh... je crois qu'il n'y a rien euh... ça ne m'évoque rien [...] Je ne sais plus pour être honnête. »</i>	R19
Réunions avec les parents	<i>« oui il y a des réunions donc je sais que la coordinatrice les voit deux ou trois fois par an euh... au moins une fois puisque l'ESS euh... avant l'ESS il y a une réunion avec les parents euh... donc oui c'est essentiel le partenariat école-famille, c'est super important [...] c'est important qu'ils soient aussi au courant de l'évolution de leur enfant, des difficultés, des progrès qui sont réalisés donc euh... oui c'est important même euh... bon des fois il n'y a pas de soins aussi donc on sensibilise les familles sur les soins qui devraient être mis en place et qui ne le sont toujours pas. »</i>	R18
	<i>« pour ma part fin... pour mon expérience personnelle, ça dépendait un petit peu de la fréquence à laquelle les inclusions se faisaient »</i>	
	<i>« en plus il y a des ESS qui sont faites sur le temps scolaire euh... donc euh... ça faisait en plus des contraintes supplémentaires mais quand les inclusions sont vraiment fréquentes, j'essayais d'assister aux ESS et quand il y avait des réunions avec la famille ben d'être présente euh... voilà d'être présente. Après, ça dépend euh... du temps d'inclusion, si la coordinatrice alors euh... ça se faisait en partenariat avec la coordinatrice aussi. Chacune a apporté ses éléments d'analyse etc. On se complétait l'une et l'autre au niveau du comportement euh... on présentait l'analyse... ça dépend un peu du degré d'inclusion de l'élève mais ça se fait à deux euh... et même si je ne suis pas présente, je fais quand même un bilan de moi, sur ce que j'ai pu observer, analyser et évaluer sur l'élève en inclusion »</i>	R20
Les ESS	<i>« les années ou moi j'avais des inclusions permanentes j'assistais aux ESS puisque je connaissais mieux finalement l'élève que la coordinatrice »</i>	R16
	<i>« La coordinatrice saurait mieux dire que moi parce que moi j'ai fait 2, 3, 4 ouais euh... pas beaucoup d'ESS en fait et la coordinatrice elle est rodée parce qu'elle en a 12 par an. »</i>	R21
Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs	<i>« c'est vrai que la coordinatrice a l'impression parfois qu'on est fermé qu'on est euh... qu'on ne veut pas prendre ses élèves mais c'est juste que pour nous, des fois, c'est compliqué aussi de tout gérer euh... notre classe euh... ben tout ce qui va autour hein »</i>	R24
		R24

	« Nous, si on doit recevoir les parents des élèves en difficultés, on doit faire des papiers euh... on doit faire plein de choses aussi et des fois c'est vrai qu'on oublie euh... les élèves qui sont en inclusion. Si elle ne nous les envoie pas on ne pense pas forcément à aller les chercher et c'est vrai qu'il y a eu déjà des quaks cette année et euh... c'est dur à vivre aussi pour la coordinatrice qui ne se sent pas comme une enseignante à part entière et euh... des fois elle ressent euh... que ses élèves ne sont pas considérés comme des élèves à part entière également donc euh... C'est vrai que ça peut créer des tensions aussi entre les collègues. »	
	« Des contraintes matérielles, des contraintes d'emploi du temps et puis euh... et puis voilà c'est surtout ça. Après, on arrive quand même à travailler avec la coordinatrice euh... voilà euh... mais en fait cette année elle nous sent euh... oh elle est fatiguée aussi euh... elle est un peu découragée parce qu'elle nous sent un peu hermétiques c'est vrai que des fois nous on met des « oh là ! » parce qu'on se dit "non là on peut plus" fin euh... voilà on peut plus inclure là cet élève-là euh... voilà on ne cherche pas non plus trop à différencier euh... on lui a un peu dit euh ben voilà si l'élève il rentre dans notre profil de classe on le prend en inclusion pour telle ou telle matière s'il peut rentrer dans le profil. S'il ne rentre pas dans le profil de la classe, non, on ne l'inclut pas. On ne peut pas en plus euh... différencier pour cet élève-là alors que toi t'as un effectif à 12 maximum, grand maximum, parce qu'entre les élèves qui justement partent en inclusion au sport, musique, arts plastiques, les élèves qui partent en soins, les élèves qui sont pris en charge par le SESSAD, qui intervient dans l'école, ben souvent elle a vraiment des petits effectifs donc on juge que c'est mieux pour l'élève qu'il soit pris avec la coordinatrice qui en plus a des compétences »	R26
	« Il y a des enseignantes plus ou moins ouvertes aux inclusions euh... ça c'est pareil c'est en fonction de l'être humain [...] C'est vraiment une tambouille interne et au cas par cas, en fonction de l'élève, de ses compétences, de son âge, de euh... voilà de plein de choses en fait, de ses soins extérieurs euh... donc il faut vraiment faire du cas par cas. »	R27
Les solutions proposées	« alors c'est utopique hein mais euh... dans les écoles où il y a des dispositifs ULIS ça serait d'alléger les effectifs dans les classes ordinaires, de façon à être plus disponible pour les élèves du dispositif, avoir moins de charge de travail pour notre classe ordinaire et avoir plus de temps pour travailler en partenariat vraiment plus étroit avec la euh... préparer des séances en commun mais ça c'est des choses qu'on n'a pas le temps »	R25
	« la solution ce serait les classes dans les écoles qui ont un dispositif ULIS et éventuellement nous dégager du temps aussi pour qu'on puisse euh... parce qu'on a aussi nos 108 heures de réunions, de formations ben il n'y a rien qui concerne le dispositif. On pourrait aussi sur ces 108 heures, ben dire qu'il a tant d'heures qui est dédié au dispositif ULIS, au travail en partenariat avec la coordinatrice euh... à la préparation aussi »	R25
	« Nous, on a des APC, on a 36 heures d'APC ben pourquoi pas travailler aussi sur ces 36 heures là pour aménager un temps de travailler avec le dispositif ULIS. »	R25

Formation	<p>« là on peut compter que sur soi-même ! [Rires] et surtout sur la coordinatrice d'ULIS sur laquelle on peut s'appuyer parce qu'elle a plein de compétences »</p> <p>« On a surtout des élèves avec des troubles autistiques qui sont dans le dispositif ULIS donc c'est vrai qu'on n'a aucune formation donc ça serait bien d'avoir quelques armes pour accueillir ces élèves-là ».</p>	R29 R29
Opinion sur l'inclusion et le partenariat	<p>« Alors euh... les inclusions, il faudrait qu'on nous donne plus de moyens pour que les inclusions soient vraiment réussies je trouve. On ne nous donne pas assez de moyens pour les euh... pour les mener à bien en fait. »</p> <p>« Je trouve que les inclusions ça a ses limites, fin... euh... C'est pareil c'est du cas par cas, il y a certains élèves qui vont vraiment tirer profit des inclusions euh... vraiment pour lesquelles c'est enrichissant euh... Ils trouvent leur place dans la classe ordinaire euh... c'est super quand on voit ça euh... on se dit c'est gagné quoi. Et puis certains qu'on sent pas bien dans le grand groupe, ils sont pas à l'aise euh.. ils n'apprennent pas forcément grand-chose. »</p> <p>« Il y a des bonnes choses mais il y a du boulot encore. »</p> <p>« Justement s'ils sont sortis des classes ordinaires c'est qu'il y a une raison. Ils sont quand même en situation de handicap donc les réintégrer dans des classes ordinaires desquelles on les a extraits c'est un peu paradoxal je trouve euh... ouais c'est le contraire »</p>	R31 R31 R31 R32
	<p>« Oui c'est enrichissant hein mais on manque de temps aussi pour travailler vraiment il n'y a pas de ... je trouve que le mot partenariat il est ... fin il est vraiment dans les textes mais à proprement parlé sur le terrain je trouve qu'on manque de temps pour travailler vraiment main dans la main euh... travailler en amont. [...] On fait plus des bilans plutôt que de travailler en amont »</p>	R32

5) Entretien n°3 – retranscription intégrale

Notes :

Bastien désigne l'élève dont il est question.

Date de l'entretien : le 3 mars 2020

Durée de l'entretien : 40 minutes

Q1 : Vous êtes coordinatrice ULIS et vous travaillez à l'école [nom de l'école] à [ville]. Cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoin particuliers disposant d'un dispositif ULIS.

Pouvez-vous vous présenter et expliquer votre parcours professionnel ?

R1 : D'accord. Donc je suis T1 c'est-à-dire que j'ai eu mon concours l'année dernière. L'année j'étais stagiaire euh... j'ai fini mon master l'année dernière et cette année euh... je suis T1. J'ai eu mon affectation à l'école à [ville] le jour de la pré-rentree donc j'ai su que j'étais euh... affectée sur la classe ULIS que je ne connaissais pas du tout euh... voilà. J'ai été accueillie dans l'école par mon ancienne directrice donc la directrice de l'école cette année est aussi la directrice que j'avais l'année dernière dans mon ancienne école. Donc, j'avais un lien très sympathique quand je suis arrivée donc euh... voilà. Je n'ai pas beaucoup d'expérience comme je suis T1.

Q2 : D'accord. Comment travaillez-vous avec l'enseignant de la classe ordinaire (ou le coordinateur ULIS) ?

R2 : Alors euh... au début de l'année quand je connaissais pas les élèves et mes collègues non plus, j'ai dans un premier temps fait des évaluations diagnostiques pour voir le niveau qu'ils avaient en français et en mathématiques et c'est ce qui m'a permis de savoir si je les gardais en français et en mathématiques parce qu'ils avaient un niveau en dessous de la classe d'inclusion euh et on est partis du principe que au début de l'année ils pouvaient être inclus en EPS, en arts plastiques, en musique et parfois en QLM pour certains élèves. Euh... avec ma collègue on s'est rendu compte que Bastien pouvait suivre les enseignements de CP, en mathématiques, donc très rapidement il est parti tous les matins de 9h à 10h en mathématiques. Le lien se fait euh... alors

on essaye d'échanger pas mal pour voir ce qu'il est capable de faire. Il a un cahier dans sa classe de CP que j'essaie parfois de voir mais ce n'est pas souvent que je le vois parce que comme on est très occupé on a parfois du mal à faire le lien. On s'est mis d'accord aussi pour l'inclure au fur et à mesure de plus en plus dans la classe il va maintenant en informatique. Comme il a des difficultés de langage c'est compliqué de l'inclure en lecture et en anglais euh... donc voilà.

Q3 : D'accord. Préparez-vous les séances ensemble ?

R3 : Non, parce que comme elle se charge des mathématiques en fait ils suivent la méthode MHM, donc ils ont 5 séances par semaine donc je pourrais suivre vu qu'ils suivent vraiment la méthode, je pourrais suivre facilement mais sinon souvent elle me dit plus tôt " on a travaillé sur dizaines et unités et j'ai vu qu'il avait un petit peu de mal à faire un paquet de 10" et je note et hop ! je rajoute dans mes préparations à moi mais y a rien de euh... on prend pas une heure pour travailler ensemble et mettre au point une séance.

Q4 : D'accord. Allez-vous parfois dans les classes d'inclusions ?

R4 : Non, ça ne m'arrive jamais. Je pense qu'on n'y a pas pensé. J'ai toujours des élèves en ULIS alors, j'en ai 11 au maximum mais parfois j'en ai 4, des fois j'en ai 10 mais jamais on ne fait d'inclusions un peu inversées dans le sens en fait où l'inclusion c'est censé plutôt dans l'autre sens où ils vont le maximum de temps dans leur classe de CP et moi je les récupère pour des petits moments alors que là non c'est plutôt l'inverse, je les ai le maximum et on euh... on ne va pas dans le sens euh... comment dire. Textuellement ce n'est pas euh... on ne suit pas le cadre du dispositif dans le sens où je les ai plus souvent que je devrai mais euh... on essaie au maximum de faire de l'inclusion quand même.

Q5 : Si vous aviez la possibilité ?

R5 : Je pense que oui ce serait intéressant d'aller voir dans la classe de CP, après comme c'est un petit groupe, c'est un CP dédoublé donc en fait euh... souvent on a le même nombre que j'ai ici. Donc le fonctionnement est plus ou moins le même.

Q6 : Quels sont les aménagements que vous faites pour cet élève ?

R6 : En début d'année, j'ai rencontré la maman pour voir un petit peu où il en était, les difficultés de langage, s'il y avait des accompagnements extérieurs et j'en ai parlé avec ma collègue. En ce qui concerne par exemple la lecture, c'est un élève qui a beaucoup de mal à parler, il n'a pas d'orthophoniste donc il est pas suivi en extérieur et donc pour l'apprentissage de la lecture à un niveau théoriquement CP mais il est en dessous et on s'est rendu compte avec ma collègue qu'il ne pouvait pas du tout être inclus en CP normal pour la lecture mais il va en informatique où il travaille sur une application qui s'appelle LALILO et ça permet de l'inclure en CP et en lecture quand même d'une différente manière, on lui fait quand même de la lecture en CP à moindre mesure. Il n'y a pas d'aménagements particuliers.

Q7 : Adaptez-vous les supports / activités ? Comment ? À quelle fréquence ? Est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?

R7 : C'est un élève euh... quand on est à côté de lui on se rend compte qu'il est plutôt concentré et dès qu'on le lâche euh... au bout de 4 min on voit qu'il joue avec les cubes, il fait autre chose, il regarde à droite à gauche. C'est un élève qui est vraiment très gentil, il perturbe pas du tout mais il décroche très vite donc on sent qu'il faut aménager quand même les créneaux horaires. Parfois, on a prévu quelque chose qui dure 15 minutes et non en fait c'est 10 minutes et ça n'ira pas plus loin. En ce qui concerne l'inclusion par exemple le jeudi, il est souvent euh... il est pratiquement toute la journée en CP sauf un créneau de 15h20 à 16h donc ça me laisse en théorie 40 minutes pour faire quelque chose avec mais on sent que l'inclusion lui demande quand même plus d'énergie qu'une journée en ULIS, ce qui fait pendant ces 40 minutes j'ai du mal à en faire quelque chose parce qu'il a besoin de relâcher. Donc l'aménagement c'est plutôt le jeudi après-midi donc je lui demande un petit moins euh... parce que je sais qu'après il retombe pour la 5ème séance de maths donc il a besoin quand même d'être en forme pour retourner en CP.

Q8 : Et pour les autres élèves ?

R8 : Alors, ils ont tous euh... alors il n'y a pas mal d'accessoires, de supports dans la classe qu'ils peuvent utiliser. Ils ont eu du mal au début de l'année à euh... à aller chercher ce dont ils avaient besoin. Euh... ils ont tous des frises numériques, des frises alphabétiques aussi. Ils vont souvent aussi chercher leurs supports de maths, ils ont pris l'habitude de prendre des ardoises et le matériel de numération pour réfléchir. Euh... au niveau des supports, je me suis rendu compte en lecture qu'il fallait vraiment différencier parce qu'ils n'avaient pas tous appris la

lecture avec la même méthode. Y'en a qui avait la méthode euh... avec les signes Borel-Maissonny, y en a d'autres qui avaient avec des couleurs, y en d'autres qui n'avaient pas de méthode du tout mais qui avaient du mal à lire donc ils ont tous euh... on ne va pas dire qu'il y avait trois méthodes différentes dans la classe donc au niveau des supports, j'ai récupéré un peu partout dans l'école différentes méthodes euh... j'ai une collègue de CE2 qui m'a prêté une méthode où ils utilisent des couleurs par exemple le O et le U c'est colorié en rouge pour le OU de rouge et donc on a fait plein de textes donc ça les a bien euh... Donc euh ils ont euh... y'en a certains qui ont ça donc dans leur classeur ils ont un petit euh... comment dire en format A5 un support avec les couleurs donc qu'ils n'utilisent plus maintenant parce qu'ils en n'ont plus besoin. Voilà donc ce type de support là.

Q9 : Est-ce pour toutes les tâches ?

R9 : Non parfois ils en sont capables de suivre euh...alors pas pour tout. L'aménagement se fait surtout en termes de temps, pas tant au niveau support papier alors oui il faut mettre un petit peu plus gros en arial 14 avec un interligne 1.5 pour certains élèves on sent que c'est quand même plus facile pour eux mais c'est plutôt en aménagement de l'emploi du temps et du temps plutôt qu'au niveau des supports visuels.

Q10 : D'accord. Quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ?

