



HAL
open science

Quel pourrait être le rôle du directeur adjoint chargé de la Segpa dans la mise en place d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) pour une dynamique de scolarisation inclusive au sein du collège ?

Céline Viard

► To cite this version:

Céline Viard. Quel pourrait être le rôle du directeur adjoint chargé de la Segpa dans la mise en place d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) pour une dynamique de scolarisation inclusive au sein du collège ?. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03360859

HAL Id: dumas-03360859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03360859>

Submitted on 1 Oct 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.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

**Diplôme de directeur d'établissement
d'éducation adaptée et spécialisée**

Session 2021

**Quel pourrait être le rôle du directeur adjoint
chargé de la Segpa dans la mise en place d'un
pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL)
pour une dynamique de scolarisation inclusive
au sein du collège ?**

Mémoire présenté par

Céline Viard



	3
INTRODUCTION	1
1) ÉCOLE INCLUSIVE ET ACCOMPAGNEMENT HUMAIN	3
1.1 CADRE LÉGISLATIF	3
1.2 L'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN COMME COMPENSATION : « TOUS LES HUMAINS NAISSENT DÉPENDANTS MAIS APPRENNENT À DEVENIR AUTONOMES »	4
1.3 L'ACCOMPAGNEMENT DU CÔTÉ DE L'ACCOMPAGNÉ	5
1.4 LES VALEURS PROFESSIONNELLES DES ACCOMPAGNANTES D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP	6
2) UNE RÉPONSE LES PIAL	7
2.1 LE VADE-MECUM	7
2.2 AESH, UN « VRAI » MÉTIER	8
3) L'ÉVALUATION DE CE NOUVEAU DISPOSITIF	9
3.1 LA NÉCESSITÉ D'ENTRER DANS UN PROCESSUS D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ	9
3.2 COMMENT MENER CETTE AUTO-ÉVALUATION ?	10
3.3 UNE AUTO-ÉVALUATION QUI DEVRAIT DÉVELOPPER LA PARTICIPATION ET LE TRAVAIL COLLABORATIF	11
4) SPÉCIFICITÉS DE LA SEGPA DANS CE CONTEXTE	12
4.1 UN CONTEXTE HISTORIQUE	12
4.2 UN CONTEXTE PÉDAGOGIQUE	13
4.3 LA SEGPA, LE PIAL ET QUALINCLUS : UNE STRATÉGIE VERS L'INCLUSION	15
5) RÉSULTATS DES ENQUÊTES ET ENTRETIENS	16
5.1 MÉTHODOLOGIE	16
5.2 LES DÉMARCHES	17
6) LES THÉMATIQUES ABORDÉES LORS DES ENTRETIENS AVEC LES AESH	21
6.1 L'ÉPANOUISSEMENT DANS L'EXERCICE DE CE MÉTIER ET LA PRÉCARITÉ DES CONDITIONS DE TRAVAIL	21
6.2 LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À UNE STRUCTURE	21
6.4 RELATIONS AVEC LES PARENTS	22
7) LES INTERRELATIONS	23
7.1 LES ÉLÈVES DANS LA RELATION AVEC L'AESH	23
7.2 COMMENT LA RELATION EST PERÇUE PAR LES ACCOMPAGNANTES :	23

7.3 TRAVAIL COLLABORATIF OU COOPÉRATIF ENTRE ENSEIGNANTS ET AESH	24
7.4 LES MISSIONS DES AESH	24
8) DIFFÉRENTES REPRÉSENTATIONS DU PIAL	25
8.1 QUALINCLUS POUR AMORCER UN CHANGEMENT	26
8.2 LES DIRECTEURS ADJOINTS CHARGÉS DE LA SEGPA COORDINATEURS DU PIAL	27
9) RECHERCHER L'AMÉLIORATION CONTINUE DE LA QUALITÉ DE L'INCLUSION DANS L'EPL	28
9.1 CONSTITUER LE COPI	28
9.2 QUELS AXES STRATÉGIQUES CHOISIR EN PREMIER ?	29
9.3 POUR QUELLE DYNAMIQUE ?	32
10) LE PIAL COMME REPÈRE INSTITUTIONNEL DE L'INCLUSION SCOLAIRE	33
10.1 LE RÉFÉRENT DU PIAL	33
10.2 PERSONNES RESSOURCES ET FORMATION DES AESH	35
10.3 UTILISATION DES PRATIQUES DE LA SEGPA ET RESPONSABILISATION DES ÉQUIPES	36
11) L'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN EN SEGPA	37
11.1 DES AESH À LEUR « JUSTE PLACE »	37
11.2 LA SÉCURISATION DES PARCOURS ET L'ORIENTATION	38
11.3 UNE SEGPA PARTIE PRENANTE ET RESSOURCE AU SEIN DU PÔLE INCLUSIF DE L'ÉTABLISSEMENT	39
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	44
GLOSSAIRE	47
TABLE DES TABLEAUX	49

INTRODUCTION

Accompagner au mieux et sécuriser les parcours des élèves en situation de handicap scolarisés en Segpa est une des missions du directeur adjoint chargé de la Segpa. Faisant fonction à ce poste pendant une année scolaire, il m'a été donné de me confronter à un double questionnement : comment améliorer la qualité de cet accompagnement et comment organiser au mieux la Segpa pour que cette scolarisation soit profitable ?

Dans cette Segpa, 36% des élèves étaient orientés par décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et parmi eux plusieurs bénéficiaient d'un accompagnement humain comme mesure de compensation. Très rapidement, se sont posées des questions d'ordre pratique à propos de cet accompagnement et de l'organisation du travail des accompagnantes des élèves en situation de handicap¹ (AESH) au quotidien.

La mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)   durant cette année scolaire 2020 / 2021, m'a semblé être un moment opportun pour explorer plus avant les questions que je me posais sur cet accompagnement humain et sur la place que le directeur de la Segpa doit occuper dans la mise en place de celui-ci.

S'agit-il pour lui d'accueillir à la Segpa des AESH dont les emplois du temps ont déjà été fixés sans qu'elles n'aient jamais rencontré leurs futurs élèves ? Y aurait-il, sinon, des temps pour travailler avec elles en amont, pour réfléchir ensemble à cet accompagnement en fonction des besoins repérés chez ces élèves par les enseignants spécialisés ? Comment organiser un travail en commun et conjoint sur l'accessibilité pédagogique ? Comment, alors, collaborer au mieux avec les AESH pour améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap et en grande difficulté scolaire ?