R10 : C'est très très important. Je sais que comme j'étais nouvelle sur le dispositif et qu'elle était déjà là les deux années d'avant elle a pu me présenter certains élèves, m'expliquer certains où ils en étaient l'année dernière, les progrès qu'ils avaient pu faire mais je n'ai jamais besoin de lui dire « attention je suis la maîtresse tu es l'AESH-co ». Elle a sa place en tant qu'aide euh... je sais que je peux compter sur elle pour euh... étayer un élève qui est en difficulté euh... si on est dans un moment de crise elle peut sortir en prendre un, surveiller. C'est vraiment un atout indispensable. Il y a des journées où elle est absente, là par exemple elle était absente la semaine avant les vacances et je l'ai ressenti dans mon organisation parce qu'ils ne sont pas vraiment autonomes et ce qui fait que je suis avec un groupe par exemple je fais lecture avec les 4 ou 5 CP elle est avec les autres en grammaire ou en mathématiques et quand elle est absente, je sens que les autres ont du mal à trouver un rythme de travail, ils décrochent très très vite même si c'est très clairs l'organisation de ce qu'ils doivent faire, mais il n'y a personne pour les euh...

comment dire... les rebooster, les remettre dans leur travail, ils décrochent très très vite donc pour ça c'est vraiment important d'avoir quelqu'un avec qui travailler dans le dispositif.

Q11 : Celle-ci va-t-elle dans des classes ordinaires ?

R11 : Alors, elle accompagne un élève le jeudi matin donc un élève autiste en CE2 qui a une AVS-I mais qui n'est pas là le jeudi matin et qui a quand même besoin d'avoir quelqu'un avec lui parce qu'il a beaucoup de mal à rester concentré sur ce qu'il se passe devant lui ou même sur la table donc elle l'accompagne pour français et mathématiques. Et elle accompagne aussi 2 en sport le lundi après-midi plus pour rassurer plutôt que pour accompagner dans l'exercice c'est plutôt une forme de soutien mais plutôt discret mais sinon elle ne va pas plus dans les classes.

Q12 : D'accord. Comment sont gérées les tâches de l'AESH et les vôtres ?

R12 : Alors, j'ai euh... quand je fais mon cahier journal, je réfléchis à ce que moi j'ai besoin de faire avec certains élèves notamment quand c'est une tâche de découverte quand la notion est euh... est nouvelle je prends ce groupe là et je lui laisse le groupe qui a déjà travaillé sur la notion et c'est des exercices de rappel euh... Donc elle a une euh... comment dire, j'imprime mon cahier journal en double donc elle a sa version du cahier journal pour la journée et je marque dessous euh... où elle doit intervenir, parfois je rajoute une petite remarque au stylo rouge pour lui dire « attention là j'aimerais que tu fasses ça de cette manière-là » parce que c'est vrai qu'au début de l'année sans que ce soit négatif que je mettais une certaine façon de faire les choses dans mon cahier journal elle faisait différemment parce qu'elle n'avait pas tout lu ou pas tout en détail et parfois ce n'était pas tout à fait la manière des programmes pour l'avancée donc j'insiste parfois sur certaines choses, je mets un petit coup de stabilo pour lui dire « attention je voudrais ce mot précis à être employé » donc elle fait bien attention à ça. Pour la répartition des tâches, donc elle est plutôt sur le côté autonomie et rappel euh... ça m'est arrivée de euh... une ou deux fois de lui donner une séance de découverte mais c'était plus quelque chose qui était lié à la séquence qu'il y avait eu lieu avant donc découverte mais pas de trop et euh... voilà.

Q13 : D'accord. Sont-elles clairement définies à l'avance ou son aide arrive-t-elle « sur le tas » dans le dispositif ULIS ?

R13 : Euh... alors quand elle arrive le matin généralement il y a 5 minutes de battement où je lui présente rapidement le cahier journal donc ça va euh... généralement c'est par créneaux horaires, je lui explique de 8h45 jusqu'à 10h à la récréation je lui dis ben là tu vas t'occuper de ça, je lui laisse le temps de découvrir le cahier journal mais c'est plutôt euh... ce n'est pas hyper à l'avance ni trop sur le tas non plus. Elle a un petit peu de temps quand même pour se mettre dans l'activité mais je ne lui transmets pas le cahier journal la veille pour le lendemain. Comme je suis T1, je ne peux pas non plus prendre beaucoup d'avance mais au début de l'année c'est vrai que euh... on a eu un temps de rodage à se mettre euh... à comprendre aussi comment elle fonctionnait elle et j'ai adapté mon cahier journal à la façon dont elle pouvait travailler aussi en faisant plus clair, en cherchant à faire des choses euh... pour que ça lui convienne elle aussi donc euh... voilà.

Q14 : D'accord. Quelles sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?

R14 : Alors, ils sont tous inclus en EPS, en arts plastiques, en musique euh... [temps de réflexion] certains vont en informatique, j'en ai euh... j'ai un CE2 qui va en français et mathématiques CE2 euh... j'ai une élève notamment qui est en CE2 qui est pratiquement tout le temps en CE2, elle devrait être en 6ème donc elle a quand même un retard euh... de quelques années mais elle suit bien dans sa classe de CE2. Mais je l'ai sur 2 créneaux dans la semaine où on a décidé avec l'enseignante comme elle va intégrer une segpa à la rentrée de faire du QLM mais CM1 donc plutôt histoire-géo, ne pas faire le QLM CE2 mais lui faire sauter une année et lui faire CM1 pour qu'elle acquière un peu de culture générale avant l'entrée en segpa.

Q15 : Comment les choix d'inclure les élèves dans telle ou telle matière sont-ils effectués ?

R15 : Euh... en ce qui concerne EPS, arts plastiques etc. Tout ce qui est dans le domaine plus des arts où ça ne requiert pas l'écriture, lecture euh... recherche, ça vient plutôt naturellement parce qu'en fait, ce sont des enfants qui ont souvent envie d'aller dans leur classe donc pour ça, ça ne pose aucun problème sauf pour quelques-uns parfois ils ont quelques réticences à aller dans leur classe. Pour ces disciplines là c'est euh... disons normal. Dès le début de l'année ça s'est mis en place. Pour ce qui est des créneaux français et mathématiques pour euh... un élève euh... il était déjà connu dans l'école l'année donc on est repartis sur les mêmes bases que l'année dernière euh... et sinon ben on n'a pas de ... on a deux nouveaux, trois nouveaux élèves qui

n'étaient pas là l'année dernière donc là ça met un petit peu plus de temps à se mettre en place et c'est de mon côté où j'ai fait une sorte d'analyse diagnostique un petit peu pour voir où ils en étaient. Après je rediscutais avec mes collègues en se disant « bon on essaie euh... si ça ne va pas on verra plus tard dans l'année ». Par exemple, pour un élève en CE1, en début d'année on s'était dit « hop il va en CE1 ! » et on s'est rendu compte qu'il avait quand même des difficultés, que les mathématiques CE1 étaient un peu trop difficile pour lui donc il est revenu en ULIS. Peut-être que plus tard dans l'année il retournera en CE1 mais euh... voilà on a ajusté pendant 2 ou 3 mois pour voir comment ça se passe.

Q16 : D'accord. Y-a-t-il des enseignants ordinaires qui ne veulent pas inclure des élèves en classe ordinaire ? Comment gérez-vous ces situations ? etc.

R16 : Je n'ai pas de collègues qui refusent de prendre les élèves mais ils ne sont pas tous ouverts de la même façon à l'inclusion. J'ai, avec certaines collègues ça fonctionne très très bien, elles sont très ouvertes, on sent qu'elles ont... qu'elles cherchent à comprendre les enfants, à faire les aménagements nécessaires et avec une collègue notamment c'est un petit peu plus compliqué parce que ça concerne un élève qui euh... qui est très frustré, qui parfois se met plutôt en colère, va taper du pied, va refuser d'aller en inclusion et euh... même quand il est dans une disposition où on sent qu'il est volontaire, il arrive en inclusion et ça ne se passe pas très bien euh... il fait rien etc. Je sens que ma collègue ne cherche pas forcément à trouver les solutions donc là elle est un petit plus réfractaire à l'inclusion mais en général dans l'école ça se passe bien au niveau du dispositif. Bon, comme je disais au début on ne suit pas le dispositif comme il devrait être, on le suit à l'envers en fait mais sinon ça se passe bien au niveau de l'inclusion.

Q17 : D'accord. Y a-t-il une personne qui se charge de suivre ces élèves en dehors de l'école ? Si oui, qui ?

R17 : Alors euh... la plupart des élèves euh... sont accompagnés par le SESSAD donc euh... certains ont des orthophonistes, ergothérapeutes, psychomotriciennes. Il y a certains aménagements qui se passent à l'école pour certains élèves donc c'est sur le temps scolaire mais ils n'ont pas à se déplacer en dehors de l'école euh... Certains, qui ont des rendez-vous médicaux à l'extérieur sur le temps scolaire euh... voilà. C'est ce genre de suivi.

Q18 : D'accord, très bien. Comment s'organisent les réunions avec les parents ? Trouvez-vous cela utile ?

R18 : Alors j'ai vu les parents au début de l'année euh... fin septembre, début octobre pour faire un point et les rencontrer et me présenter. C'était assez utile dans le sens où j'ai quand même appris des choses sur les élèves. J'ai re rencontré certains parents depuis la rentrée pour refaire un point sur certains élèves euh... notamment après des moments un petit peu compliqués, lors des crises plus niveau émotionnel ou des crises de colère, faire un point quand même pour expliquer aux parents ce qui s'était passé en classe et essayer de comprendre aussi pourquoi l'enfant ressent ça. C'est utile mais avec certaines familles ça l'est moins euh... elles sont plus euh... comment dire, elles ont aussi du mal à comprendre comment leur enfant peut se... se sentir donc parfois on n'a pas les réponses auxquelles on s'attend. Et euh... avec les élèves d'ULIS on doit organiser des ESS, des réunions d'équipes éducatives euh... donc j'ai vu les parents euh... je les ai tous re vus au moins une fois depuis le début de l'année pour refaire un point sur les élèves.

Q19 : D'accord. Qu'est-ce qui est prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Évoque-t-il un travail en partenariat ?

R19 : Pas à ma connaissance non. Non, le projet d'école est plus centré sur le bien être des élèves donc bon... c'est... ça rentre dedans aussi mais il n'y a pas de points particuliers qui travailleraient sur l'inclusion des élèves, non.

Q20 : D'accord, très bien. Quand un élève est inclus en classe ordinaire, qui fait l'entretien ? Vous et/ou l'enseignant de la classe de référence ?

R20 : Alors on a vu au début de l'année les euh... c'est moi qui ai fait les réunions avec les parents des élèves en ULIS. Pour certains élèves, notamment pour ma collègue en CE2, elle avait aussi vu les parents des deux élèves mais comme ils sont beaucoup inclus ce n'était pas le même rapport non plus avec les parents euh... Pour les autres euh... je ne crois pas que mes collègues aient vu les parents des autres. Ils se sont rencontrés parce que lors des ESS ma collè... mes collègues sont présentes, ils se sont vus mais ils n'ont pas fait de réunion particulière pour parler de l'inclusion des enfants dans leur classe quoi.

Q21 : D'accord alors justement qui assistent aux ESS ? Pourquoi ?

R21 : Alors à l'ESS il y a l'enseignant référent, la directrice de l'école, moi, euh... mes collègues qui ont en charge l'inclusion de l'élève euh... la famille donc ce soit les parents parfois c'est la famille d'accueil euh... s'il y a un suivi par le SESSAD ou l'hôpital de jour il y a les personnes qui sont en charge de l'enfant sur ces créneaux-là qui viennent aussi euh... voilà. Alors parfois il y a vraiment que les enseignants, l'enseignant référent et un des parents et parfois on est une dizaine parce qu'il y a pas mal de monde qui gravite autour de l'enfant.

Q22 : D'accord, très bien. À quels moments échangez-vous avec l'autre enseignant (ou le coordinateur ULIS) sur ces élèves ?

R22 : Un peu tout le temps [rires], toute la journée euh... Sur les temps du midi, si je sais qu'un enfant a eu une inclusion le matin qui sortait un petit peu de l'ordinaire euh... je demande toujours si ça s'est bien passé et généralement on fait un point vraiment très régulièrement sur euh... sur le comportement de l'élève euh... sur ce qu'il a appris, où il en est, s'il y a eu des difficultés. Il n'y a rien de formel dans le sens où on n'a pas un créneau par exemple, le jeudi midi où on fait un bilan de euh... la période euh... c'est un peu euh... c'est régulièrement un petit peu euh 5 minutes tous les jours à peu près.

Q23 : Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? Y a-t-il des échanges informels, formels, des réunions ?

R23 : Alors il y a beaucoup d'échanges informels, formels euh... non on va dire que c'est les ESS. Ah ! j'ai oublié aux ESS, les élèves qui ont des AVS-I sont présentes aux ESS.

Sinon, oui, il y a beaucoup de réunions... euh... de... ce n'est même pas des réunions c'est des moments informels où euh... voilà au croisement d'un couloir on se trouve euh... "ah oui comment c'était hier après-midi" voilà il n'y a pas de ... on ne pose pas les choses sur papier mais on discute beaucoup oralement en tout cas.

Pour moi, tout le monde est impliqué. Mon expérience est limitée à que cette année-là mais euh... je trouve que tout le monde est quand même bien impliqué pour que les élèves se sentent le mieux possible ici dans leur classe et dans l'école quoi.

Q24 : D'accord. Quels sont vos constats, vos solutions qui pourraient y remédier ?

R24 : Je constate que le dispositif Ulis ne fonctionne pas comme prévu dans les textes. Avec l'expérience des derniers mois, je me suis rendu compte que le système allait à l'inverse de ce qui était normalement attendu du dispositif. Dans une école comme la mienne, cela fonctionne très bien car mes collègues sont impliquées et incluent les élèves dans les matières qui demandent, finalement, le moins d'adaptation donc les arts visuels, musique, EPS, anglais, QLM pour un élève. À mon avis, il n'y a pas besoin de réunions formelles (en dehors des ESS) car j'échange tous les jours avec les collègues concernées. En revanche, lorsque la collègue d'ULIS fait partie de l'équipe depuis un moment et s'est bien intégrée à l'équipe, il serait très intéressant de réfléchir à la place du dispositif dans le projet d'école. Je n'ai pas pu le faire cette année car je suis arrivée le jour de la pré-rentrée. Lors de la formation d'une journée que j'ai eue en septembre, j'ai pu rencontrer une collègue d'ULIS en REP +. Elle nous a expliqué le fonctionnement très particulier de son dispositif. Ils ont monté un véritable projet d'école. Ils font de l'inclusion inversée. Parfois, elle se rend dans les classes pour aider. Parfois, elle accueille en ULIS des enfants qui ne font pas partie du dispositif mais qui ont besoin d'un groupe très restreint pour travailler telle ou telle notion. J'ai trouvé leur projet très très intéressant et peut-être que j'aurais l'occasion de travailler dans ce sens par la suite. En ce qui concerne les AESH, je pense qu'il serait intéressant d'approfondir les échanges en dehors des temps de classe car nous n'avons pas toujours le temps de discuter en dehors. Avec mon AESH-co, nous discutons tous les jours : on échange en classe si on s'est rendu compte d'une difficulté, de quelque chose qui a bien fonctionné. On échange aussi aux récréations car les élèves ne sont pas là. Avec des AESH-i, je pense qu'il serait intéressant de pouvoir se poser lors d'échanges plus formels, peut-être au début de l'année, pour cadrer le travail, présenter les attentes et le rôle de chacun. Il y a beaucoup d'échanges informels avec tout le monde.

Q25 : Avez-vous été confronté(e) à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui, de quels types (humains, matériels, administratifs etc.)

R25 : Euh... alors les problèmes , je ne sais pas euh... alors comme je disais tous à l'heure en fait pour un élève c'est un petit peu plus compliqué parce que euh... il a un comportement qui fait qu'il est parfois volontaire puis il l'est plus donc c'est euh... peut-être quelque chose que ma collègue est... un petit peu moins patiente, elle a du mal peut-être moins à le comprendre et elle ne fait pas les efforts que j'aimerais qu'elle fasse pour euh... pour que l'inclusion se passe mieux mais sinon il n'y a pas de problème euh... non. En ce qui concerne les GEVASCO quand il faut

remplir avant les ESS généralement j'envoyais un mail euh... des échanges euh... voilà chacun remplissait une petite partie, relisait ce que l'autre avait marqué donc pas de problème euh non.

Q26 : La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon le(s) partenaires(s) et/ou l'enfant ciblé ?

R26 : Euh... on sent que pour certains élèves c'est plus compliqué de mettre en place l'inclusion euh... notamment en ce qui concerne leur comportement parce que parfois ils ne sont pas du tout disponibles pour aller en inclusion et on sent que euh... que la classe ULIS même si c'est pas censé être une classe pour eux c'est leur classe c'est pas euh... leur classe n'est pas celle de CE2, leur classe est ici et de temps en temps ils vont dans une autre classe pour faire autre chose mais euh... c'est un peu un nid douillet ici, où on sent qu'ils sont vraiment plus en sécurité, que dans le couloir même des fois de franchir la porte on sent que c'est un peu angoissant pour certains. Au début de l'année donc en fait, euh... dans la classe j'ai euh... 11 enfants euh non 12 enfants donc j'ai 12 emplois du temps et c'est vrai qu'au début de l'année c'était très compliqué de mettre en place les emplois du temps parce que les collègues aussi devaient régler les horaires d'EPS, les horaires de musique etc. L'impact euh... l'impact le plus important que je peux voir c'est qu'au niveau des emplois du temps comme certains élèves ont pas mal d'heures en dehors de l'école certains ont des demies-journées où ils sont absents et ils ratent en fait des choses qui se passent dans leur classe euh... Une élève notamment qui va très rarement euh... qui ne va pas en arts plastiques parce qu'elle est absente sur des demies-journées et on ne peut pas se permettre de changer l'horaire d'arts plastiques parce que c'est sur telle euh... voilà donc euh... mes collègues oui... L'impact peut être au niveau des emplois du temps, la construction de l'emploi du temps en tenant compte des élèves qui seraient présents en inclusion euh... ils ne peuvent pas se permettre en fait de dire « oh non mince lui je l'ai en inclusion mais il n'est pas là le jeudi après-midi ». Ils ne tiennent pas forcément compte de son absence pour l'emploi du temps.

Q27 : D'accord. Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situation de handicap ? (lectures personnelles, aide des parents, aide des personnels de l'éducation nationale (le coordinateur ULIS, le conseiller pédagogique, le psychologue scolaire, formation continue, formation personnelle, autre...))

R27 : Euh... donc quand je suis arrivée le jour de la rentrée, mon expérience en tant que coordinatrice ULIS était au plus bas [rires]. On va dire que je n'en avais pas vraiment entendu parler, je ne savais pas du tout comment ça pouvait fonctionner un dispositif ULIS. Ma première source d'information ça a été mes collègues, je leur ai énormément demandé de choses euh... notamment sur les emplois du temps, si elles avaient des ressources parce qu'en fait je me suis retrouvée dans une classe très hétérogène. J'avais du CP jusqu'au CE2 donc il fallait que j'aie énormément de ressources pour pouvoir faire travailler tout le monde et faire progresser tout le monde donc je suis allée toquer un petit peu à toutes les portes pour voir si mes collègues avaient un manuel qui pouvait m'aider à ça. Notamment par exemple pour la lecture en CP, je n'avais jamais eu de classe de CP donc pour l'apprentissage de la lecture c'était quand même une tâche assez impressionnante donc je suis tout de suite allée voir mes collègues de CP qui m'ont donné un manuel d'élèves et m'ont dit « ben nous on suit cette méthode-là, fais la même pour nous ça a bien fonctionné ». En lectures personnelles euh... on va dire que j'ai lu des choses en ... ce qui concerne plutôt les guides pédagogiques et j'ai appris beaucoup de choses parce que notamment le niveau CP, je n'avais pas beaucoup de connaissances là-dessus euh... Je n'ai pas eu beaucoup le temps de lire sur d'autres domaines étant donné que j'avais beaucoup de choses à intégrer et à mettre en place les premiers mois euh... Ce que j'aimerais bien pouvoir faire c'est pouvoir lire des choses sur l'autisme, j'ai un élève autiste et euh... je sens qu'il me manque énormément d'informations pour essayer d'un peu plus comprendre son univers entre guillemets. Euh... donc j'aimerais bien pouvoir lire plus de choses là-dessus. Après cet élève à une AVS-I qui est vraiment très très bien et on peut vraiment discuter avec elle donc les AVS sont vraiment aussi des partenaires vraiment très très importants. Certaines suivent euh... les élèves. Les deux AVS-I que j'ai, suivent les élèves depuis déjà quelques années donc elles les connaissent très bien donc j'ai pu vraiment m'appuyer sur elles aussi.

Euh... j'ai pu un petit peu m'appuyer sur ma formation à l'ESPE [rires], les manuels que j'ai pu avoir un petit peu l'année dernière. Je me suis un petit peu entretenu en début d'année avec les conseillères pédagogiques de la circonscription mais ce n'est pas les conseillères pédagogiques de l'ASH donc je n'ai pas été guidée, informée ou soutenue par le euh... comment dire, la partie ASH de la circonscription. J'ai un peu été laissée à moi même quand même mais sinon voilà mon principal soutien c'est plutôt les collègues et le groupe enseignants.

Q28 : D'accord. Est-ce que vous souhaiteriez des aides/conseils/formations supplémentaires ?

R28 : Alors, j'aimerais bien pouvoir avoir plus d'informations sur l'autisme donc justement euh... et peut-être avoir plus d'infos sur comment gérer l'organisation d'ateliers parce que j'essaye aussi de construire un peu des ateliers pour qu'ils gagnent un peu en autonomie mais c'est difficile donc voilà être un peu plus aidée peut être euh... avoir un peu plus de visite au niveau pédagogique pour pouvoir peut-être plus discuter niveau pédagogie. Parce qu'avec mes collègues on discute mais elles ont aussi leur classe donc elles n'ont pas toujours le temps à me consacrer donc voilà.

Q29 : D'accord, super ! Que pensez-vous de l'inclusion ? Du partenariat ? De la loi 2005 ?

R29 : Euh... quand je suis arrivée sur le dispositif je ne savais pas du tout comment ça fonctionnait donc j'ai vite compris au fur et à mesure dans le premier mois j'ai vite compris qu'en fait euh... ça fonctionnait dans le sens où j'ai les élèves euh... pratiquement la plupart du temps et je les envoie en inclusion pour certaines choses dont je sais qu'ils sont capables de suivre et il y a quand même très peu d'inclusions en français et maths donc j'ai quand même la charge de tout ça. Comme je ne connaissais pas le dispositif au début de l'année je n'ai pas de recul en fait critique dessus et fin septembre j'ai eu une formation de 2 jours où j'ai rencontré une enseignante euh... en REP qui a mis euh... qui respecte vraiment ce qui est un dispositif ULIS c'est à dire qu'elle va énormément en inclusion, ils sont presque tout le temps en inclusion et euh... elle récupère des élèves euh... elle suit vraiment en fait le vrai fonctionnement du dispositif ULIS et je me suis rendu compte que c'était plus vers ce vrai dispositif que j'aimerais tendre en fait mais c'est un peu difficile de l'établir, de tout chambouler surtout quand on arrive en fait. Donc je suis vraiment pour l'inclusion sachant que les élèves ont envie d'y aller quoi... à quelques exceptions près parfois, ils se sentent bien euh... on sent qu'ils ont besoin d'être en ULIS mais que l'inclusion leur fait aussi beaucoup de bien car ils rencontrent des élèves, ils sortent un petit peu de leur petite bulle de 5, 6 élèves. Parfois, ils vont dans des classes dédoublées donc parfois euh... l'effectif est le même mais parfois ils vont dans des classes où ils sont 20, 25 il y a plus de bruit mais... ils s'habituent aussi donc c'est plutôt positif l'inclusion.

Q30 : D'accord. Et au niveau du partenariat ?

R30 : Peut-être tendre vers l'inclusion inversée en fait euh... plus aller vers les collègues mais comme je suis jeune enseignante je ne peux pas euh... je peux pas me permettre d'arriver de tout

chambouler du premier coup mais si un jour je suis plus intégrée en ULIS j'essaierais d'aller plus vers le vrai dispositif ULIS.

Q31 : Avez-vous des choses à rajouter ?

R31 : Ce qui peut être intéressant c'est qu'au début de l'année j'ai euh... au début de l'année j'avais 11 onze élèves et en fait j'ai un douzième élève qui n'est pas vraiment inscrit en ULIS. Il est inscrit à un IME et il fait partie d'un dispositif passerelle c'est à dire qu'on essaie de le réintégrer vers l'ULIS donc il est là depuis novembre et on essaie de voir en fait ce que l'ULIS peut lui apporter et on a vu des évolutions vraiment euh... il a beaucoup plus progressé en ULIS qu'il aurait pu le faire en IME donc on était vraiment satisfait de ça. Donc pour lui il ne va pas en inclusion, l'inclusion pour lui c'est de venir ici de plus en plus donc là il est à 3 jours par semaine bientôt 4. Au début on sentait qu'il était très fatigué, que pour lui l'inclusion en ULIS ça chamboulait vraiment tout, au niveau du rythme ce n'était pas du tout le même et il a pris ses marques et euh... voilà.

Q32 : Super ! Merci beaucoup.

6) *Tableau verbatim de l'entretien n°3 :*

Thématiques	Verbatim	Passage dans le dialogue
<p>Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages</p>	<p>« j'ai dans un premier temps fait des évaluations diagnostiques pour voir le niveau qu'ils avaient en français et en mathématiques et c'est ce qui m'a permis de savoir si je les gardais en français et en mathématiques parce qu'ils avaient un niveau en dessous de la classe d'inclusion euh et on est partis du principe qu'au début de l'année ils pouvaient être inclus en EPS, en arts plastiques, en musique et parfois en QLM pour certains élèves »</p>	R2
	<p>« on essaye d'échanger pas mal pour voir ce qu'il est capable de faire. Il a un cahier dans sa classe de CP que j'essaie parfois de voir mais ce n'est pas souvent que je le vois parce que comme on est très occupé on a parfois du mal à faire le lien »</p>	R2
	<p>« Non, parce que comme elle se charge des mathématiques en fait ils suivent la méthode MHM, donc ils ont 5 séances par semaine donc je pourrais suivre vu qu'ils suivent vraiment la méthode, je pourrais suivre facilement mais sinon souvent elle me dit plus tôt " on a travaillé sur dizaines et unités et j'ai vu qu'il avait un petit peu de mal à faire un paquet de 10" et je note et hop ! je rajoute dans mes préparations à moi mais y a rien de euh... on prend pas une heure pour travailler ensemble et mettre au point une séance. »</p>	R3
	<p>« Non, ça ne m'arrive jamais. Je pense qu'on n'y a pas pensé. J'ai toujours des élèves en ULIS alors, j'en ai 11 au maximum mais parfois j'en ai 4, des fois j'en ai 10 »</p> <p>« Je pense que oui ce serait intéressant d'aller voir dans la classe de CP »</p>	R4 R5
<p>Pratique de classe : inclusive / non inclusive</p>	<p>« jamais on ne fait d'inclusions un peu inversées dans le sens en fait où l'inclusion c'est censé plutôt dans l'autre sens où ils vont le maximum de temps dans leur classe de CP et moi je les récupère pour des petits moments alors que là non c'est plutôt l'inverse, je les ai le maximum et on euh... on ne va pas dans le sens euh... comment dire. Textuellement ce n'est pas euh... on ne suit pas le cadre du dispositif dans le sens où je les ai plus souvent que je devrai mais euh... on essaie au maximum de faire de l'inclusion quand même »</p>	R4
	<p>« ils sont tous inclus en EPS, en arts plastiques, en musique euh... [temps de réflexion] certains vont en informatique, j'en ai euh... j'ai un CE2 qui va en français et mathématiques CE2 euh... j'ai une élève notamment qui est en CE2 qui est pratiquement tout le temps en CE2, elle devrait être en 6ème donc elle a quand même un retard»</p>	R14
	<p>« Je n'ai pas de collègues qui refusent de prendre les élèves mais ils ne sont pas tous ouverts de la même façon à l'inclusion. J'ai, avec certaines collègues ça fonctionne très très bien, elles sont très ouvertes, on sent qu'elles ont... qu'elles cherchent à comprendre les enfants, à faire les aménagements nécessaires et avec une collègue notamment c'est un petit peu plus compliqué »</p> <p>« Je sens que ma collègue ne cherche pas forcément à trouver les solutions donc là elle est un petit plus réfractaire à l'inclusion mais en général dans l'école ça se passe bien au niveau du dispositif. »</p>	R16 R16

	<i>« Bon, comme je disais au début on ne suit pas le dispositif comme il devrait être, on le suit à l'envers en fait mais sinon ça se passe bien au niveau de l'inclusion »</i>	R16
Collaboration avec l'AESH-CO	<i>« C'est très très important. Je sais que comme j'étais nouvelle sur le dispositif et qu'elle était déjà là les deux années d'avant elle a pu me présenter certains élèves, m'expliquer certains où ils en étaient l'année dernière, les progrès qu'ils avaient pu faire mais je n'ai jamais besoin de lui dire « attention je suis la maîtresse tu es l'AESH-co » »</i>	R10
	<i>« C'est vraiment un atout indispensable. Il y a des journées où elle est absente, là par exemple elle était absente la semaine avant les vacances et je l'ai ressenti dans mon organisation parce qu'ils ne sont pas vraiment autonomes [...] ils décrochent très très vite donc pour ça c'est vraiment important d'avoir quelqu'un avec qui travailler dans le dispositif »</i>	R10
	<i>« Alors, elle accompagne un élève le jeudi matin donc un élève autiste en CE2 qui a une AVS-I mais qui n'est pas là le jeudi matin et qui a quand même besoin d'avoir quelqu'un avec lui parce qu'il a beaucoup de mal à rester concentré [...] elle accompagne aussi 2 en sport le lundi après-midi plus pour rassurer plutôt que pour accompagner dans l'exercice c'est plutôt une forme de soutien »</i>	R11
	<i>« j'imprime mon cahier journal en double donc elle a sa version du cahier journal pour la journée et je marque dessous euh... où elle doit intervenir, parfois je rajoute une petite remarque au stylo rouge pour lui dire « attention là j'aimerais que tu fasses ça de cette manière-là » parce que c'est vrai qu'au début de l'année sans que ce soit négatif que je mettais une certaine façon de faire les choses dans mon cahier journal elle faisait différemment»</i>	R12
	<i>« Pour la répartition des tâches, donc elle est plutôt sur le côté autonomie et rappel »</i>	R12
	<i>« ce n'est pas hyper à l'avance ni trop sur le tas non plus. Elle a un petit peu de temps quand même pour se mettre dans l'activité mais je ne lui transmets pas le cahier journal la veille pour le lendemain. Comme je suis T1, je ne peux pas non plus prendre beaucoup d'avance mais au début de l'année c'est vrai que euh... on a eu un temps de rodage à se mettre euh... à comprendre aussi comment elle fonctionnait elle et j'ai adapté mon cahier journal à la façon dont elle pouvait travailler aussi en faisant plus clair, en cherchant à faire des choses euh... pour que ça lui convienne elle aussi »</i>	R13
Types d'échanges effectués avec le PE et/ou le coordinateur ULIS	<i>« Un peu tout le temps [rires], toute la journée euh... Sur les temps du midi, si je sais qu'un enfant a eu une inclusion le matin qui sortait un petit peu de l'ordinaire euh... je demande toujours si ça s'est bien passé et généralement on fait un point vraiment très régulièrement »</i>	R22
	<i>« Il n'y a rien de formel dans le sens où on n'a pas un créneau par exemple, le jeudi midi où on fait un bilan de euh... la période euh... c'est un peu euh... c'est régulièrement un petit peu euh 5 minutes tous les jours à peu près »</i>	R22

	<i>« Alors il y a beaucoup d'échanges informels, formels euh... non on va dire que c'est les ESS »</i>	R23
Le projet d'école	<i>« Pas à ma connaissance non. Non, le projet d'école est plus centré sur le bien être des élèves donc bon... c'est... ça rentre dedans aussi mais il n'y a pas de points particuliers qui travailleraient sur l'inclusion des élèves, non. »</i>	R19
Réunions avec les parents	<i>« Alors j'ai vu les parents au début de l'année euh... fin septembre, début octobre pour faire un point et les rencontrer et me présenter. C'était assez utile dans le sens où j'ai quand même appris des choses sur les élèves »</i>	R18
	<i>« c'est moi qui ai fait les réunions avec les parents des élèves en ULIS. Pour certains élèves, notamment pour ma collègue en CE2, elle avait aussi vu les parents des deux élèves mais comme ils sont beaucoup inclus ce n'était pas le même rapport non plus avec les parents euh... Pour les autres euh... je ne crois pas que mes collègues aient vu les parents des autres »</i>	R20
Les ESS	<i>« Ils se sont rencontrés parce que lors des ESS ma collè... mes collègues sont présentes, ils se sont vus mais ils n'ont pas fait de réunion particulière pour parler de l'inclusion des enfants dans leur classe quoi. »</i>	R20
Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs	<i>« Dans une école comme la mienne, cela fonctionne très bien car mes collègues sont impliquées et incluent les élèves dans les matières qui demandent, finalement, le moins d'adaptation donc les arts visuels, musique, EPS, anglais, QLM pour un élève »</i>	R24
	<i>« pour un élève c'est un petit peu plus compliqué parce que euh... il a un comportement qui fait qu'il est parfois volontaire puis il l'est plus donc c'est euh... peut-être quelque chose que ma collègue est... un petit peu moins patiente, elle a du mal peut-être moins à le comprendre et elle ne fait pas les efforts que j'aimerais qu'elle fasse pour euh... pour que l'inclusion se passe mieux mais sinon il n'y a pas de problème »</i>	R25
	<i>« L'impact peut être au niveau des emplois du temps, la construction de l'emploi du temps en tenant compte des élèves qui seraient présents en inclusion euh... ils ne peuvent pas se permettre en fait de dire « oh non mince lui je l'ai en inclusion mais il n'est pas là le jeudi après-midi ». Ils ne tiennent pas forcément compte de son absence pour l'emploi du temps »</i>	R26
	<i>« il serait très intéressant de réfléchir à la place du dispositif dans le projet d'école »</i>	R24