De même, au moment de la mise en place du PIAL, lorsque le directeur adjoint chargé de la Segpa occupe la place de coordinateur, doit-il en faire un pôle de gestion administrative ou peut-il le faire vivre comme un lieu de rencontres et d'échanges inter-professionnels ? Et s'il n'occupe pas cette position de coordinateur, comment peut-il agir pour que ce pôle fasse lien avec la Segpa ?

¹ J'ai fait le choix, d'utiliser le féminin pour désigner les AESH, étant donné qu'elles représentent 92,9% des effectifs, source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019

En cherchant à créer du liant entre tous les dispositifs, le PIAL viendrait interroger l'organisation inclusive de l'établissement public local d'enseignement (EPL). De sorte qu'il soit directement concerné par l'amélioration continue de la qualité de l'inclusion. Ce qui signifie qu'il s'engage à donner toutes les chances au jeune élève en situation de handicap, scolarisé en Segpa ou au collège ordinaire, de poursuivre son parcours scolaire dans les meilleures conditions.

Ainsi le directeur adjoint chargé de la Segpa, en centrant son action sur la recherche d'une amélioration de la qualité de l'inclusion à travers le prisme de l'accompagnement humain, permet d'amorcer une réflexion sur les enjeux de l'inclusion dans l'EPL et de proposer des pistes d'action concrètes.

Ce sont toutes ces questions qui ont guidé le travail d'enquête mené pendant plusieurs semaines. Ce mémoire professionnel a pour objectif de former de manière théorique et pratique la future professionnelle que je serai dans quelques mois.

Dans une première partie, de la section 1 à 4, se trouvent les approches réglementaires et théoriques, concernant le métier de l'AESH et les enjeux de l'accompagnement humain pour les élèves.

La deuxième partie, de la section 5 à 9, retrace les thématiques les plus importantes qui ont été rencontrées lors du travail d'enquête sur le terrain.

Dans la troisième partie, à partir de la section 10, les problématiques professionnelles seront reprises de manière plus pratique et organisées autour des points saillants qui auront alimenté ce mémoire, à savoir : l'amélioration de la qualité, l'efficacité de l'accompagnement humain pour les élèves en situation de handicap et la place du directeur de la Segpa dans la mise en place du PIAL.

1) École inclusive et accompagnement humain

1.1 Cadre législatif

Dans la Convention des droits de l'enfant adoptée à l'assemblée générale des Nations Unies en 1990 et ratifiée par la France le 7 août 1990, il est inscrit dans le premier paragraphe de l'article 23 que « les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. ». Dans l'article 28 de la même convention il est rappelé que les enfants ont tous droit à une éducation et que les états sont encouragés dans « l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rend[ant] ouvertes et accessibles (...) ».

Dans l'alinéa 1 de l'article 7 de la Convention des personnes handicapées du 13 décembre 2006 ratifiée par la France le 18 février 2010, « les États Parties prennent toutes les mesures nécessaires pour garantir aux enfants handicapés la pleine jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec les autres enfants. » En France la *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* du 30 juin 1975 a institué l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés et a fixé comme objectif prioritaire leur intégration en milieu scolaire ordinaire »². La *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005, donne le droit aux familles d'inscrire leur enfant en situation de handicap dans son école de secteur. Peu à peu pour l'Éducation Nationale, il ne sera plus question d'intégration mais d'inclusion. Dans la loi 2013-505 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, il est écrit que : « [Le service public] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »

Hervé Benoît³ analysant les modifications apportées par la Loi 2005-134 du 11 février 2005 explique qu' « on est passé de l'idée qu'un enfant handicapé est éduicable, à l'idée que c'est un enfant qui, comme tous les autres, a droit à une scolarisation en milieu ordinaire. ». L'objectif est pour chacun d'entre eux de construire un parcours qui lui permette d'acquérir des compétences du socle commun de compétences quelles que soient les nécessités d'adaptation et d'accompagnement. »

² Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991

³ Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65-78.

1.2 L'accompagnement humain comme compensation : « Tous les humains naissent dépendants mais apprennent à devenir autonomes »⁴

Dans la perspective d'inclusion, comme le rappelle Martine Caraglio⁵, il y a un changement de paradigme : ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter au monde qui l'entoure mais, inversement, c'est désormais à l'environnement de s'adapter aux besoins de la personne handicapée. La notion de « besoin » constitue un élément fondamental du renversement paradigmatique. Celui-ci se trouve à la frontière entre l'organisation sociale et culturelle de la société et l'expression d'une individualité. Ce besoin ne peut être exprimé que dans un contexte particulier et pour un objectif déterminé, ce sont souvent les parents qui l'élaborent dans le projet de vie, lors de la première demande à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Une des réponses possibles à l'un des besoins est l'accompagnement humain.

L'accompagnement permet à l'élève d'acquérir de l'autonomie, le premier étant la finalité du second. On se trouve alors devant un paradoxe : comment favoriser l'autonomie de l'élève en proposant une compensation humaine ?

Il n'est pourtant pas question d'opposer la notion d'autonomie à celle de la dépendance, pour certains élèves, on sait qu'il existera toujours une dépendance importante. Néanmoins, être dépendant de l'autre n'empêche pas d'être un citoyen, comme le rappelle la loi du 11 février 2005. Nous avons tous été dépendants au début de notre vie humaine et nous le serons probablement à la fin également. Qu'il soit question de maternage dans un premier temps ou de prise en compte d'un degré de dépendance dans un dernier temps, à un moment de notre vie nous avons été, sommes ou serons en lien avec un accompagnant, ne perdant pas pour autant nos droits fondamentaux et notre autonomie.