Les solutions proposées	<i>« Lors de la formation d'une journée que j'ai eue en septembre, j'ai pu rencontrer une collègue d'ULIS en REP +. Elle nous a expliqué le fonctionnement très particulier de son dispositif. Ils ont monté un véritable projet d'école. Ils font de l'inclusion inversée. Parfois, elle se rend dans les classes pour aider. Parfois, elle accueille en ULIS des enfants qui ne font pas partie du dispositif mais qui ont besoin d'un groupe très restreint pour travailler telle ou telle notion. J'ai trouvé leur projet très très intéressant et peut-être que j'aurais l'occasion de travailler dans ce sens par la suite »</i>	R24
	<i>« En ce qui concerne les AESH, je pense qu'il serait intéressant d'approfondir les échanges en dehors des temps de classe car nous n'avons pas toujours le temps de discuter en dehors. Avec mon AESH-co, nous discutons tous les jours : on échange en classe si on s'est rendu compte d'une difficulté, de quelque chose qui a bien fonctionné. On échange aussi aux récréations car les élèves ne sont pas là. Avec des AESH-i, je pense qu'il serait intéressant de pouvoir se poser lors d'échanges plus formels, peut-être au début de l'année, pour cadrer le travail, présenter les attentes et le rôle de chacun »</i>	R24
Formation	<i>« [...] j'ai pu un petit peu m'appuyer sur ma formation à l'ESPE [rires], les manuels que j'ai pu avoir un petit peu l'année dernière. Je me suis un petit peu entretenu en début d'année avec les conseillères pédagogiques de la circonscription mais ce n'est pas les conseillères pédagogiques de l'ASH donc je n'ai pas été guidée, informée ou soutenue par le euh... comment dire, la partie ASH de la circonscription. J'ai un peu été laissée à moi-même quand même mais sinon voilà mon principal soutien c'est plutôt les collègues et le groupe enseignants. »</i>	R27
	<i>« Alors, j'aimerais bien pouvoir avoir plus d'informations sur l'autisme donc justement euh... et peut-être avoir plus d'infos sur comment gérer l'organisation d'ateliers parce que j'essaye aussi de construire un peu des ateliers pour qu'ils gagnent un peu en autonomie mais c'est difficile »</i>	R28
Opinion sur l'inclusion et le partenariat	<i>« Comme je ne connaissais pas le dispositif au début de l'année je n'ai pas de recul en fait critique dessus et fin septembre j'ai eu une formation de 2 jours où j'ai rencontré une enseignante euh... en REP qui a mis euh... qui respecte vraiment ce qui est un dispositif ULIS c'est à dire qu'elle va énormément en inclusion, ils sont presque tout le temps en inclusion et euh... elle récupère des élèves euh... elle suit vraiment en fait le vrai fonctionnement du dispositif ULIS et je me suis rendu compte que c'était plus vers ce vrai dispositif que j'aimerais tendre en fait mais c'est un peu difficile de l'établir, de tout chambouler surtout quand on arrive en fait. »</i>	R29
	<i>« je suis vraiment pour l'inclusion sachant que les élèves ont envie d'y aller quoi... à quelques exceptions près parfois, ils se sentent bien euh... on sent qu'ils ont besoin d'être en ULIS mais que l'inclusion leur fait aussi beaucoup de bien car ils rencontrent des élèves, ils sortent un petit peu de leur petite bulle de 5, 6 élèves. »</i>	R29
	<i>« Peut-être tendre vers l'inclusion inversée en fait euh... plus aller vers les collègues mais comme je suis jeune enseignante je ne peux pas euh... je ne peux pas me permettre d'arriver de tout chambouler »</i>	R29

	<i>du premier coup mais si un jour je suis plus intégrée en ULIS j'essaierais d'aller plus vers le vrai dispositif ULIS. »</i>	
--	--	--

7) Entretien n°4 – retranscription intégrale

Notes :

Bastien désigne l'élève dont il est question

L. désigne une autre élève d'ULIS

Mme J. désigne la coordinatrice ULIS

Date de l'entretien : le 3 mars 2020

Durée de l'entretien : 1h05 minutes

Q1 : Vous êtes professeur des écoles et vous travaillez à l'école [nom de l'école] à [Bolbec]. Cet entretien a pour objectif de comprendre l'organisation mise en place entre vous et vos collègues lorsqu'il s'agit d'élèves à besoin particuliers disposant d'un dispositif ULIS.

R1 : Je suis professeur des écoles depuis 19 ans euh... là j'ai des CP euh... non depuis plus que ça... tiens je ne sais même plus depuis combien d'années je suis professeur des écoles tiens [rires]. J'ai un trou là, faudrait que je prenne ma fiche de renseignement euh... je ne sais plus. Bref, je suis ici à cette école depuis 2002 en CP. Avant j'ai eu des CE1/CE2, j'ai fait classe unique pendant 3, 4 ans et puis après... Je n'ai jamais fait de maternelle, j'ai toujours été en élémentaire et voilà c'est tout ce que je peux dire sur mon parcours. Ça fait quand même quelques années que je suis à l'école [nom de l'école] et que j'ai des CP.

Q2 : Avez-vous déjà travaillé avec des élèves en situation de handicap ?

R2 : Euh... oui c'est arrivé qu'il y avait un dossier MDPH quoi... Par exemple, pour un cas de dyspraxie assez sévère euh... pas... oui ça arrive, oui, oui mais bon après euh... je... j'avais un élève à une époque qui avait un cancer et qui était en fauteuil roulant euh... et puis ben des enfants qui ont des problèmes euh... des troubles du comportement ou... des apprentissages euh... j'en ai eu souvent quand même reconnu avec un dossier MDPH.

Q3 : D'accord. Nous allons passer au thème 2. Comment travaillez-vous avec le coordinateur ULIS ?

R3 : Alors euh... on se voit régulièrement tous les jours au moment des pauses. Il y a deux pauses par jour hein, une à la récréation où on prend un café donc si on a des choses à se dire on peut se le dire là. Et il y a aussi le moment des repas le midi où on mange ensemble donc euh... on en profite pour se dire comment on va s'organiser avec les élèves. Sinon, on a quelques conseils des maîtres de temps en temps, ça peut être l'occasion de faire un petit point ou euh... d'échanger mais c'est un petit peu à la demande, au jour le jour quoi. C'est en fonction de ce qui se passe. On ne fait pas des réunions régulières, spécifiques euh... ce n'est pas prévu dans l'année que tel moment on fera telle réunion, ça se fait au jour le jour, un petit peu tous les jours quoi.

Q4 : D'accord, très bien. Préparez-vous les séances ensemble ?

R4 : Non mais euh... moi j'ai mes séances et elle est au courant de ce que je fais comme méthode. Je lui ai donné ma méthode, elle sait ce que je fais comme méthode de lecture, bien que Bastien, l'enfant qui vient dans ma classe ne fasse pas lecture avec moi. Elle essaye de suivre la même méthode de lecture donc on a le même livre du maître et puis pour les maths je fais... je suis MHM CP et elle est au courant. Donc elle le refait aussi un petit peu dans sa classe.

Q5 : D'accord.

R5 : Mais on ne se revoit pas pour dire... euh... parfois je lui dis où j'en suis et puis si je donne des fiches d'exercices à mes élèves en lecture, Bastien ne fait pas lecture avec moi mais je lui donne ce que je fais avec mes élèves et elle essaye de euh... de lui faire faire un petit peu comme les autres CP quoi. Mais on ne prépare pas ensemble, c'est moi qui prépare et puis euh... elle prend tout prêts les exercices que nous on a préparés parce que déjà on prépare les CP ensembles nos exercices euh... on prépare nos séances hein, on se dit ce qu'on va faire etc. Même s'il y a un livre du maître on ne prend pas tout... et puis on rajoute des petites choses et on se met d'accord les 3 CP de l'école pour faire la même chose. Nous c'est pareil on se réunit presque tous les jours euh... au moment de la pause méridienne quoi. Il y a toujours un moment euh... au moins une demi-heure par jour où on se voit pour mettre au point tout ça quoi.

Q6 : D'accord. Très bien. Le coordinateur ULIS vient-il parfois dans votre classe ?

R6 : Je ne sais pas qu'est-ce que c'est un coordinateur. C'est la prof... c'est Mme J ?

Q7 : Oui voilà.

R7 : [rires]. Oui ça arrive. Ça arrive, justement par moment je dis "oh attend ça fait longtemps qu'elle n'a pas pris le travail de lecture" parce que moi je fais la lecture avec mes élèves euh... on donne une petite fiche par semaine. Un exercice par semaine euh... même plusieurs hein... deux fiches leçons par semaine et 2 fiches d'exercices par semaine plus d'autres petits exercices de réinvestissement. Et euh... au fur et à mesure que j'en ai, je les mets dans le casier de Bastien et de temps en temps elle vient les récupérer et je lui explique où on en est. Et puis elle essaye, elle, de parallèlement de suivre en lecture et comme il vient mais qu'il ne fait pas la lecture avec nous euh... bon ça c'est elle qui gère après de son côté, elle prend ce qu'elle a ... ce qu'elle peut prendre pour essayer qu'il soit à peu près comme les autres CP quoi.

Q8 : Mais du coup elle ne vient pas dans la classe avec lui ?

R8 : Ah non ! non, non, non, non, non. C'est arrivé une fois je crois mais je n'étais pas là [rires]. Après elle me la dit que c'était sympa parce qu'il avait bien raconté à ses ... euh... parce qu'il a raconté à son groupe d'ULIS. Il devait aller voir un lapin qui était dans la classe d'à côté. Ils étaient invités à aller voir un lapin. Moi, j'étais partie en sport et la porte elle est ouverte entre les classes. Donc Bastien a voulu montrer la classe, il a voulu montrer les phasmes qui sont dans la classe à ses camarades. Donc, elle m'a dit on s'est permis, on est rentrés et il nous a raconté plein de choses. Elle m'a dit je ne l'avais jamais entendu parler autant. Il avait plein de choses à raconter, il était tout content d'expliquer à ses camarades ce qu'on faisait ici, le coin lecture. Il lui a tout raconté, elle m'a dit qu'elle l'avait rarement vu aussi bavard parce que son problème, c'est un problème de langage. C'était super sympa en fait mais je n'y étais pas à ce moment-là. Ce n'est pas facile, elle a son groupe, j'ai mon groupe euh... on pourrait peut-être organiser des choses ensemble mais... pour l'instant on n'a pas trop eu de projets communs... ou... je me souviens plus qu'on en ait fait. Ça peut se faire hein... mais je n'ai pas trop d'idées là... on n'a pas fait. Bientôt il y aura la fête du 100ème jour d'école ; on fait tous les matins un petit rituel, on compte combien on a fait de jour d'école, à combien on en est et euh... arrivé au 100ème jour on fait... comme toutes les classes le font... fin... les 3 Cp et les 3 CE1 le font, on se fait une petite fête. Il y a des ateliers entre les 6 classes. L'année dernière on avait demandé à la coordinatrice d'ULIS si ça l'intéressait et elle l'a fait avec nous. Je pense que MME J va vouloir le faire aussi. On n'en a pas parlé mais je pense que ça va se faire aussi. Il peut y avoir des petites choses comme ça. J'oublie peut-être des choses hein mais... voilà.

Q9 : D'accord. Quelles sont les aménagements que vous faites quand vous accueillez un élève de l'ULIS ?

R9 : Ça dépend de l'élève. Là franchement euh... juste un bureau, il a son bureau puis son casier et puis... je n'ai pas d'aménagements. Je ne souhaite pas qu'il amène du matériel, je préfère lui prêter tout ce qu'il faut. Qu'est-ce qu'on a besoin ? Pas grand-chose à part le matériel qui est commun à tout le monde pour manipuler euh... il faut un crayon, une gomme, bon... Par contre, il a son petit cahier comme les autres hein fin... pas tout à fait pareil que les autres car les autres c'est un cahier du jour donc il y a aussi de la lecture lui il a que les maths mais il a la même couleur puis comme il est là pour faire les maths, à la limite il n'est pas obligé de savoir ce qu'il y a dans le cahier des autres euh... pratiquement on fait tout comme les autres quoi. Il n'y a pas d'aménagements vraiment particuliers pour lui.

Q10 : Du coup, il n'y a pas de différenciation par exemple pour certaines tâches ?

R10 : Oui... ben je fais pour tout... pas forcément que pour lui, pour d'autres aussi. Euh... je vais leur donner moins, un petit peu moins de travail etc. Mais on part sur la même base, on part sur la même euh... sur la même découverte, sur la même notion, puis après, lui va avoir un peu moins ou... je vais lui en demander moins ou... je vais différencier l'exercice mais il n'y aura pas que lui. Il y en a aussi dans ma classe qui sont en difficulté ou euh... qui sont plus fatigables ou qui peuvent en faire moins puis d'autres qui sont très doués, qui peuvent en faire plein. Tu as vu cet après-midi, il y en a un qui voulait des choses compliquées, je n'ai pas voulu le contrarier je lui ai fait plaisir mais euh... [rires]. Parfois, les exercices ne sont pas les mêmes quoi mais c'est la... fin... ça se ressemble beaucoup c'est juste après au niveau de la quantité et puis euh...sur la numération par exemple je vais m'arrêter à 30 avec Bastien puis d'autres qui vont aller jusqu'à 100. Donc, oui il y a une différenciation mais pas que pour lui.

Q11 : D'accord. Envisagez-vous de mettre en place des aménagements ?

R11 : Je ne sais pas ce qu'on peut appeler des aménagements. [Rires]. Je ne vois pas de quels aménagements on parle.

Q12 : Les outils par exemple ?

R12 : Les outils il y en a plein. Ils sont à dispositions, tout le monde doit pouvoir en profiter. Ça c'est le principe de la méthode de maths MHM donc c'est beaucoup beaucoup de manipulations donc beaucoup de matériels à dispositions des enfants quand il y a besoin donc il n'y a rien à aménager. Il y a juste à se servir quoi. Ça se trouve euh... sur le coup comme ça on dit ben tiens va chercher tel matériel. C'est même les enfants qui doivent avoir plutôt l'idée de dire ben j'aimerais bien utiliser du matériel pour compter, des bâchettes, des pions, des... ça peut être eux qui demandent mais bon parfois c'est moi qui propose hein parce que... [rires]. Mais tout est à disposition c'est facile, il n'y a pas spécialement à aménager je trouve hein. On aura toujours des nouvelles idées... Après il y a des nouvelles choses qui arrivent mais ce n'est pas un aménagement particulier, ça doit profiter à tout le monde.

Q13 : D'accord. J'avais une autre question mais vous avez un petit peu répondu. Adaptez-vous les supports, activités ? comment ? à quelle fréquence ? Est-ce pour toutes les tâches ou seulement certaines tâches ?

R13 : Que pour certaines tâches. J'essaye de ... je l'ai quand mathématiques fin... en mathématiques, en EPS. En EPS je ne change rien euh... En arts plastiques, il fait comme nous. De toute façon en arts plastiques c'est chacun fait selon ces possibilités. Mais euh... non ce n'est pas... Et en maths c'est pareil. Je propose tous les exercices et des petites tâches. Alors, par contre c'est par rapport à l'aide. Il y en a qui vont vraiment le faire en autonomie, tout seul et là Bastien ben je vais aller l'aider quoi... pour voir. Bon après, je fais avec lui. Si après il pouvait devenir autonome se serait chouette mais bon... Dans l'idée il faut quand même qu'il ait un exemple alors je lui euh... je donne comme les autres et je fais avec lui s'il n'est pas capable de le faire en autonomie. Normalement, il devrait le faire en autonomie. Lui pas toujours mais il essaye quand même, il y a toujours le début. Puis à un moment donné ben euh... je l'aide et puis... j'essaye qu'il continue ou... Fin c'est comme... c'est le principe de MHM c'est en spiralaire, ça revient tout le temps donc il y a un moment il a fallu beaucoup d'aide puis après il en a plus besoin mais je propose comme tout le monde. Après si ce n'est pas fait ce n'est pas un drame hein. Il a son cahier, il a des choses en retard ou des choses qui n'ont pas pu être faites ben... tampis. Mais je lui propose quand même, je lui donne quand même donc il a comme tout le monde. [Rires]

Q14 : D'accord. Quelle est la place de l'AESH-co au sein du dispositif ULIS ?

R14 : Euh... moi je ne la vois jamais.

Q15 : Elle ne vient pas avec l'élève dans la classe ?