Il serait alors possible de penser que nous sommes tous dans des « relations d'interdépendances »⁶ tel que le souligne Joan Tronto. Les questions se posent alors autrement, elles concernent le « comment faire ensemble ? ». Cet exemple tiré de Qualinclus⁷ pourrait illustrer cette démarche : « comment les activités des accompagnants sont-elles organisées en fonction des besoins des élèves et des enseignements ? »

Si l'on considère les besoins de l'élève et que ceux-ci nécessitent un accompagnement humain, alors nous prenons en compte l'efficacité de la relation entre l'élève et son accompagnant. Ainsi on présuppose que si la dépendance existe, elle n'empêchera pas l'élève d'apprendre

⁴ Tronto, J (2009). Un monde vulnérable. Paris. Éditions La Découverte. Page 213

⁵ Caraglio, M. (2019). Les élèves en situation de handicap. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

⁶ Tronto, J (2009). Un monde vulnérable. Paris. Éditions La Découverte. Page 213

⁷ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/94/7/Guide_Qualinclus_diffusion2_19072018_984947.pdf

l'autonomie. On parlera alors de « capacité »⁸ de l'élève. C'est-à-dire que l'on prendra en compte sa capacité à recevoir cette aide et à pouvoir l'utiliser pour lui-même, dans sa vie sociale et scolaire. De ce fait l'accompagnement humain ne peut être réduit à une posture effacée et transparente, il a un rôle qui est beaucoup plus important et essentiel qu'il s'agira de rendre visible tout au long du parcours scolaire de l'élève.

1.3 L'accompagnement du côté de l'accompagné

Marcel Nuss⁹ explique que la personne en situation de handicap risque, parce que son handicap la met en situation de vulnérabilité, de se trouver rapidement dans des situations relationnelles d'où elle serait exclue : on parlerait pour elle, on déciderait pour elle.

Nuss¹⁰ explique également que la personne en situation de handicap peut se trouver en situation de dette par rapport à un accompagnant qui pourrait se croire tout puissant. Sticker¹¹ insiste sur la nécessité pour chacun d'entre eux de structurer cette relation dans un cadre négocié dans lequel chacun trouve la « juste place ». Le cadre n'est pas négocié une fois pour toute, il peut, à loisir et selon les circonstances, se renégocier.

La dynamique relationnelle qui se crée entre l'élève et son AESH est donc centrale. Cette relation se construit de manière active, chacun allant à la rencontre de l'autre, l'objectif pour l'enfant étant de parvenir à exprimer de mieux en mieux ses besoins quand dans le même temps l'accompagnante est capable de garder la juste distance pour favoriser la naissance, l'expression et la reconnaissance de cette autonomie.

Selon Sticker « l'accompagnement comporte une fonction de médiation avec l'extérieur et ne se limite pas à une réciprocité duale. »¹². Ceci s'établit dans le strict respect des besoins de l'élève pour lui permettre de trouver sa place dans la société dans laquelle il évolue, en l'occurrence, ici, à l'école.

Si l'on pense, donc, cette relation sous forme de processus, l'un des premiers paliers de l'accès à l'autonomie serait pour l'enfant d'être respecté dans ses besoins d'accompagnement et d'apprendre à les exprimer. L'apprentissage scolaire lui permet d'acquérir des savoirs avec l'aide de l'AESH mais sa présence favorise également chez lui une meilleure connaissance de lui-même et de ses besoins. Le travail collaboratif entre l'accompagnante et l'enseignant

⁸ Tronto, J (2009). Un monde vulnérable. Paris. Éditions La Découverte. Page 187

⁹ Nuss, M. (2009). Accompagnants et accompagnés : un chemin de vie. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 45(1), 23-31.

¹⁰ ibidem

¹¹ Stiker H-J, Puig. J. (2009). Handicap et accompagnement Nouvelles attentes, nouvelles pratiques. Paris: Dunod.

¹² ibidem

prendrait alors tout son sens dans le respect des domaines d'intervention de chacun et permettrait aux deux partenaires de nourrir leurs pratiques.

1.4 Les valeurs professionnelles des accompagnantes d'élèves en situation de handicap

Dans une pratique du *care*, on s'attache à ce qui fait lien entre les individus, à la manière dont il se crée et à la responsabilité que chacun a de la bonne qualité de celui-ci. On pourrait le définir ainsi¹³: « parce qu'elle insiste sur l'interdépendance des personnes entre elles, [...] l'éthique du *care* exprime des valeurs souvent marginalisées, telles que l'attention ou la responsabilité envers autrui. ». Bordeau Mona¹⁴ explique qu' « être acteur de l'inclusion engage l'avs à être « au clair » avec la dimension éthique de cette notion, pour laquelle il œuvre, au quotidien, dans la relation d'aide ».

L'accompagnante se doit d'être dans une relation dite éthique, telle que la définit Depenne¹⁵ : « [qui] a à voir avec l'« interhumain », avec la relation entre deux moi forcément distincts. ». De l'éthique dans la relation, c'est-à-dire ce que nous considérons comme bon et juste, permet de comprendre l'importance de l'empathie¹⁶ dans le métier d'accompagnant. L'empathie est donc centrale dans ce métier, ainsi que la capacité à rester à l'écoute de celui que l'on accompagne, de le respecter dans son entièreté et dans sa richesse.

Lorsque l'on liste les activités des accompagnantes et les compétences déclinées au fil des circulaires¹⁷, on note que leurs missions s'exercent d'abord dans l'interrelation qu'elles ont avec l'élève. Celles-ci concernent trois grands axes : accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, accès aux activités d'apprentissage, accompagnement dans les activités de la vie sociale et relationnelle. Mais il y est peu fait mention de ce qui va faire lien entre eux, de cadre renégocié ou de juste distance.

Faire appel aux pratiques du *care* nous permet de comprendre le métier d'accompagnant dans toute sa finesse et de mettre en relief ce qui concerne le « processus actif » qui se met en place dans l'interrelation, du côté de l'accompagnante : se soucier de (observer, s'assurer, veiller à),

¹³ Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P., Paperman, P. (2019). *Vers une société du care: Une politique de l'attention*. Paris: Le Cavalier Bleu.

¹⁴ Bordeau, M. (2008). Plaidoyer pour la formation des AVS : Une expérience de professionnalisation des AVS en Languedoc-Roussillon. *Reliance*, 27(1),

¹⁵ Depenne, D. (2018). 1. Accompagnement éthique et critique du technicisme. Dans : Patrick Cottin éd., *Accompagner les adolescents: Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels* (pp. 13-23). Toulouse, France: ERES.