R15 : Non, dans ma classe non. Elle s'occupe des ... fin... elle est dans la classe avec Mme J mais je ne sais pas. Ça arrive quand même qu'on parle de Bastien aux pauses avec euh... l'AESH. Elle me dit son avis, moi je lui dis « tiens j'ai eu du mal avec ça, il a du mal à faire telle ou telle chose » et elle me dit « ah ! ben j'ai remarqué dans ces cas-là, il y arrive pourtant quand on lui... quand on lui apporte telle ou telle aide ». Je l'entends quoi et puis évidemment ça fait que je vais le faire aussi mais ... euh... c'est vraiment... elle ne vient pas dans la classe quoi. Ça pourrait ne pas se faire comme ça se fait parfois mais c'est... [rires] ce n'est pas obliger... ce n'est pas très bien organisé pour ça si on veut. Mais comment on pourrait le faire... elle a sa place dans la classe aussi hein.

Q16 : Comment les choix d'inclure les élèves dans telles ou telles matières sont-ils effectués ?

R16 : Euh... en fonction de leurs possibilités et il y en a je n'ai pas oui... Si je sens qu'il ne peut pas faire une activité, je ne vais pas lui donner mais [moment silencieux]. Généralement, moi je pars de ma méthode et j'essaye de tous les y amener.

Q17 : Alors quand je dis inclure les élèves c'est par exemple un élève qui vient en inclusion. Par exemple Bastien, comment ça s'est fait pour savoir que ben tiens en mathématiques il sera inclus ?

R17 : [soupirs]. On savait que ... Il a fait un CP déjà l'année dernière et euh... bon on savait quand même qu'il avait des possibilités en mathématiques et puis Mme J, elle l'a eu quand même euh... il n'a pas été inclus dès le début de l'année. On a dû attendre une quinzaine de jours. Elle l'a eu en observation pour voir comment ça se passait mais dès le début on se disait quand même qu'il allait sûrement venir en lecture et en maths. En lecture elle a vu... comme il a un gros problème... un trouble du langage et qu'il a du mal à s'exprimer et ...il n'aime pas écrire enfin c'est très très compliqué pour lui en français. Elle a préféré le garder en se disant que peut-être qu'à un moment donné il viendra aussi faire la lecture avec nous où... Pour l'instant il est encore en lecture avec elle parce que on sent qu'il serait trop perdu ou... pas à l'aise euh... En maths, ça peut le faire parce qu'il connaît des choses, il sait compter, il connaît un petit peu les nombres,

il sait des choses quoi mais bon c'est difficile quand même. Il a quand même un retard important. Il est capable quand même de faire des choses avec les nombres avec tout le matériel qu'on manipule euh... de compter des... des points, jouer à la marchande euh... écrire des nombres avec outils euh... tout ça, il est capable de faire des choses quand même hein. Ça devient quand même compliqué avec la notion de dizaines que tu as vue en observation euh... c'est dur pour lui mais bon il sait compter jusqu'à 10. Il a beaucoup de mal à faire des paquets de 10. Quand on fait ce genre d'exercices qui semble facile... où il faut compter des collections d'objets et faire des paquets de 10. Il sait compter jusqu'à 10 mais il n'arrive pas à faire ces paquets de 10. On lui dit « tient fait des paquets de 10, on va compter des paquets de 10 », c'est très, très, très difficile. Il n'arrive jamais à me faire des paquets de 10. Il y en a 9, il y en a 12, il y en a... il ne comprend pas. C'est dur on rame mais il fait quand même des choses, il essaye de compter quoi, ce n'est pas facile hein.

Q18 : D'accord.

R18 : Ben, il faut qu'il essaye hein. 10 ce n'est pas euh... il sait compter jusqu'à 10 [rires]. On va peut-être y arriver [rires]. Je ne désespère pas. Puis il est ... c'est un enfant aussi qui a un bon caractère et qui apprécie d'être avec les autres et de... on fait beaucoup de travail en équipe par petits groupes. C'est souvent en atelier, il trouve sa place dans l'atelier hein. Alors, il copie un petit peu ou il compte un peu sur les autres mais il a sa place. Il va faire ses petits paquets à lui enfin... il arrive à bien s'entendre avec l'équipe. Puis, les autres lui montre plein de choses aussi, il apprend avec les autres. Je trouve que c'est bien qu'il vienne là avec les autres CP. Il fait pareil quoi enfin on a tous les mêmes recherches à faire après euh... c'est aussi au niveau de l'écriture. Il va écrire ses nombres à l'envers ou... quand il veut écrire un 6 il fait un 9. Ça va finir par venir, j'espère pour lui quoi. Il a encore besoin de beaucoup d'entraînement mais non fin les exercices ne sont pas spécialement adaptés pour lui. Je suis ma programmation de MHM et puis ben... il se trouve intégré comme il peut dedans. Moi j'ajuste pour lui quoi euh... je fais au mieux pour qu'il s'y sente bien mais je n'ai pas une méthode pour lui et une méthode pour les autres par exemple.

Q19 : D'accord. Très bien. Quels sont les disciplines dans lesquelles les ULIS sont-ils inclus ?

R19 : Alors euh... ça peut être toutes les disciplines mais là pour Bastien c'est maths, arts plastiques EPS. Puis, quand on fait des sorties, je demande toujours à sa maîtresse si ça pourrait

l'intéresser et s'il veut participer parce que c'est un peu comme un projet de classe. Alors, les projets de classe moi j'aime bien que ça regroupe tous les domaines donc quand on va au cinéma, on participe au dispositif école et cinéma, il vient avec nous. Alors, c'est quelque chose qu'on va beaucoup travailler en langage, en lecture et production d'écrit. Lui, il n'est pas avec nous mais... bon... il vient au cinéma avec nous. Dans la classe il y a des choses euh... c'est-à-dire qu'il a l'occasion quand il est venu avec sa maîtresse ben de montrer des choses qui se passent dans notre classe à ses camarades. On fait aussi un défi lecture avec les maternelles. Avec des maternelles on travaille autour d'albums etc. On fait des recettes de cuisines euh... il vient avec nous même si ce n'est pas réinvesti de la même manière que les autres au niveau des activités de lecture et de langage mais...fin quand même... je pense que ça l'éveille bien. Il peut peut-être le raconter après aux ULIS dans sa classe euh... dans la classe d'ULIS mais euh... Donc il vient avec nous et on fait aussi un projet échec et maths. Il a commencé à apprendre aussi à jouer aux échecs avec nous. C'est un petit peu difficile mais bon. Il commence oui... il arrive à jouer quand même hein [rires]. Et puis, on a les ateliers jeux de société aussi, le vendredi il vient. Il fait des petites erreurs mais à chaque jeu, il y a toujours des parents qui encadrent les ateliers, donc s'il se trompe euh... on lui dit « non ce n'est pas comme ça » et puis euh... il n'est pas vexé de se tromper euh... De toute façon, il n'est pas le seul hein. On a des CP qui ont besoin d'aide. Le but c'est d'apprendre aussi hein donc il progresse par le jeu comme ça et ça lui plaît bien. Je pense que euh... Donc il vient là, aussi à ces activités-là. Si je pouvais le prendre tout le temps, je le prendrais tout le temps. Je trouve que ça ne serait pas plus mal hein mais bon de temps en temps. C'est trop dur quoi fin... tout ce qui est production d'écrits ça va être compliqué, la poésie surtout pas. On ne fait pas la poésie parce que ça serait perturbant pour lui au niveau de son langage ça ne serait pas...Et puis la lecture, c'est la même chose fin... je ne sais pas trop son niveau en lecture. Moi je ne le prends pas donc euh... La coordinatrice ULIS me dit qu'il n'est pas prêt pour aller dans le grand groupe. Par contre, si à un moment donné il est prêt ben il viendra. Tout ce qu'on fait est toujours adaptable hein moi j'ai fait classe unique pendant 4 ans, j'avais des GS, CP, CE1 jusqu'au CM2 et on avait des projets communs pour travailler. On arrivait à travailler sur des projets communs avec différents niveaux alors je ne vois pas pourquoi euh... je n'y arrivais pas avec un élève d'ULIS dans une classe de CP hein mais je ne vais pas me dire tiens je vais faire ça parce que c'est Bastien euh... non on fait notre petit projet puis après il rattrape euh... il prend ce qu'il peut prendre et puis je l'aide à s'intégrer dans les activités. Pour moi ça marche hein, ça fonctionne naturellement hein on ne se casse pas la tête pour faire quelque chose de compliqué. C'est des choses toutes naturelles, toutes simples hein.

Q20 : Très bien. Nous allons maintenant passer au thème 3. Je voulais savoir s'il y avait une personne qui se charge de suivre ces élèves en dehors de l'école ? Si oui, qui ?

R20 : Euh... je pense euh... je ne sais pas s'il va chez l'orthophoniste. Chez l'orthophoniste il doit y aller hein [silence]. Je ne sais plus trop. Comme ce n'est pas moi qui gère ça. C'est la coordinatrice ULIS qui va gérer ça et qui sait exactement. Moi je ne m'en occupe pas, elle me dit à tel moment elle est disponible, moi je lui ai dit mon emploi du temps en maths, elle m'a dit il viendra à tel moment. Elle s'est raccordée, elle ne m'a pas fait changer mon emploi du temps, s'il fallait j'aurais peut-être fait hein. Par contre moi des fois j'ai des contretemps, je peux plus changer mon emploi du temps parce que je sais que Bastien va venir en maths et je ne peux pas me dire « tiens on n'a pas fini la production d'écrits on continue », je ne peux pas parce que Bastien de telle heure à telle heure je sais qu'il vient. On est obligés de faire les maîtres à heures fixes. Après parfois ça change, par exemple aujourd'hui on avait arts plastiques cet après-midi. On fait arts plastiques les mardis en début d'après-midi avec les 3 classes de CP en décroisement mais justement ce mardi là parce que c'était la reprise et que ma collègue était absente on a décidé de pas faire arts plastiques cette semaine. Bastien arrive et demande ce qu'on va faire donc j'ai refait une séance de maths car j'étais en retard donc j'en profite pour refaire des maths mais je ne pouvais pas faire lecture car j'avais Bastien. J'aurais pu dire à la coordinatrice aujourd'hui, exceptionnellement, je ne prends pas Bastien mais c'est pareil j'imagine qu'elle a aussi des projets dans sa classe ça l'aurait perturbé euh... j'essaye de pas trop le faire quoi. Je ne sais pas. Je pense qu'il va voir un orthophoniste, c'est indispensable qu'il en ait un. En fait, je ne sais pas je n'ai pas envie de dire de bêtises. Il y a sûrement plein de choses à l'extérieur mais... c'est la coordinatrice qui gère malgré qu'on ait eu une équipe éducative avec sa maman, j'aurai dû retenir tout ça et je ne sais plus [rires]. Je préfère ne pas dire des bêtises.

Q21 : Justement comment s'organisent les réunions avec les parents ? Trouvez-vous cela utile ?

R21 : Alors, on a fait une fois une équipe éducative avec la maman euh... le coordinateur euh... MDPH, je ne sais pas si c'est un coordinateur, un monsieur qui s'occupe de la MDPH. [Pensive]

Q22 : L'enseignant référent c'est ça ?

R22 : Oui, je pense ça a un nom mais je ne sais plus exactement. Il y avait l'enseignant référent euh... la coordinatrice ULIS, moi, sa maman puis voilà on a fait une petite réunion pour euh... Et il y avait aussi une personne je crois... non... je sais plus... non... c'est tout.

Alors si je trouve ça utile euh... la preuve je m'en rappelle plus [rires]. Si, c'est utile parce que ça dépend les cas moi comme ça je sais s'il y a des choses qu'il ne faudrait surtout pas faire avec lui je saurai quoi. Mais bon, ça se trouve que ce n'est pas un enfant compliqué, il est très gentil, il n'a pas de problème de comportement eh... Il est très motivé fin... motivé entre guillemets hein parce qu'il est un peu fatigable mais il est gentil, il essaye, il apprécie qu'on l'aide, il est gentil avec les autres euh... il est capable de coopérer aussi. C'est vraiment un bon gamin quoi. Mais parfois quand c'est des problèmes de comportement je ne sais pas comment ça se passe. À ce moment-là, quand il y a d'autres troubles euh... c'est tellement différent les enfants qui sont au sein de l'ULIS. C'est utile hein même s'il n'y a pas de problème c'est utile.

Q23 : D'accord. Y a-t-il quelque chose de prévu dans le projet d'école concernant les ULIS ? Évoque-t-il un projet de partenariat ?

R23 : Les ULIS dans le projet d'école. Ben oui parce que l'ULIS ça fait partie de l'école. Donc elle fait partie de tout le projet d'école. Nous quand on a des projets euh... pour l'école ils en font partie donc ils sont dedans mais je ne vois pas.

Q24 : Y-a-t-il quelque chose qui évoque le travail en partenariat par exemple ?

R24 : Ben l'intégration elle se fait... c'est que de l'intégration en fait donc déjà c'est imposée. Puis euh... c'est bien hein moi je trouve ça bien mais euh... Dans le projet d'école qu'est-ce qu'on a... nos ateliers jeux de société ça fait partie du projet d'école. Disons que s'il y a des ULIS qui peuvent être intégrés faut qu'ils viennent. Dans le projet qu'est... qu'on a d'autres ... [silence]. Il y a plein de choses mais ça se passe au moment des récréations euh...pour euh... qu'il y est une meilleure ambiance au sein de l'école etc. C'est aussi faire entrer les parents dans l'école. Des jeux de récréations, des médiateurs pour surveiller les cours de récrés pour qu'il n'y ait pas de problème mais bon ça se fait euh... On a les mêmes règles que ce soit dans notre classe que dans la classe euh... d'ULIS après c'est suivi mais euh... pour moi c'est la vie de l'école point hein [rires]. Je n'arrive pas à trouver hein... un projet c'est une vie d'école donc il y a des petites

choses qui se passent, il y a des petits projets, tout le monde est concerné, toute l'école est concernée, les ULIS comme les autres quoi.

Q25 : D'accord. Quand un élève est inclus en classe ordinaire et qu'il y a des réunions, qui fait l'entretien ? est-ce vous ou le coordinateur ULIS ?

R25 : Moi j'ai l'impression que c'est le maître référent.

Q26 : Pour les ESS c'est ça ?

R26 : Ouais.

Q27 : Mais est ce qu'il y a des réunions que enseignants et familles ?

R27 : Pour l'instant non. Mais il y en a sûrement hein euh... Mme J elle a dû... mais elle ne m'avait pas convié à y aller, c'est à l'ESS que j'ai vu la maman. Après on pourrait... on devrait peut-être le faire, on devrait sûrement le faire mais bon il y a eu cette ESS où j'ai vu la maman. Ça a été l'occasion aussi de ... d'être tout le monde ensemble, de ne pas faire des réunions une fois avec un, une fois avec l'autre euh... Non ce n'était pas une ESS, c'était une équipe éducative, ce n'est pas la même chose. On fait les deux mais je ne sais pas... on a fait une ESS et une équipe éducative. Ah ! il y a aussi la directrice lors de la réunion, j'avais oublié de le dire.

Q28 : Justement j'avais une question sur ça. Qui assistent aux ESS et pourquoi ?

R28 : Je suis bête mais je n'ai pas été à l'ESS j'ai été qu'à l'équipe éducative. Je confonds, j'étais à l'équipe éducative mais pas à l'ESS. J'ai un doute là, je ne sais plus ce que j'ai fait [rires]. ESS ou équipe éducative... je ne sais pas. Je ne sais même plus ce que j'ai fait. Ce qui compte c'est qu'on s'est vu. Il y avait toutes les personnes qui pouvaient être là. C'est bête mais non... il n'y avait pas son orthophoniste parce que parfois il y a des orthophonistes, des psychomotriciens fin... des spécialistes qui s'occupent des enfants, parfois des éducateurs qui interviennent dans les familles. Quand on fait des équipes éducatives, on invite tout le monde. Après soit on est là ou pas mais normalement on invite tout le monde. Quand on a fait la réunion il n'y avait pas d'orthophoniste euh... je ne sais pas. Peut-être qu'il n'a pas ses soins là non plus hein. Après si

l'orthophoniste est dans le privé c'est possible qu'elle ne puisse pas venir à une équipe éducative.

Q29 : D'accord. A quels moments échangez-vous avec le coordinateur ULIS sur ces élèves ?

R29 : Tous les jours à midi. Tous les midis parce qu'on mange ensemble, on profite de la pause méridienne et on se dit les choses quoi.

Q30 : Du coup c'est plus des échanges informels que formels ?

R30 : Oui voilà, c'est informel.

Q31 : D'accord. Les autres enseignants et AESH sont-ils aussi impliqués ? Dans ce partenariat ?