¹⁶ « L'empathie – en tant que capacité à comprendre les besoins, pensées d'autrui sans être dans la confusion entre soi et l'autre pour être en mesure d'exprimer de la sollicitude pour prendre soin d'autrui – permet de faire vivre une relation bienveillante ». Maguet, U. & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ?. *Pensée plurielle*, 49(1), 49-59.

¹⁷ Circulaire 2010-139 du 31 août 2010 Elèves handicapés. Missions d'accompagnement scolaire effectuée par des personnels employés par des associations. Circulaire 2017-084 du 3 mai 2017 Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

prendre soin (stimuler, permettre et faciliter), prendre en charge (aider, contribuer, favoriser) et du côté de l'accompagné : la capacité à recevoir le soin et à se dire dans cette relation.

Ainsi il s'agirait pour l'accompagnante d'observer ce qui se noue dans la relation qu'elle vit avec l'élève en situation de handicap, d'y porter une attention fine afin de rendre visible l'invisible.

Les accompagnantes seraient au cœur d'un processus qui vise à apprendre à l'élève à se positionner par rapport à cet accompagnement en lui permettant de mieux se connaître et d'exprimer librement ses besoins.

2) Une réponse les PIAL

2.1 Le vade-mecum

Le cadre du pôle inclusif d'accompagnement localisé est défini dans la circulaire 2019-088 ainsi que dans le vade-mecum qui l'accompagne. Dans un premier temps il doit permettre une gestion plus fluide des besoins de compensation humaine pour favoriser l'inclusion de tous les élèves et il permet un rattachement des personnels accompagnants à un lieu fixe. Dans un second temps c'est un lieu dans lequel vont pouvoir se penser les formations des AESH, celles des enseignants, mais aussi où vont se nouer et se stabiliser les partenariats (entre école élémentaire et EPLE, entre éducation nationale et Établissements et Services et Médico-sociaux (ESMS)). Il permet également de centraliser les notifications de la CDAPH.

Il est alors possible d'anticiper les besoins tels qu'ils sont définis par la circulaire 2019-088 « d'aide humaine, pédagogique, éducative ou thérapeutique ; [les] dispositifs spéciaux, [les] groupes d'aides ; [les] aménagements matériels. ». Ceci concerne les élèves en situation de handicap qui ne seraient pas notifiés vers un dispositif d'Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS), donc scolarisés au collège en classe de référence ou dans un des dispositifs du collège (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), Segpa).

Dans le second degré, il est piloté par le chef d'établissement qui désigne un référent école inclusive et un coordonnateur parmi son équipe pour lesquels l'attribution d'une ou plusieurs Indemnités de Missions Particulières (IMP) sont possibles. Le pilote reste, cependant, garant des décisions prises en équipe pour faciliter la mise en place de l'école inclusive dans son établissement. Parallèlement, sont mis en place des services de l'école inclusive au sein des Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN). Dès la rentrée prochaine, le PIAL pourrait s'adosser au livret de parcours inclusif (LPI) qui serait une interface entre la MDPH, les référents de scolarité et les enseignants.

2.2 AESH, un « vrai » métier

L'organisation de l'inclusion en France va largement s'appuyer sur la compensation humaine : « le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018. »¹⁸. C'est par la Loi 2003-400 du 30 avril 2003 que sont créées officiellement les AVS (individuelles et collectives), auparavant auxiliaires d'intégration scolaire. À partir du décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012, relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée, l'enfant peut être accompagné dans sa classe de référence par une auxiliaire de vie scolaire. Auparavant les AVS bénéficiaient d'un emploi précaire qui ne pouvait pas excéder une durée de six ans, deux fois trois ans renouvelables, dit « emploi tremplin ».

Le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 pérennise cet emploi puisqu'il leur permet de signer un CDI après six années d'exercice. S'il n'est pas nécessaire qu'elles soient diplômées, elles doivent avoir un niveau IV de formation pour accompagner un lycéen. Un diplôme spécifique est pourtant créé en 2014, le diplôme d'état d'accompagnant éducation et social (DAEAS) avec un tronc commun et une spécialisation à l'éducation inclusive.

Mais en faisant coïncider leur temps de travail à l'amplitude horaire d'un EPLE ou d'un groupe scolaire, on ne leur permet pas de travailler à plein temps, soit 35 heures / semaine. C'est un vrai « métier » qui peut maintenir celles et ceux qui l'exercent dans une réelle précarité.

Pour que la gestion des AESH soit plus souple et pour qu'elles puissent travailler dans de meilleures conditions, leur rattachement à un établissement plutôt qu'à un élève est effectif dans le PIAL. Cette proposition se trouvait dans le rapport n° 2018-055¹⁹ qui portait sur l'évaluation de l'aide humaine. Il y est remarqué que devant l'explosion de la demande d'accompagnement humain et le peu d'harmonisation des pratiques, l'idée de la création d'un pôle rattaché à un EPLE devient la plus pertinente.

La circulaire 2019-088 rappelle que : « [l]es AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements et sont membres à part entière de la communauté éducative. Leur intégration est donc primordiale. ». Elles sont désormais sous l'autorité conjointe des « autorités chargées de l'organisation du service », ainsi que sous celles de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) ou du chef d'établissement.

¹⁸ Circulaire de rentrée 2019 – 088 du 5 juin 2019 – voir annexe A

¹⁹ Rapport IGEN-IGAENR-IGAS n°2018-055 de juin 2018 <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-l-aide-humaine-pour-les-eleves-n-situation-de-handicap-4958>

3) L'évaluation de ce nouveau dispositif

3.1 La nécessité d'entrer dans un processus d'amélioration de la qualité

En 2017 un rapport²⁰ de la cour des comptes note dans sa synthèse que « l'évaluation constitue pour l'Éducation Nationale, peut-être plus encore que pour tout autre service public, un impératif. ». Le constat est qu'il n'y a pas un système d'évaluation mais plusieurs et peu organisés entre eux, de sorte que l'on ne peut pas évaluer correctement l'efficacité de choix en matière de politique éducative.