R31 : Oui, de la même manière parce qu'on prend la pause à dire 10h on prend le café, il y a les AVS, tout le monde, donc si on a des choses à se dire on se les dit devant tout le monde euh...devant les AVS évidemment puis ben elles ajoutent leurs petits mots euh... parce qu'elles connaissent l'élève euh... ça les intéressent aussi hein. On peut se poser des questions euh... fin... demander comment je fais ou dire euh... « je trouve que ça se passe mal en ce moment euh... il est fatigué euh... il n'y arrive pas ou il a peut-être besoin de »... des trucs comme ça . Puis aussi des conseils, se dire par exemple « est ce que je peux insister là-dessus ou est-ce qu'avec toi il y arrive » euh... La coordinatrice veut savoir comment il se comporte dans ma classe. Est-ce qu'il est sage, est-ce qu'il écoute, est-ce qu'il travail, est-ce qu'il dort euh... parce que c'est un enfant qui aime bien essayer de copier un petit peu sur les autres, il aime bien aussi ne pas chercher, il ne va pas avoir envie de chercher euh... Il se fait oublier le plus possible donc il faut toujours que j'aïlle le repêcher un peu, le remettre dedans parce que sinon on le perd. Donc je lui en parle et elle me dit « ça ne m'étonne pas » euh... puis parfois elle me dit « ça si, il sait le faire » alors hop du coup moi j'insiste. Ça permet de faire le point comme ça quoi. Quand je fais mes évaluations, je lui fais passer aussi la partie mathématique et la coordinatrice va sur le LSU et met ses commentaires à elle et on fait le carnet ensemble fin ensemble... On le fait de chez nous, de notre ordinateur mais on se complète et on peut se le dire le midi ce qu'on a fait par exemple j'ai mis ça ou j'ai rajouté ça, j'ai vu que t'avais mis ça » ou des choses comme

ça quoi. C'est vrai qu'on ne fait pas de réunions formelles avec des dates précises mais on se voit quand même beaucoup.

Q32 : D'accord. Par manque de temps ?

R32 : Ben on ne voit pas l'intérêt de faire une réunion alors qu'on s'est tout dit le midi ou à 10h.

Q33 : D'accord. Quels sont vos constats, vos solutions qui pourrait y remédier ? par rapport au partenariat ? pensez-vous qu'il faut rajouter quelque chose en plus ? Quelque chose à changer ?

R33 : Non, ça serait bien qu'on ait des pauses plus longues [rires] comme ça on aurait plus le temps de... [rires]. Faire des réunions... non parce que... On n'est pas des personnes à se dire « oh ben c'est la pause on ne parle plus de pédagogie, laissé moi ». On pourrait hein mais bon ça va euh... ici on préfère profiter de ces moments-là pour pouvoir avancer parce que sinon on sait que le soir il y a tellement de choses. On est pas mal pris hein donc c'est difficile de s'organiser des temps de réunions pour ça quoi. On préfère vraiment le faire sur nos pauses et du coup c'est bien parce que c'est tous les jours pratiquement. On n'a pas besoin de noter « ah tiens ça j'ai oublié de le dire ». Ça se dit aussitôt pratiquement. J'ai Bastien en maths, c'est la pause hop je vois sa maîtresse fin sa maîtresse, je suis sa maîtresse aussi [rires] mais je vois la coordinatrice ULIS et je lui dis « ben voilà Bastien aujourd'hui il a du mal avec ça ou il était fatigué ou j'ai l'impression qu'il n'y arrive plus du tout ou qui se décourage » ou des choses comme ça. Ça se fait au jour le jour. Donc après elle de son côté, elle reprend des choses qu'il n'a pas réussies avec moi, pour essayer de l'encourager ou pour lui dire « ben tu vois que tu peux » ou « comment ça se fait que l'autre maîtresse m'a dit que tu n'avais pas réussi » ou... Aussi, lui redonner confiance en lui quoi... qu'il ne désespère pas. Il est gentil. Parfois, j'ai peur pour lui parce que je vois par moments qu'il n'est pas motivé donc je vais le voir et je lui dis « Bastien pourquoi tu ne fais pas ça, regarde » et je lui explique un petit peu et j'ai un grand sourire et c'est reparti. Ça se passe bien avec lui sinon faudrait peut-être faire autrement. Ça dépend de l'élève hein. On fait en fonction de ce qui se passe. Voilà, ça se passe comme ça.

Q34 : D'accord. Avez-vous déjà été confronté à des problèmes lors de la mise en place d'un dispositif de partenariat ? Si oui, de quel type (humains, matériel, administratif...)

Est-ce qu'il y a déjà eu des problèmes avec les autres enseignants ?

R34 : Euh... je ne pense pas que ça puisse arriver. Je ne vois pas comment ça puisse arriver parce que euh... soit, on ne fait pas... Si ça se passe mal on le dit et on ne fait pas hein... ou on fait ce qu'on peut. On dit « ben non je ne vais pas pouvoir le prendre ça se passe mal quoi ». Je ne pense pas. Elle ne va pas insister en disant « ben oui il faut essayer quand même, faut l'intégrer absolument parce que » ... je ne sais pas. Pour moi, euh... non je n'ai pas eu de problèmes à régler parce que on fait au mieux. [Silence]. On fait au mieux. Ça arrive qu'il nous manque des feuilles... on se débrouille quoi. Il pourrait y avoir oui un manque oui par exemple, il y a quinze jours en sport. Nous sommes deux classes sur le même créneau de sport donc il y a 14 plus 12 et on faisait activité rollers qui au début de l'année était prévue pour 12. Donc là, il a fallu trouver des rollers pour tout le monde, pas simple. Et la semaine dernière ma collègue était absente et n'avait pas de remplaçante donc il y a eu 6 élèves dans ma classe plus 6 autres dans une classe. Donc au lieu d'en avoir 12, j'en avais 18 plus Bastien, plus une autre petite fille qui est en ULIS qui est venue en sport avec nous. On s'est retrouvés lundi avec une autre maîtresse qui a dû aussi intégrer une autre élève d'ULIS. Lundi on était 37 en sport. On devait faire rollers, s'il y a 25 patins ça pose un problème. Mais bon là c'est parce qu'il y a eu un problème de professeur absent mais c'est vrai qu'il faut se poser la question du matériel. Fin faut les compter quoi de toute façon il est compté dans ma classe Bastien. Dans ma liste d'appel, la directrice l'a inscrit dans cette classe. Il doit être aussi dans la liste des ULIS. Il est deux fois dans l'école je ne sais pas comment ça marche [rires]. Mais il est dans ma liste des élèves donc au niveau matériel euh... si j'achète du matériel pour euh... ce n'est pas un enfant handicapé, il n'est pas en fauteuil roulant, je n'ai pas besoin de l'ascenseur pour lui. Là oui ça poserait problème mais pour n'importe quel élève qui n'est pas forcément en ULIS. Ça arrive qu'on ait des élèves qui arrivent en fauteuil roulant pendant un certain temps. On a un ascenseur dans l'école... bon, après on a qu'une seule clé pour tout le monde mais on gère [rires] c'est très compliqué. Ma classe est toute petite. L'école est trop petite. Je ne fais pas dire que ça vient du partenariat ULIS ou le fait d'intégrer un enfant handicapé, on va se débrouiller quoi mais oui il y a toujours plein de problèmes de matériaux, ça c'est sûr. On les gère ou alors on change d'activités. On adapte, on fait en fonction de ce qu'on peut faire.

Q35 : La mise en place d'un dispositif a-t-elle un impact différent selon les partenaires et/ou l'enfant ciblé ?

R35 : Euh....

Q36 : Est-ce pareil pour tout le monde ?

R36 : Je pense quand même que tout le monde a bien conscience qu'on a des élèves à accueillir avec leur différence, leur handicap, leur euh... Il faut trouver une solution quoi faut le faire... Après, il faut juste discuter, s'organiser [rires], se mettre d'accord, trouver des solutions, réfléchir ensemble mais je ne vois pas euh... Je pense que tout le monde réfléchit, après je pense qu'on n'a pas tous les mêmes idées mais on va s'arranger. Moi, de ce que je vois à l'école avec la coordinatrice et les autres collègues, euh... tout le monde s'entend bien quoi. Après, il y a des choses peut-être que... on dit « ben non ça je ne le fais pas » euh... La coordinatrice peut peut-être nous dire ça serait bien que vous fassiez ça avec tel élève et que nous on réponde « ah ben non, non, non, je ne peux pas » ... si on lui dit qu'on ne peut pas elle va dire « ben alors on fait autrement, on fait autre chose » hein. Mais euh... généralement on ne va pas dire si ce n'est pas possible ou on trouve des solutions, on va s'arranger. Je pense que tout le monde est motivé pour faire au mieux. [Rires]. Ce n'est pas toujours évident mais on va bien trouver une solution. Il y a des choses c'est sûr qu'on ne pourra pas faire, on ne les fait pas ... mais déjà si on ne pourrait pas faire avec un enfant d'ULIS c'est parce que sans doute on peut peut-être difficilement le faire aussi avec les autres hein. Il y a parfois des sorties qui vont être à pied, très loin, on ne va pas le faire. Par exemple, lors du dispositif école et cinéma, on est allé au cinéma donc bon... pour Bastien ça n'a pas posé de problème mais je pense à une autre élève du dispositif ULIS euh... On ne l'a pas emmenée au cinéma parce qu'elle fait des crises d'angoisse et nous dans le noir on a eu peur. Ben ça... ce projet-là, non, on dit « ben non on ne va pas le faire ». Mais c'est d'un commun accord. On avait proposé, on s'était posé la question et sa maîtresse a dit « je vais réfléchir » et puis après elle a dit non c'est risqué. L'AVS de cette fille voulait bien prendre le risque c'est-à-dire qu'on y allait et si elle aurait fait une crise elle serait sortie avec elle pour l'occuper dans le hall du cinéma mais on s'est dit que ça pouvait... il y avait le car, il y avait beaucoup de choses donc ça ne s'est pas fait. Là, pour cette élève c'est un problème de comportement fin je ne sais pas... fin à l'intérieur ... elle est un peu perturbée. Elle a voulu faire du roller l'autre jour avec nous et c'était compliqué parce que déjà il n'y avait pas beaucoup de rollers [rires] mais on a réussi à trouver une organisation pour qu'elle puisse faire du roller puis elle avait vu qu'on en faisait donc elle voulait essayer. Une fois qu'elle était sur les rollers, elle a paniqué, elle a fait une crise d'angoisse, elle se laissait tomber fin on a dit « faut arrêter, faut arrêter » mais après elle était en angoisse, elle pleurait euh... elle a une AVS hein heureusement mais à renouveler non, on va dire non. On a essayé ça ne marche pas fin

c'est par expérience ce n'est pas qu'on n'en veut pas. [Rires]. Cette fille elle démolit tout quand ça ne va pas, elle tape euh... elle a déjà mordu son AVS euh... là c'est très compliqué. Mais je ne verrai jamais personne ne pas essayer de l'intégrer à une activité tant qu'il y a l'AVS qui est là quoi.

Q37 : D'accord. Nous allons passer au thème 4. Comment vous êtes-vous formé à l'accueil des élèves en situation de handicap ?

R37 : Alors, parfois on a eu des animations euh... sur 19 ans euh... même avant euh... je ne me souviens plus [rires] mais sur plusieurs années d'enseignement j'ai eu plusieurs fois des animations pédagogiques et il y en a eu plusieurs fois sur le thème du handicap. On a souvent eu des animations là-dessus. On a eu des visites dans des établissements spécialisés où les enfants sont euh... fin des écoles spécialisées je ne me rappelle plus comment on dit... les ITEP non ce n'est pas ça. Je ne sais plus, les établissements spécialisés pour les enfants perturbés euh... on pouvait aller visiter, on a eu plusieurs fois des choses comme ça. Bon après euh... ça ne te forme pas vraiment hein c'est [souple]. Mais bon c'est l'occasion d'échanger avec des collègues et puis c'est vrai que nous on est une grosse école. On a la chance d'avoir beaucoup de collègues, d'avoir la psychologue qui est justement dans notre école. On la croise aussi très souvent. Puis le RASED, les maîtres E et G qui peuvent nous aider et nous conseiller, oui, oui, on demande tous les jours même. On a une maîtresse RASED qui mange tous les midis avec nous, tous les jours on échange sur des cas de différents élèves. Ça se trouve naturellement comme ça mais c'est une chance de cette école parce qu'on est ensemble, parce qu'on s'entend bien et puis euh... c'est vrai qu'on a une bonne équipe. Après, il y a des collègues qui mangent dans leur classe mais on arrive toujours à se voir et échanger.

Q38 : D'accord. Super ! Souhaiteriez-vous plus d'aides, de conseils ?

R38 : Oui, mais alors là il me faudrait vraiment beaucoup de temps. [Silence]. Puis vraiment je ne sais pas si on apprendrait quelque chose je crois que... [en chuchotant]. C'est tellement des cas différents à chaque fois mais oui évidemment on n'est pas... je ne suis pas la science infuse hein j'aimerais bien [rires] en savoir plus. Bon après avec Internet et tout on a beaucoup de documentation euh... aussi parfois des cas des personnes. Oui, j'aimerais bien, après faut savoir quand quoi. Moi j'aime bien faire ma classe aussi hein. Partir en formation pour risquer de...

c'est vache ce que je vais dire mais pour rien apprendre, ne pas en savoir plus, d'avoir que du théorique qui ne va pas m'apporter euh... ça ne me tente pas trop. J'aime bien faire ma petite classe, je ne me vois pas m'inscrire mais bon... de toute façon je ne pense pas que ce soit proposé euh... je n'ai pas cherché, je n'ai pas cherché donc honte à moi [rires]. Mais euh... oui non mais c'est sûr qu'on aimerait bien mais quand ? où ? qui ? je ne veux pas devenir une maîtresse spécialisée, ça ne m'intéresse pas. Ça ne me tente pas mais c'est vrai qu'on aurait plein de choses à apprendre.

Q39 : Comment vivez-vous cet accueil ? votre pratique a-t-elle changée ?

R39 : Oui ça change. Ça change parce que moi je suis un petit peu... je prépare ma classe mais souvent je change des petites choses au cours de la journée. Là je ne peux plus le faire donc ça, ça change parce que je suis vraiment obligée de suivre ce que j'ai prévu. Bon après ce n'est pas plus mal mais ça, ça change pour moi. Euh... et puis évidemment que je réfléchis quand je prépare si ça va aller ou pas pour Bastien évidemment, je réfléchis quand même mais ce n'est pas euh... je ne vais pas refaire des fiches en plus euh... ce n'est pas la peine de toute façon c'est juste la façon de l'aborder euh.... s'il va le faire au tableau, s'il va faire en petit groupe. Je me pose la question avant sur ça et souvent dans le feu de l'action c'est un autre enfant qui... un autre groupe qui va me solliciter. Pas forcément le groupe où va être Bastien et puis ben je vais m'occuper d'un groupe et puis l'autre pas assez. Ça arrive mais du coup moi je vais y remédier après, je vais y réfléchir et me dire bon la prochaine fois il faut absolument que j'aie vu Bastien parce que là je sais pas du tout ce que ça a donné euh... mais ce n'est pas que Bastien, c'est aussi les autres de ce groupe-là ce jour-là quoi. On n'est pas partout à la fois c'est malheureux mais euh... [souplesse] non je ne change pas grand-chose hein je euh... J'ai toujours eu des enfants avec des difficultés. Il y en a c'est plus ou moins reconnu après faut essayer d'aider ces enfants-là quoi pour qu'ils continuent de progresser à leur rythme et puis euh... d'adapter pour que ça progresse mais euh... Non je n'ai rien changé parce que j'ai toujours fait comme ça. Il y a des enfants dans ma classe qui tout de suite sont bien moins bons en maths que Bastien, qui réussissent beaucoup moins de choses que Bastien et c'est des enfants qui n'ont apparemment pas de troubles particuliers, qui n'ont pas de dossiers MDPH ni quoi que ce soit. Je vais essayer de les aider aussi hein. Des petits aménagements oui... fin... ça sera différents mais ça sera toujours dans le même euh... thème, dans le même objectif.

Q40 : D'accord. Que pensez-vous de l'inclusion ? du partenariat ? de la loi de 2005 ?

R40 : Ça dépend des enfants. Pour le cas de Bastien c'est super ! Très, très, bien mais après je ne vais pas extrapoler je ne sais même pas comment ça se passerait euh... peut-être ça se passerait bien aussi avec un autre... Je vois que L à un autre problème et parfois elle est vraiment contente de venir dans notre classe donc ça doit lui apporter beaucoup parce qu'elle est vraiment contente. Quand je la croise parfois dans la cour elle me demande « est-ce-que je viens dans ta classe pour le sport, est-ce-que je viens dans ta classe pour les jeux de société » ... Elle a vraiment envie de venir après bon euh... Ce n'est pas dans ma classe qu'elle est incluse hein c'est dans une autre classe de CP mais comme moi j'avais les élèves de la collègue euh... elle voulait venir et euh... je pense que ça leur apporte beaucoup aux enfants. Ils ont besoin d'être avec les autres de leur âge quoi hein. Après, je ne sais pas moi... Comme j'aime bien aussi les classes uniques et c'était super aussi. Je ne le fais plus parce que c'était beaucoup de boulot [rires] et puis bon ce n'est pas forcément l'idéal mais ça fonctionnait. Non, c'est bien, j'aime bien. Je trouve que c'est bien.

Q41 : D'accord, et pour le partenariat vous en pensez quoi ?

R41 : [silence]. Ça se passe bien avec notre coordinatrice ULIS parce qu'elle est bien euh... mais je pense qu'elles seraient toutes comme ça. Je ne sais pas qu'elle était sa formation, ce qu'on lui a dit, comment on lui a dit d'être, comment on lui a dit de faire, ça je ne sais pas mais ça se passe très bien parce qu'elle est ouverte, elle fait du mieux qu'elle peut pour que ça se passe bien pour nous, pour ne pas perturber tous les emplois du temps euh... Pour elle c'est jamais un problème quand je lui dis euh... « je suis désolée mais j'ai pas arts plastiques cette après-midi ça change tout » puis elle me dit « non c'est pas grave » fin euh... il n'y a jamais de problèmes quoi. Ça s'arrange toujours bien donc le partenariat ben il est très bien parce qu'elle est décidée, elle veut que ça se passe bien, puis nous aussi mais parfois on est désolé mais ça change, on programme certaines choses et puis ça change. Bon c'est embêtant mais dans l'ensemble si tout se passe comme prévu ça se passe très bien.

Q42 : D'accord. Avez-vous des choses à rajouter ?

R42 : J'ai déjà du mal à répondre aux questions [rires]. Euh... c'est la première année que j'ai un enfant avec le système d'intégration d'ULIS là donc euh... pour l'instant ben c'est bien, après euh... je pense que ça doit forcément être bien. C'est dur quand même parce que c'est des enfants

qui ont vraiment des difficultés. On aime bien les enfants qui réussissent à tout faire euh... mais bon je... je pense que la méthode MHM en maths ça correspond bien car c'est une progression spiralaire. On a des petits exercices très courts et puis ce n'est pas gênant de pas tout faire quoi. Il y a plein de manipulations, ce qui est formidable pour les enfants qui ont des difficultés euh... C'est bien, je trouve que ça tourne bien. J'ai choisi ma bonne méthode de maths voilà [rires]. On l'a choisi à 3 puisqu'il fallait choisir la même méthode pour la cohorte CP. Il y a des collègues qui critiquent MHM après ce n'est pas obligatoire, nous on nous l'a présenté. On a eu une formation qui nous a présenté MHM, moi j'ai eu envie de leur faire mais il y a des collègues qui le font puis maintenant ils critiquent bon. Cela dit, j'ai Bastien avec MHM et MHM est formidable car il y a beaucoup, beaucoup, de manipulations et un enfant il trouve toujours sa part, il a toujours quelque chose à faire sans aménager spécialement autrement quoi. On suit le truc et c'est obliger qu'il y ait quelque chose qui va convenir en manipulant des objets. Ça ressemble au principe de travail en ateliers en maternelle. On essaye de faire coins comme en maternelle. Un coin regroupement euh... un enfant qui n'arrive pas à tenir en place il peut aller travailler un petit peu par terre euh... c'est un peu le principe de la classe flexible euh... [rires]. Donc, le fait qu'on ait des CP dédoublés nous, ça ne pose aucun problème d'intégration pour un enfant d'ULIS. Il est bien puis on n'a pas beaucoup d'élèves, j'ai 11 CP plus Bastien ça fait 12. C'est l'idéal, il n'y a aucun problème. J'espère que ça continuera car c'est vraiment bien par contre 100% de réussite ça fait peur surtout pour Bastien. Il progresse, moi je suis contente quand il fait des progrès et quand il est content d'avoir réussi quelque chose.

Q43 : Super ! Merci beaucoup.

8) **Tableau verbatim de l'entretien n°4 :**

Thématiques	Verbatim	Passage dans le dialogue
Le partenariat dans la classe lorsqu'il s'agit des apprentissages	<i>« On ne fait pas des réunions régulières, spécifiques euh... ce n'est pas prévu dans l'année que tel moment on fera telle réunion, ça se fait au jour le jour, un petit peu tous les jours quoi »</i>	R3
	<i>« Non mais euh... moi j'ai mes séances et elle est au courant de ce que je fais comme méthode. Je lui ai donné ma méthode, elle sait ce que je fais comme méthode de lecture bien que Bastien l'enfant qui vient dans ma classe ne fasse pas lecture avec moi. Elle essaye de suivre la même méthode de lecture donc on a le même livre du maître et puis pour les maths je fais... je suis MHM CP et elle est au courant. Donc elle le refait aussi un petit peu dans sa classe »</i>	R4
	<i>« Mais on ne prépare pas ensemble, c'est moi qui prépare et puis euh... elle prend tout prêts les exercices que nous on a préparés parce que déjà on prépare les CP ensemble nos exercices euh... on prépare nos séances hein, on se dit ce qu'on va faire »</i>	R5
	<i>« Ah non ! [...] Bientôt il y aura la fête du 100ème jour d'école ; on fait tous les matins un petit rituel, on compte combien on a fait de jour d'école, à combien on en est et euh... arrivé au 100ème jour on fait... comme toutes les classes le font... fin les 3 Cp et les 3 CE1 le font, on se fait une petite fête. Il y a des ateliers entre les 6 classes. L'année dernière on avait demandé à la coordinatrice d'ULIS si ça l'intéressait et elle l'a fait avec nous. Je pense que Mme J va vouloir le faire aussi. On n'en a pas parlé mais je pense que ça va se faire aussi »</i>	R8
	<i>« Oui ça change. Ça change parce que moi je suis un petit peu... je prépare ma classe mais souvent je change des petites choses au cours de la journée. Là je ne peux plus le faire donc ça, ça change parce que je suis vraiment obligée de suivre ce que j'ai prévu. Bon après ce n'est pas plus mal mais ça, ça change pour moi. »</i>	R39
Pratique de classe : inclusive / non inclusive	<i>« Oui... ben je fais pour tout.. pas forcément que pour lui, pour d'autres aussi. Euh... je vais leur donner moins, un petit peu moins de travail etc mais on part sur la même base, on part sur la même euh... sur la même découverte, sur la même notion, puis après, lui va avoir un peu moins ou.. je vais lui en demander moins ou.. je vais différencier l'exercice mais il n'y aura pas que lui. Il y en a aussi dans ma classe qui sont en difficulté »</i>	R10
	<i>« oui il y a une différenciation mais pas que pour lui »</i>	R10
	<i>« Les outils il y en a pleins. Ils sont à dispositions, tout le monde doit pouvoir en profiter. Ça c'est le principe de la méthode de maths MHM donc c'est beaucoup, beaucoup, de manipulations donc beaucoup de matériels à dispositions des enfants quand il y a besoin donc il n'y a rien à aménager. »</i>	R12
	<i>« mais c'est pas un aménagement particulier, ça doit profiter à tout le monde. »</i>	R12
	<i>« Que pour certaines tâches. J'essaye de ... je l'ai quand mathématiques fin... en mathématiques, en EPS. En EPS je ne change rien euh... En arts-plastiques, il fait comme nous. De toute façon en arts</i>	R13

	<p><i>plastiques c'est chacun fait selon ces possibilités. Mais euh... non ce n'est pas... Et en maths c'est pareil. Je propose tous les exercices et des petites tâches. Alors par contre, c'est par rapport à l'aide. Il y en a qui vont vraiment le faire en autonomie, tout seul et là Bastien ben je vais aller l'aider quoi »</i></p> <p><i>« Si après il pouvait devenir autonome se serait chouette mais bon... Dans l'idée il faut quand même qu'il ait un exemple alors je lui euh... je donne comme les autres et je fais avec lui s'il n'est pas capable de le faire en autonomie. Normalement, il devrait le faire en autonomie. Lui pas toujours mais il essaye quand même, il y a toujours le début »</i></p> <p><i>« Mais je lui propose quand même, je lui donne quand même donc il a comme tout le monde. »</i></p>	R13
	<p><i>« bon on savait quand même qu'il avait des possibilités en mathématiques et puis Mme J elle l'a eu quand même euh... il n'a pas été inclut dès le début de l'année. On a dû attendre une quinzaine de jours. Elle l'a eu en observation pour voir comment ça se passait mais dès le début on se disait quand même qu'il allait sûrement venir en lecture et en maths. En lecture elle a vu... comme il a un gros problème... un trouble du langage et qu'il a du mal à s'exprimer et ...il n'aime pas écrire enfin c'est très, très, compliqué pour lui en français. Elle a préféré le garder en se disant que peut-être qu'à un moment donné il viendra aussi faire la lecture avec nous où... Pour l'instant il est encore en lecture avec elle parce qu'on sent qu'il serait trop perdu »</i></p>	R17
	<p><i>« Moi j'ajuste pour lui quoi euh... je fais au mieux pour qu'il s'y sente bien mais je n'ai pas une méthode pour lui et une méthode pour les autres par exemple »</i></p>	R18
	<p><i>« ça peut être toutes les disciplines mais là pour Bastien c'est maths, arts plastiques EPS. Puis, quand on fait des sorties, je demande toujours à sa maîtresse si ça pourrait l'intéresser et s'il veut participer parce que c'est un peu comme un projet de classe. »</i></p>	R19
Collaboration avec l'AESH-CO	<p><i>« Euh... moi je ne la vois jamais »</i></p>	R14
	<p><i>« Ça arrive quand même qu'on parle de Bastien aux pauses avec euh... l'AESH. Elle me dit son avis, moi je lui dis « tiens j'ai eu du mal avec ça, il a du mal à faire telle ou telle chose » et elle me dit « ah! ben j'ai remarqué dans ces cas-là, il y arrive pourtant quand on lui... quand on lui apporte telle ou telle aide ». Je l'entends quoi et puis évidemment ça fait que je vais le faire aussi mais ... euh... c'est vraiment... elle ne vient pas dans la classe quoi. »</i></p>	R15
Types d'échanges effectués avec le PE	<p><i>« Tous les jours à midi. Tous les midis parce qu'on mange ensemble, on profite de la pause méridienne et on se dit les choses quoi. »</i></p>	R29

et/ou le coordinateur ULIS	« Oui, de la même manière parce qu'on prend la pause à dire 10h on prend le café, il y a les AVS, tout le monde donc si on a des choses à se dire on se les dit devant tout le monde euh...devant les AVS évidemment puis ben elles ajoutent leurs petits mots euh... parce qu'elles connaissent l'élève euh... ça les intéressent aussi hein. On peut se poser des questions euh... fin... demander comment je fais ou dire euh... « je trouve que ça se passe mal en ce moment euh... il est fatigué euh... il n'y arrive pas ou il a peut-être besoin de » ... des trucs comme ça. Puis aussi des conseils, se dire par exemple « est-ce-que je peux insister là-dessus ou est-ce qu'avec toi il y arrive »	R31
	« je lui en parle et elle me dit « ça ne m'étonne pas » euh... puis parfois elle me dit « ça si, il sait le faire » alors hop du coup moi j'insiste. Ça permet de faire le point comme ça quoi. Quand je fais mes évaluations, je lui fais passer aussi la partie mathématique et la coordinatrice va sur le LSU et met ses commentaires à elle et on fait le carnet ensemble fin ensemble... On le fait de chez nous, de notre ordinateur mais on se complète et on peut se le dire le midi ce qu'on a fait par exemple « j'ai mis ça » ou « j'ai rajouté ça », « j'ai vu que t'avais mis ça » ou des choses comme ça quoi. C'est vrai qu'on ne fait pas de réunions formelles avec des dates précises mais on se voit quand même beaucoup. »	R31
	« Ça se dit aussitôt pratiquement. J'ai Bastien en maths, c'est la pause hop je vois sa maîtresse fin... sa maîtresse, je suis sa maîtresse aussi [rires] mais je vois la coordinatrice ULIS et je lui dis « ben voilà Bastien aujourd'hui il a du mal avec ça ou il était fatigué ou j'ai l'impression qu'il n'y arrive plus du tout ou qui se décourage » ou des choses comme ça. Ça se fait au jour le jour. Donc après elle de son côté, elle reprend des choses qu'il n'a pas réussies avec moi, pour essayer de l'encourager ou pour lui dire « ben tu vois que tu peux ! » ou « comment ça se fait que l'autre maîtresse m'a dit que tu n'avais pas réussi » ou... Aussi, lui redonner confiance en lui quoi... qu'il ne désespère pas. »	R33
Le projet d'école	« Les ULIS dans le projet d'école. Ben oui parce que l'ULIS ça fait partie de l'école. Donc elle fait partie de tout le projet d'école. Nous quand on a des projets euh... pour l'école ils en font partie donc ils sont dedans mais je ne vois pas »	R23
	« Ben l'intégration elle se fait... c'est que de l'intégration en fait donc déjà c'est imposé. Puis euh... c'est bien hein moi je trouve ça bien mais euh... Dans le projet d'école qu'est-ce qu'on a ... nos ateliers jeux de société, ça fait partie du projet d'école. Disons que s'il y a des ULIS qui peuvent être intégrés faut qu'ils viennent. »	R24
Réunions avec les parents	« Pour l'instant non. Mais il y en a sûrement hein euh... Mme J elle a dû... mais elle ne m'avait pas convié à y aller, c'est à l'ESS que j'ai vu la maman. Après on pourrait... on devrait peut-être le faire, on devrait sûrement le faire mais bon il y a eu cette ESS où j'ai vu la maman »	R27
Les ESS	« Alors, on a fait une fois une équipe éducative avec la maman euh... le coordinateur euh... MDPH, je ne sais pas si c'est un coordinateur, un monsieur qui s'occupe de la MDPH »	R21

	<i>« Alors si je trouve ça utile euh... la preuve je m'en rappelle plus [rires]. Si, c'est utile parce que ça dépend les cas moi comme ça je sais s'il y a des choses qu'il ne faudrait surtout pas faire avec lui je saurais quoi. »</i>	R22
	<i>« ESS ou équipe éducative... je ne sais pas. Je ne sais même plus ce que j'ai fait. Ce qui compte c'est qu'on s'est vu. Il y avait toutes les personnes qui pouvaient être là. »</i>	R28
Les freins à la mise en place d'un partenariat entre les pairs	<i>« Non, ça serait bien qu'on ait des pauses plus longues [rires] comme ça on aurait plus le temps de... [Rires]. Faire des réunions [...] On est pas mal pris hein donc c'est difficile de s'organiser des temps de réunions pour ça quoi. On préfère vraiment le faire sur nos pauses et du coup c'est bien parce que c'est tous les jours pratiquement. »</i>	R33
	<i>« Euh... je ne pense pas que ça puisse arriver. Je ne vois pas comment ça puisse arriver parce que euh... soit on ne fait pas... Si ça se passe mal on le dit et on ne fait pas hein... ou on fait ce qu'on peut. On dit « ben non je ne vais pas pouvoir le prendre ça se passe mal quoi ». Je ne pense pas. Elle ne va pas insister en disant « ben oui il faut essayer quand même, faut l'intégrer absolument parce que » ... je ne sais pas. Pour moi, euh... non je n'ai pas eu de problème à régler parce qu'on fait au mieux »</i>	R34
Les solutions proposées	<i>« Je pense quand même que tout le monde a bien conscience qu'on a des élèves à accueillir avec leur différence, leur handicap, leur euh... Il faut trouver une solution quoi faut le faire... Après, il faut juste discuter, s'organiser [rires], se mettre d'accord, trouver des solutions, réfléchir ensemble mais je ne vois pas euh... Je pense que tout le monde réfléchit, après je pense qu'on n'a pas tous, les mêmes idées mais on va s'arranger. Moi de ce que je vois à l'école avec la coordinatrice et les autres collègues euh... tout le monde s'entend bien quoi. Après, il y a des choses peut-être que... on dit « ben non ça je ne le fais pas » euh... La coordinatrice peut peut-être nous dire ça serait bien que vous fassiez ça avec tel élève et que nous on réponde « ah ben non, non, non, je ne peux pas » ... si on lui dit qu'on ne peut pas elle va dire « ben alors on fait autrement, on fait autre chose » hein. Mais euh... généralement on ne va pas dire si ce n'est pas possible ou on trouve des solutions, on va s'arranger. »</i>	R36
Formation	<i>« sur plusieurs années d'enseignements j'ai eu plusieurs fois des animations pédagogiques et il y en a eu plusieurs fois sur le thème du handicap »</i>	R37
	<i>« Bon après euh... ça ne te forme pas vraiment hein c'est [souples]. Mais bon c'est l'occasion d'échanger avec des collègues et puis c'est vrai que nous on est une grosse école. On a la chance d'avoir beaucoup de collègues, d'avoir la psychologue qui est justement dans notre école. On la croise aussi très souvent. Puis le RASED, les maîtres E et G qui peuvent nous aider et nous conseiller, oui oui, on demande tous les jours même »</i>	R37
	<i>« Oui, mais alors là il me faudrait vraiment beaucoup de temps. [Silence]. Puis vraiment je ne sais pas si on apprendrait quelque chose je crois que... [en chuchotant]. C'est tellement des cas différents à chaque fois mais oui évidemment on n'est pas... je ne suis pas la science infuse hein j'aimerais bien</i>	R38

	<p><i>[rires] en savoir plus. Bon après avec internet et tout on a beaucoup de documentation euh... aussi parfois des cas des personnes. Oui, j'aimerais bien, après faut savoir quand quoi. Moi j'aime bien faire ma classe aussi hein. Partir en formation pour risquer de... c'est vache ce que je vais dire mais pour rien apprendre, ne pas en savoir plus, d'avoir que du théorique qui ne va pas m'apporter euh... ça ne me tente pas trop. »</i></p> <p><i>« Mais euh... oui non mais c'est sûr qu'on aimerait bien mais quand ? où ? qui ? je ne veux pas devenir une maîtresse spécialisée, ça ne m'intéresse pas. Ça ne me tente pas mais c'est vrai qu'on aurait plein de choses à apprendre. »</i></p>	R38
Opinion sur l'inclusion et le partenariat	<i>« Ça dépend des enfants »</i>	R40
	<i>« Ça se passe bien avec notre coordinatrice ULIS parce qu'elle est bien euh... mais je pense qu'elles seraient toutes comme ça. Je ne sais pas qu'elle était sa formation, ce qu'on lui a dit, comment on lui a dit d'être, comment on lui a dit de faire, ça je ne sais pas mais ça se passe très bien parce que elle est ouverte, elle fait du mieux qu'elle peut pour que ça se passe bien pour nous, pour ne pas perturber tous les emplois du temps euh... Pour elle, c'est jamais un problème quand je lui dit euh... « je suis désolée mais j'ai pas arts plastiques cette après-midi ça change tout » puis elle me dit « non c'est pas grave » fin euh... il n'y a jamais de problèmes quoi. Ça s'arrange toujours bien donc le partenariat ben il est très bien parce qu'elle est décidée, elle veut que ça se passe bien »</i>	R41
	<i>« c'est la première année que j'ai un enfant avec le système d'intégration d'ULIS là donc euh... pour l'instant ben c'est bien, après euh... je pense que ça doit forcément être bien. C'est dur quand même parce que c'est des enfants qui ont vraiment des difficultés. »</i>	R42

9) Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°1

30/03/2020

Heure : 14h00

L'élève s'installe à sa place comme d'habitude.