En 2019, dans la circulaire de rentrée sur l'école inclusive le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, rappelle que « la mise en œuvre d'une éducation inclusive résulte d'une action collective : tous les membres internes et externes de la communauté éducative s'impliquent dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité de l'action éducative. ». L'objectif de l'évaluation n'est pas de contrôler pour sanctionner ou d'être dans une perspective d'audit mais de s'interroger en équipe sur la qualité de l'accueil, des acquisitions pédagogiques et de l'équité.

En effet dans une société inclusive, chacun doit pouvoir vivre sa vie dans les meilleures conditions, selon ses choix et ses besoins sans que ceux-ci ne puissent être limités à cause de conditions matérielles inadaptées. Le principe d'équité est un préalable à celui d'égalité. Les valeurs portées par l'école sont celles de la République et l'on vise une égalité des chances, identique pour tous.

Le Conseil d'évaluation de l'école (CEE) est créé par l'article 40 de la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance. Sa présidente Béatrice Gille rappelle que d'ici cinq ans, tous les établissements du second degré devront avoir été évalués. Pourtant il ne faut pas se méprendre sur la forme passive, ils auront été évalués mais à l'issue d'un processus auxquels ils prendront eux-mêmes part.

L'évaluation se passera en deux temps. Le premier, le plus long puisqu'il durera une année scolaire, permettra aux équipes de l'EPL de mener l'auto-évaluation de leur établissement dans sa globalité. À l'issue de cette auto-évaluation un rapport sera rédigé par les équipes l'ayant conduite. Celui-ci servira de base de travail pour préparer l'évaluation externe qui se déroulera dans un second temps dans l'établissement où elle sera menée par une équipe pluridisciplinaire.

À l'issue de cette évaluation externe sera rédigé un second rapport qui pourra être modifié et auquel l'établissement pourra adjoindre des annexes. Il ne s'agit pas d'une évaluation pour

²⁰ Éducation nationale : organiser son évaluation pour améliorer sa performance de décembre 2017

normer ou pour classer les établissements entre eux mais bien pour repérer en équipe restreinte, à l'échelle d'un établissement, ce qui existe déjà, ce qui est fait et ce que l'on pourrait faire. Cette évaluation a plusieurs objectifs finaux, elle peut être une aide au pilotage local, mais également un support de discussions avec les instances en interne ou en externe à partir de faits objectifs reposant sur des indicateurs déterminés en commun.

3.2 Comment mener cette auto-évaluation ?

Elle a un cadre et des acteurs. Le cadre peut être défini selon les besoins de l'établissement ou selon un modèle proposé. C'est un outil dont l'équipe éducative doit s'emparer et qui lui permet de travailler à partir d'un canevas assez souple, on peut citer Qualéduc et Qualinclus. La finalité de l'auto-évaluation est d'enclencher une réflexion collective en prenant pour axe les améliorations possibles. Il s'agit de permettre à l'équipe éducative d'entrer dans une dynamique dont la synergie se ferait au niveau du comité de pilotage.

N'importe quel membre de l'équipe éducative peut rejoindre le comité de pilotage qui sera appelé à se réunir de manière régulière. Lors de ses réunions seront discutées les opportunités de travailler sur un axe plutôt que sur autre, ainsi que sur la méthodologie.

L'intérêt de favoriser la pratique de l'auto-évaluation est qu'il met en mouvement l'ensemble des personnels à partir de questionnements qui sont neutres, c'est-à-dire qu'en sont évacués les conflits individuels. Il s'agit pour les équipes d'analyser « ce qui fait système dans l'établissement. »²¹.

Ce terme de « système » renvoie à la conception de l'analyse systémique qui considère que l'organisation constitue un système lui-même constitué d'un ensemble de sous-systèmes. En systémie, on analyse les interactions entre les objets et ce à plusieurs niveaux. On peut tout aussi bien décider d'analyser le fonctionnement des différents dispositifs présents dans un collège : ULIS, UPE2A, Segpa pour comprendre comment ils interagissent avec le collège ou regarder comment ils sont en lien les uns avec les autres.

Dans cette approche systémique, ce n'est pas le travail individuel qui est observé et analysé pour lui-même mais le travail de l'ensemble des personnels, agissant seuls ou en groupe puisque la logique d'action du groupe prime sur celle des individus qui le composent.

Cette approche permet à ceux qui travaillent sur ces interactions de se prémunir de toute culpabilité. Ils n'agiront pas dans le but d'observer la pratique d'une personne mais plutôt de chercher à comprendre comment les différents acteurs du collège travaillent ensemble,

²¹ Formation à l'auto-évaluation des établissements, IH2F. Formation m@gistere.

comment ils ont pensé leur démarche, quelles sont les valeurs qui les sous-tendent et comment, dans le cas de dysfonctionnement, ils pallient les manques.

3.3 Une auto-évaluation qui devrait développer la participation et le travail collaboratif

Les membres du COPIL auront à leur disposition plusieurs pistes d'actions possibles. Les quatre grands axes à interroger lors de cette auto-évaluation sont : la réussite des élèves, leur bien-être au collège, le collège dans son environnement institutionnel et les pratiques partenariales. Les moyens proposés sont les suivants : entretiens ou questionnaires proposés aux usagers (élèves et leurs parents) et aux professionnels intervenants dans l'EPLE qui peuvent être de l'Éducation Nationale ou pas. Le COPIL définit les axes principaux sur lesquels il souhaite engager son travail, il peut choisir un thème transversal qui abordera plusieurs axes.

Dans les propositions de travail suggérées par le CEE, on trouve l'outil Qualinclus, élaboré pour aider à l'auto-évaluation de l'inclusion dans l'EPLE. Il se présente sous la forme de fiches qui questionnent différentes thématiques. Dans chacune d'elles une série d'items sont proposés, ils concernent des pratiques professionnelles, ils se déclinent en quatre temps selon la méthode élaborée par William Deming : PDCA (Plan Do Check Act).

Les membres du COPIL observent et enquêtent sur ce qui se fait réellement dans le collège. Les informations recueillies doivent être objectives, en ce sens qu'elles doivent provenir de différentes sources et peuvent être utilisées pour permettre le repérage de ce qui fait système. Une fois cette partie de recherche achevée, les indicateurs possibles ayant été utilisés, on peut distinguer les leviers et les obstacles. C'est également à partir de ce travail que le COPIL va définir des objectifs d'amélioration et un plan d'actions à mettre en œuvre.

Lorsque l'on entre dans une logique d'auto-évaluation on recherche une amélioration de la qualité, et cette recherche d'amélioration est constamment mise en travail. L'objectif est de mettre en mouvement l'ensemble de la communauté éducative de l'EPLE en lui permettant de s'interroger de manière collective sur les pratiques professionnelles.

Bien qu'on retrouve dans le référentiel²² du PIAL un certain nombre d'exigences qualité qui répondent à un protocole évaluatif, Qualinclus n'a pas pour vocation de l'évaluer. C'est un outil pour l'amélioration de la qualité d'inclusion dans l'EPLE qui permet également de rendre visible ce qui reste parfois du domaine de l'invisible.

²² Référentiel PIAL Démarche d'amélioration continue

4) Spécificités de la SEGPA dans ce contexte

4.1 Un contexte historique

Il est rappelé depuis la première circulaire en 1990²³ l'importance de la prise en compte de l'élève et de pouvoir « situer régulièrement ses performances et ses difficultés tant dans son propre cheminement que par rapport à la classe ». Jusqu'en 2015 la structure qui se veut organisée très fortement autour du groupe classe et de la notion de projet, accueille l'élève avec ses difficultés et lui propose peu à peu un réel travail sur son orientation (le projet individuel de formation²⁴). Néanmoins l'élève n'est jamais présenté comme étant au cœur de la dynamique générale des enseignements.

Les premières circulaires relatives à l'organisation des enseignements en Segpa faisaient part de leur volonté de favoriser un rapprochement de ses élèves avec ceux du collège, dans des groupes de besoin, sans que ce fonctionnement ne puisse venir altérer la pertinence et l'importance de l'influence du groupe classe²⁵. Elle ajoute que « la Segpa ne doit en effet pas être conçue comme le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient. ».

L'accueil des élèves sortant de CLIS avait été prévu dans une circulaire de 1996, abrogée²⁶ depuis, ensuite il n'est plus fait mention des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS qui seraient orientés par la CDAPH vers les enseignements adaptés. La terminologie « besoins éducatifs particuliers » apparaît à la faveur de la circulaire 2015-176. Elle opère alors une mutation des attentes vis-à-vis de la scolarisation en Segpa. Désormais, elle accueille autant d'élèves que de besoins éducatifs particuliers. Elle propose donc plusieurs modalités d'organisation : co-intervention entre enseignants non spécialisés et spécialisés, projets communs, etc.

Elle prévoit qu'« au sein d'un collège plus inclusif, la Segpa, bien identifiée comme structure doit permettre[...] (à) l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité au collège. ». Le collège se doit d'avoir un fonctionnement plus inclusif et la responsabilité de la qualité de cette inclusion est laissée au chef d'établissement.

²³ Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990

²⁴ Circulaire 2009-060 du 24 avril 2009

²⁵ Circulaire 1998-129 du 19 juin 1998

²⁶ Circulaire 1996-167 du 20 juin 1996

Dans les faits, les élèves qui ont bénéficié de la loi du 11 février 2005 ont également, pour certains d'entre eux, été scolarisés en Segpa. On trouve peu de textes théoriques sur cette inclusion qui signifie souvent pour eux une sortie du champ du handicap. Cette scolarisation étant vécue comme une première étape vers une orientation de droit commun. Mais pour ceux qui ne sortent pas du champ du handicap, rien n'est prévu. Il n'y a pas d'annexe qui prévoirait comme pour l'ULIS la possibilité pour l'élève de suivre sa scolarité dans une classe ordinaire, dite de référence, du collège. Il existe de fait une séparation entre le handicap et la difficulté scolaire.

Qu'en est-il alors pour l'élève scolarisé en Segpa avec une AESH ? Souvent la compensation humaine ne lui est plus attribuée, la Segpa ayant pour compétences de trouver des adaptations favorisant la poursuite des apprentissages. Si cela vaut pour des élèves qui sont en situation de handicap cognitifs ou dys, cela ne fonctionne pas pour des élèves présentant des troubles du comportement, des troubles des fonctions motrices ou un handicap de nature sensorielle. Il y a donc, désormais des attributions d'AESH qui interviennent dans la structure. Elles ne sont pas dites « collectives » comme dans les dispositifs ULIS mais individuelles et maintenant mutualisées au sein du PIAL.

4.2 Un contexte pédagogique

Hervé Benoît²⁷ explique que l'école inclusive suppose la notion d'accessibilité pédagogique qui serait « le dépassement de la notion d'hétérogénéité des élèves par celle de l'hétérogénéité de chaque élève. ». La Segpa a des outils pour travailler à partir cette hétérogénéité. Ceux-ci ont été prévus dès 1990 et sont restés stables au fil du temps :

- Un directeur de Segpa dont les missions et les compétences sont listées
- Une équipe d'enseignants spécialisés du premier degré
- Une équipe d'enseignants spécialisés de lycée professionnel
- Une Dotation Horaire Globale fléchée
- Des heures de coordination pédagogique et de synthèse
- Un plateau technique

Sans reprendre un à un tous les domaines énoncés, nous nous arrêterons sur deux d'entre eux : les réunions de synthèse et de coordination d'une part et sur les compétences des enseignants spécialisés d'autre part.

²⁷ Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 65-78.

Les réunions de synthèse et de coordination pédagogique permettent de travailler au plus près des besoins de l'élève. Ce sont des temps consacrés à la réflexion pédagogique commune et collaborative. En ce sens comme Marie Toullec-Théry²⁸ le rappelle l'« école inclusive cultive aussi le travail collectif, dans une équipe pluri-catégorielle [...] pour planifier des actions conjointes (...). ». Le travail collaboratif en équipe de pairs permet à chaque professionnel de réinterroger ses pratiques de manière régulière²⁹. Mayen dans une conférence donnée à l'ENS de Lyon³⁰ explique que le potentiel d'apprentissage dans l'exercice de son métier peut être important dès lors que l'on dédie un lieu à la réflexion partagée à partir de situations expérimentées. Il rappelle qu'une situation expérimentée dans le cadre professionnel ne garantit pas une montée en charge des compétences du professionnel, il est nécessaire que ces expériences soient partagées et analysées en groupe.