Le PE va souvent voir l'élève pour lui demander si ça va.

14h05 : travail avec l'ardoise

Depuis son arrivée, Bastien est concentré sur son ardoise et dessine dessus pendant que le PE parle avec les autres élèves.

Intervention du PE : il dessine cinq cercles puis quatre cercles à côté en constellation et pose la question suivante : « il en manque combien pour avoir 10 ? ». Les élèves doivent écrire leur réponse sur leur ardoise. Bastien réalise la tâche sans broncher.

Il copie sur son camarade.

Il se trompe sur beaucoup de problèmes dictés par le PE. Le PE le remarque et invite Bastien à venir au tableau et compter jusqu'à 10 à l'aide de jetons

Le PE étaye la situation à l'aide de gestes pour lui faciliter la compréhension. Il retourne ensuite à sa place.

Quand Bastien se trompe, un élève le dit à voix haute pour que la maîtresse le remarque.

Il n'y a aucun échange entre Bastien et les autres élèves de la classe.

Le PE écrit au tableau : « $10 + 17 =$ »

L'enseignante demande dans un premier, de réfléchir un peu à la situation avant de prendre des outils pour manipuler. Ensuite, après 2 minutes de réflexion, elle demande aux élèves s'ils ont besoin de prendre des outils pour manipuler. Aucun n'élève ne se lève pour prendre le matériel afin de manipuler et résoudre les calculs donnés par l'enseignante.

Bastien ne répond pas et ne se lève pas pour prendre les outils.

L'enseignante lui propose s'il a besoin de matériel pour manipuler sans lui donner. Bastien ne répond pas.

Ensuite, le PE explique au tableau la méthode des paquets de 10. Pendant l'explication, Bastien est concentré sur le scratch de ses chaussures.

Le PE écrit au tableau : « $13 + 10 =$ »

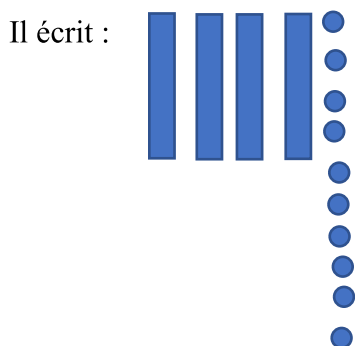
Lorsque le PE demande de lever les ardoises, Bastien ne montre pas son résultat et le PE n'a pas remarqué qu'il ne l'a pas montré.

Après un laps de temps, le PE dit : « On t'a perdu Bastien ».

Bastien échange pour la première fois de la séance avec son camarade mais c'est au sujet du feutre à ardoise.

Le PE écrit au tableau : « $28 + 10 =$ »

L'enseignante demande à Bastien de venir le faire au tableau.



Compte tenu du résultat, le PE lui explique ce que sont les dizaines et les unités en lui montrant les barres et les ronds.

L'enseignante procède à la correction avec lui.

Pendant ce temps, les autres élèves de la classe sont dispersés. Il y a beaucoup de bruit, certains élèves chantent, d'autres bavardent, se balancent sur leur chaise.

Intervention de la directrice au sujet du coronavirus dans la classe.

Après cette intervention, les élèves reprennent leur travail, Bastien n'est plus attentif. Plusieurs autres élèves de la classe ont aussi des difficultés à réaliser la tâche demandée par le PE. Cependant, le PE va voir de nombreuses fois Benjamin pour l'aider.

Réalisant qu'il a du mal à effectuer la tâche, elle lui propose de travailler avec des jetons empilables. Elle ramène le matériel à son bureau.

Bastien tente de réaliser la tâche avec les jetons empilables.

Le PE va souvent voir Bastien au cours de la séance mais il y a énormément de bruit dans la salle de classe.

Avec le matériel, Bastien se met au travail.

Lorsque Bastien met plus de 10 cubes pour une dizaine, l'enseignante lui dit qu'il s'est trompé et lui demande de compter. Cependant, lorsque le PE est avec Bastien, les autres élèves en profitent pour bavarder et pour ne pas travailler.

Au bout d'un certain temps, Bastien n'est plus dans la tâche, il joue avec les jetons empilables. Il n'est plus dans l'activité.

Un élève de la classe dit : « il construit des trucs au lieu de travailler ». À ce moment-là, le PE ne dit rien et continue de voir les autres élèves.

Elle va voir Bastien pour l'aider et lui apporter un étayage.

15h00 : sonnerie de la récréation

10) Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°2

3/03/2020

Dispositif ULIS

6 élèves sont en atelier puzzle. Bastien cherche avec ses camarades.

Après cette activité puzzle, la coordinatrice ULIS demande à Bastien d'aller prendre le travail non terminé dans son casier.

Bastien cherche mais ne trouve pas. Elle va l'aider pour trouver.

Ensuite, la coordinatrice ULIS explique la consigne à Bastien et ce qu'il doit faire.

15h51 : Bastien se met enfin dans l'activité. Celui-ci doit écrire ce qu'il y a dans son cahier d'écriture pour l'aider à acquérir le bon geste d'écriture. La coordinatrice ULIS va voir l'élève pour lui montrer le geste à faire. Une fois ce travail effectué, elle lui donne un autre travail d'écriture.

Après quelques instants, la coordinatrice ULIS va voir Bastien et s'aperçoit qu'il n'a pas bien compris la consigne. Elle lui réexplique : « Tu dois colorier les cases où il y a le mot vélo ».

La coordinatrice Ulis va voir tous les élèves individuellement. En ce qui concerne Bastien, lorsqu'il se trompe, elle lui dit de façon bienveillante qu'il y a des erreurs et qu'il doit se corriger.

Bastien fait ce qui lui est demandé.

Lorsque la tâche est terminée, il va chercher un autre travail qu'il n'a pas fini ;

L'AESH-CO est avec un élève sur l'ordinateur qui visionne une vidéo canopé. Elle reste à côté de lui tout le long de la vidéo.

3ème tâche : mathématiques – coloriage magique « soustraction ». Bastien va chercher les cubes et l'ardoise, seul, pour manipuler. La coordinatrice ULIS lui apporte un étayage en lui montrant avec les cubes une situation de calcul.

16h06 : 2 autres élèves vont dans le coin bibliothèques pour jouer avec les cubes par terre.

En ce qui concerne l'autonomie de Bastien : c'est satisfaisant, il travail seul et utilise le matériel.

Pendant qu'il est sur cette tâche, un élève arrive de son inclusion. La coordinatrice ULIS va avec lui pour faire de la lecture.

16h08 : Bastien est décroché de l'activité, il joue avec les cubes.

La coordinatrice est occupée avec un autre élève. Cependant, elle le remarque et lui dit : « Tu joues ou tu travailles Bastien ? ».

L'enseignante va voir ce que fait chaque élève.

L'AESH-CO a fini de travailler avec l'élève avec qui elle est depuis le début de la séance. Cependant, elle reste à sa place et ne va pas voir les autres élèves.

16h20 : Bastien joue avec les cubes. La coordinatrice remarque qu'il n'est plus concentré et lui demande d'arrêter cette activité pour aujourd'hui.

16h25 : Bastien va chercher un fichier sudoku, un autre élève fait la même chose.

Bastien comprend rapidement la consigne. L'autre élève a du mal, pour l'aider dans la tâche l'enseignante met des bandes de feuilles blanches sur le sudoku de manière à aider l'élève.

Lorsqu'il termine son sudoku, il lève la main pour que la coordinatrice vérifie si c'est bon. C'est le cas, elle lui donne une autre fiche sudoku.

L'AESH-CO aide l'élève avec qui elle est depuis le début de la séance sur un travail non fini. Elle se met en colère : « Veux-tu que je me fâche ? » car il ne se concentre pas.

16h30 : sonnerie, chaque élève range le travail qu'il était en train de faire.

11) Exemple de mail envoyé aux écoles disposant d'un dispositif ULIS autour de l'agglomération du Havre :

Bonjour,

Je suis étudiante en master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'INESPE du Havre. Un de mes objectifs de mon master MEEF est de réaliser un mémoire professionnel. Ce dernier porte sur « le partenariat entre enseignants ordinaires et coordinateurs ULIS ».

Dans le cadre de mon analyse, il me serait utile de procéder à des entretiens avec différents intervenants en milieu scolaire auprès d'enfants en situation de handicap.

J'aimerais savoir s'il serait possible qu'un enseignant et le coordinateur ULIS de votre école acceptent de m'accorder du temps pour un entretien ainsi que l'observation d'une séance dans la classe.

Sachant combien votre temps est précieux, je m'engage donc à faire en sorte que l'entretien n'excède pas 45 minutes.

Je vous remercie vivement par avance de l'attention que vous porterez à ma demande et espère vous rencontrer prochainement.

Vous pouvez me recontacter par mail ou sur mon téléphone au XX.XX.XX.XX.XX

Bien cordialement,

Yasmina El Musauï

Étudiante master 2 MEEF Le Havre

12) Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al.)

	Illustration
<p>1. Cadre de travail</p> <p>Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placement de l'élève (localisation particulière de l'enfant dans la classe) - Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap) 	<ul style="list-style-type: none"> - Elève placé devant, ni à côté d'une fenêtre, ni à côté d'enfants bruyants - Utilisation d'un ordinateur et autres outils informatiques, TICE - Fauteuil roulant, plan incliné, ascenseur, rampe d'accès, matériel motricité fine, mobilier de classe, plusieurs espaces de travail dans la classe
<p>2. Adaptation des consignes</p> <p>Réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignes prises en charge par l'enseignant - Consignes prises en charge par les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Relecture, explicitation, simplification, répétition - Adaptation du vocabulaire - Prévoir des consignes simples, courtes, claires, énoncées lentement - Consigne orale + écrite + pictogrammes - Lire la consigne à l'élève - Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre
<p>3. Evaluation diagnostique</p> <p>Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure évaluation de l'enfant dans différents domaines (raisonnement, apprentissages) - Evaluation des compétences de chaque élève à BEP

<p>4. Adaptation des moyens : Différenciation pédagogique</p> <p>Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménageant les conditions pour y parvenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation en rapport à l'activité : contournement de l'activité, adaptations des supports - Adaptation en rapport au temps de travail - Modification du style pédagogique de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Outils spécialisés (média, mathelem), cahiers-outils, sous-mains, porte-vue d'aides personnalisées, lire aux élèves, exercices à trous, étiquettes, dictée à l'adulte, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisé - Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison (1/3 temps supplémentaire) - Accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler)
<p>5. Adaptation des parcours : Individualisation</p> <p>Adapter son niveau d'exigence aux BEP de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projet individualisé avec objectifs personnalisés - Réduction de la somme des notions à faire acquérir - Choix des matières à enseigner 	<ul style="list-style-type: none"> - Cibler certaines compétences et travailler certains points considérés comme essentiels pour l'élève - Programme à la carte (nombre et difficulté des exercices) - Dispense de matières à enseigner
<p>6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</p> <p>Aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail en groupes - Mise en place de tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire en tutorat avec un élève lecteur
<p>7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche</p> <p>Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Travail dans la ZPD, maintien de l'orientation (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vigilance accrue, être plus à l'écoute, passer plus de temps - Maintenir l'attention de l'élève sur la tâche - Explications supplémentaires individuelles - L'aider dans une manipulation
<p>8. Apports méthodologiques et métacognitifs</p> <p>Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation du travail de l'élève - Verbalisation des étapes à réaliser, de la stratégie - Réflexion sur la procédure - Analyse de la stratégie de l'enfant

<p>9. Adaptation de l'évaluation</p> <p>Modification de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de micro-objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la réalisation du contrôle (accès à des aides personnalisées de niveaux 1 à 3, étapes clarifiées, moins d'exercices ou plus de temps) - Dans la notation (sur des critères précis) 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices - Ne finisse pas un exercice, un exercice de moins - Utilisation du porte-vue d'aides personnalisées - Dictée réduite
<p>10. Revalorisation de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revalorisation et estime de soi, - Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective 	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragements
<p>11. Absence d'adaptation</p> <p>Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme avec les autres - Pas de besoins particuliers

Table des matières

Remerciements :	6
Introduction	9
1 Cadre institutionnelle.....	10
1.1 <i>Le handicap et la loi du 30 avril 1975</i>	10
1.2 <i>La loi du 11 février 2005 : le droit à la scolarisation</i>	12
1.3 <i>La loi du 8 juillet 2013 : concept de l'école inclusive</i>	14
1.4 <i>La loi du 28 juillet 2019 : une école de la confiance</i>	15
2 Cadre théorique.....	16
2.1 <i>De la ségrégation à l'inclusion scolaire : regard historique</i>	16
2.2 <i>La scolarisation des élèves en situation de handicap</i>	18
2.3 <i>Le partenariat</i>	27
2.3.1 Définition.....	27
2.3.2 Le partenariat avec les familles	29
2.3.3 Le co-enseignement.....	30
3 Problématique et hypothèses	33
4 Méthodologie.....	34
4.1 <i>Choix des outils</i>	34
4.2 <i>La prise de contact</i>	36
4.3 <i>Présentation des outils</i>	37
4.3.1 Grille d'entretien.....	37
4.3.2 Grille d'observation.....	41
4.4 <i>Présentation des enquêtés</i>	44
4.4.1 Déroulement des entretiens	47
4.5 <i>Méthode d'analyse de données</i>	49
5 Résultats et discussion.....	52
5.1 <i>Analyse des entretiens</i>	52
5.1.1 Entretien n°1	52
5.1.2 Entretien n°2.....	60
5.1.3 Entretien n°3.....	70
5.1.4 Entretien n°4.....	79
5.2 <i>Analyse croisée des entretiens</i>	87
5.3 <i>Analyse des observations</i>	97
5.3.1 Observation n°1	97
5.3.2 Observation n°2	101
5.3.3 Synthèse des observations	105

5.4	<i>Discussion et retour sur hypothèses</i>	106
5.4.1	Discussion.....	106
5.4.2	Retour sur les hypothèses	113
6	Conclusion.....	115
	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée	117
	Bibliographie	119
	Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	119
	Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.....	119
	Sitographie.....	123
	ANNEXES	125
1)	Entretien n°1 – retranscription intégrale.....	126
2)	Tableau verbatim de l'entretien n°1	141
3)	Enregistrement 2- retranscription intégrale	146
4)	Tableau verbatim de l'entretien n°2 :.....	161
5)	Entretien n°3 – retranscription intégrale.....	166
6)	Tableau verbatim de l'entretien n°3 :.....	180
7)	Entretien n°4 – retranscription intégrale.....	185
8)	Tableau verbatim de l'entretien n°4 :.....	204
9)	Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°1	209
10)	Notes prises dans le carnet de notes lors de l'observation n°2	212
11)	Exemplaire de mail envoyé aux écoles disposant d'un dispositif ULIS autour de l'agglomération du Havre :.....	214
12)	Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al.)	215
	Table des matières	218