Lors de ces réunions l'équipe pédagogique s'attache particulièrement à travailler sur la sécurisation des parcours des élèves. En effet une grande part de celles-ci sont consacrées à l'élaboration du suivi individualisé du parcours de l'élève et à son accompagnement vers une orientation choisie. Mais elles permettent également de concevoir en amont des projets au cours desquels des phases d'inclusion au collège seront possibles. En somme, elles sont le lieu institutionnel de fonctionnement de l'adaptation pour l'élève et de son suivi.

Les enseignants de Segpa, ainsi que son directeur « sont garants de la qualité des enseignements dispensés [...]. Ils construisent les progressions et les projets d'enseignements adaptés aux besoins des élèves », ils ont donc la responsabilité de l'accessibilité pédagogique. On citera par exemple l'inscription des élèves au Diplôme National du Brevet professionnel (DNB) depuis 2015. Les enseignants auront été capables de transformer leurs pratiques pédagogiques pour mener leurs élèves à ce niveau de certification tout en préservant ceux qu'ils ne voulaient pas mettre en échec. La structure s'adaptant elle aussi pour proposer de nouvelles modalités d'organisation.

Si les enseignants de Segpa « répondent aux besoins spécifiques des élèves qui en bénéficient par les méthodes pédagogiques relevant de l'enseignement adapté. »³¹ ils ne sont pas pour autant considérés comme personnes ressources. Ce terme n'apparaît dans aucune circulaire, par

²⁸ Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 19-36.

²⁹ « Dans tous les cas, il convient de favoriser, au travers d'échanges au sein de l'équipe enseignante, la mutualisation des compétences professionnelles sur les difficultés des élèves, sur la manière de les surmonter, les objectifs à atteindre et sur les aménagements à mettre en œuvre dans le cadre de la différenciation pédagogique. » circulaire 2015-176

³⁰ http://video.ens-lyon.fr/ife-f2f/2015/2015-03-27_Patrick_Mayen_UNESCO.webm

³¹ Circulaire Circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015

contre il en est fait explicitement mention pour le coordinateur de l'ULIS³². La création du Certificat d'Aptitudes Professionnelles aux Pratiques de l'École Inclusive (CAPPEI)³³ vient modifier ce paramètre pour les enseignants de la Segpa, professeurs des écoles spécialisés ou professeurs de lycée professionnel, en proposant une épreuve spécifique de la certification qui interroge les pratiques de personne ressource.

Aziz Jellab écrit : « Que des enseignants de Segpa interviennent auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire peut favoriser la mise en place d'un collectif professionnel, mais cela exige aussi une reconnaissance institutionnelle qui n'associe pas systématiquement l'identité des professeurs de Segpa à l'exercice exclusif auprès d'élèves en difficultés scolaires. »³⁴.

Ainsi grâce aux enseignants spécialisés on peut penser que l'information sur les difficultés scolaires ou sur les troubles des élèves à besoins éducatifs particuliers circule, a minima, de manière informelle dans l'établissement. Ces enseignants ressources pourraient être reconnus dans l'EPLÉ comme un collectif de professionnels étant à même de former et d'informer l'ensemble de la communauté éducative, à la condition que certaines représentations les concernant puissent être dépassées.

4.3 La Segpa, le PIAL et Qualinclus : une stratégie vers l'inclusion

En tant que nouvel objet le PIAL va entrer en interrelation avec les autres objets constituant le système qu'est l'EPLÉ. Comme objet mouvant délibérément non limité, il rencontre une structure comme la Segpa qui, elle a une histoire très cadrée depuis sa création en 1989³⁵.

La mise en place du PIAL est une opportunité pour la Segpa qui scolarise des élèves en situation de handicap et si elle est encore perçue comme étant une structure qui crée une certaine forme de ségrégation, les frontières ne sont plus aussi étanches depuis 2015.

La porte d'entrée dans l'EPLÉ, puisque l'objectif est de favoriser une scolarisation inclusive pour les élèves de la Segpa dont ceux qui sont en situation de handicap, serait dans un premier temps l'utilisation de Qualinclus. Plusieurs raisons à cela, tout d'abord le COPIL permet une rencontre entre des professionnels très différents. Ensuite les thématiques abordées concernent, certes les élèves en situation de handicap, mais comme l'explique Aziz Jellab « [...] l'enseignement qui accorde une attention plus grande aux élèves en situation de handicap a des retombées positives sur l'ensemble des élèves ainsi que sur la vie au sein de l'établissement [...] ».³⁶

³² Circulaire 2015-129 du 21 août 2015

³³ Décret n° 2017-169 du 10 février 2017

³⁴ Jellab, A. (2020). Ce que la marge fait à la norme. Esprit, 12-15.

³⁵ Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989

³⁶ Ibidem

Cette pratique de l'auto-évaluation en équipe pluridisciplinaire incluant par exemple : les AESH, les enseignants spécialisés ou non du collège, des intervenants extérieurs, permettra d'entrer dans une dynamique de recherche de qualité qui concerne directement le PIAL, **sous la forme de questionnements sur la qualité de l'accompagnement.**

À l'issue de ce travail, réalisé par ce collectif de professionnels, il sera proposé des pistes d'actions à mener à l'ensemble de la communauté éducative qui pourraient être des formations communes, un travail collaboratif, des réflexions sur l'accessibilité pédagogique, etc.

Le PIAL serait alors un pôle ressource dynamique pour l'ensemble de la communauté éducative. Et surtout il serait un espace de « mise en sens des échanges et des liens » comme l'explique Ebersold³⁷. Il serait le lieu dans lequel on verrait, 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. »³⁸

Après ce recueil théorique, il s'agissait de comprendre sur le terrain comment cet accompagnement humain se vivait au collège, du côté des élèves et de la communauté éducative. Ces enquêtes ont été menées durant le mois de février 2021.

5) Résultats des enquêtes et entretiens

5.1 Méthodologie

Mon travail concerne la mise en place des PIAL en tant que nouvel objet dans l'organisation de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Le PIAL est un lieu facilitateur dans l'organisation du travail des AESH. Désormais dans celui-ci vont être gérées les notifications de la MDPH, les besoins en AESH, leurs affectations et leurs emplois du temps. De plus, le pilote à la tête du PIAL construit une politique inclusive pour son établissement. Il est assisté d'un coordinateur et d'une AESH référente. Ils sont chargés d'en assurer le bon fonctionnement, c'est-à-dire de chercher à en améliorer la qualité. C'est pourquoi la mise en place du PIAL vient questionner le collège et la Segpa sur leurs pratiques inclusives.

³⁷ Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 55-64.

³⁸ Ibidem

5.2 Les démarches

5.2.1 L'entretien semi-directif

J'ai souhaité interroger différents acteurs, parties prenantes, dans la mise en place du PIAL. Pour chaque type d'interlocuteurs j'avais des questionnements différents avec des objectifs précis pour faire le lien entre les attentes institutionnelles et leurs pratiques sur le terrain.

L'entretien semi-directif permet « de donner la parole aux acteurs tout en centrant leur discours. Il laisse libre cours aux choix de réponse des enquêtés, avec leurs mots et des détails faisant sens selon eux. »³⁹ Cette méthode permet d'ouvrir le questionnement sur la complexité du sujet étudié⁴⁰. J'ai donc pu interroger :

- Quatre AESH dont trois travaillaient en Segpa. La quatrième intervient dans un PIAL, elle est diplômée du DAEAS.
- Deux coordinateurs d'ULIS. L'un travaille dans une ULIS trouble des fonctions motrices qui fonctionne avec une AESH – CO et une quinzaine d'AESH – I. L'autre travaille en ULIS Trouble des Fonctions Cognitives.
- Deux enseignants de Segpa titulaires depuis peu du CAPPEI.
- Trois élèves en situation de handicap, dont deux sont scolarisés en Segpa et l'un en 5^{ème} au collège ordinaire.
- Un parent d'élève dont l'enfant est en situation de handicap.
- Deux chefs d'établissement dont un travaille dans un établissement en REP+ sans Segpa.
- Une CPE référente « élèves à besoins éducatifs particuliers » dans un collège dans lequel il y a une Segpa.
- Un enseignant référent de scolarité, intervenant dans le premier et le second degré.

5.2.2 Les questionnaires

Afin de recueillir des informations auprès des directeurs adjoints chargés de la Segpa, j'ai opté pour des questionnaires. Ils sont composés principalement de questions fermées avec des boîtes de dialogue pour recueillir certaines précisions.

Sur les quatorze directeurs adjoints chargés de la Segpa auxquels un questionnaire a été envoyé, huit seulement ont répondu⁴¹. Sept questionnaires ont été adressés à des directeurs adjoints

³⁹ Blanchet A., Gotman A. - *L'Enquête et ses méthodes- L'entretien-* Paris- Armand Colin- 2014

⁴⁰ Avant chaque entretien, j'avais préparé une grille de questions, spécifique à chaque interlocuteur, en prévoyant des relances éventuelles. J'ai ensuite enregistré les entretiens puis je les ai retranscrits de façon à pouvoir les analyser.

⁴¹ Leurs réponses se trouvent dans l'annexe B

chargés de la Segpa [REDACTED] pour lesquels le PIAL se met en place cette année⁴². Les sept autres ont été envoyés à des directeurs adjoints chargés de la Segpa de l'académie de Lille qui sont coordinateurs PIAL. Dans l'académie de Lille, j'ai pu obtenir deux réponses de directeurs adjoints chargés de la Segpa. Celle-ci ayant très vite généralisé les PIAL, il était intéressant de pouvoir recueillir le retour d'expérience de ces directeurs / coordonateurs.

Ce questionnaire était organisé en quatre thématiques :

1. Les missions du coordonnateur PIAL
2. Le recrutement et la formation des AESH
3. La position du directeur adjoint chargé de la Segpa dans la mise en place de l'école inclusive au collège
4. La pratique de l'auto-évaluation

5.2.3 Le traitement des données

Pour les questionnaires, le traitement s'effectue de deux façons : une démarche quantitative concernant la partie questionnaires et une approche qualitative pour les réponses ouvertes qui sont regroupées et hiérarchisées en fonction de leur fréquence et de leur proximité lexicale.

Mais devant le peu de réponses obtenues (8 sur les 20 questionnaires adressés) il a été difficile de les exploiter statistiquement. Cependant le questionnaire appelait à des réponses élaborées et ces renseignements collectés permettent de faire des recoupements avec les thématiques mises en évidence dans les entretiens.

Pour les entretiens, les propos des différents interlocuteurs ont été utilisés afin de faire un état des lieux et de construire des pistes de réflexion.

Pour compléter mes recherches, j'ai participé à une réunion de préparation à la mise en place des PIAL [REDACTED]. J'ai effectué des stages : à la MDPH, en ULIS collège et lycée, en institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP). Enfin au cours des stages effectués en Segpa dans le cadre de ma formation j'ai pu observer des situations particulières que j'aborderai dans la partie 11.1.

5.2.4 Les lieux d'enquête

Les interlocuteurs que j'ai pu interviewer viennent de plusieurs collèges [REDACTED] les collèges 1, 3 et 4 se situent tous en zones urbaines. Les zones de recrutement du Collège 2 se situent en-dehors de la ville, dans des zones rurbaines pour le collège et rurales pour la Segpa.

⁴² Voir en annexe C

Tableau n°1 de présentation des lieux d'enquêtes

	Collège 1	Collège 2	Collège 3	Collège 4
Nombre d'élèves et dispositifs présents	600 élèves + Segpa	1000 élèves + Segpa	600 élèves + ULIS	800 élèves + ULIS + Segpa + UPE2A
Zones géographiques	Urbain - REP +	Rurbain pour le collège, rural pour la segpa	Urbain - REP +	Urbain
Personnes interviewées	AESH 1 AESH 4 PESPE 1	AESH 2 PESPE 2 CPE Chef d'établissement : CE_1 Élèves 1,2,3	PESPE 3 Chef d'établissement : CE_2	AESH 3 PESPE 4 ERSEH

Tableau n°2 de présentation des AESH interviewées

	AESH 1	AESH 2	AESH 3	AESH 4
Formation ou expériences professionnelles antérieures	Études de sophrologie sans validation de diplôme.	Formation de jardinière d'enfants en école Steiner.	Mère au foyer.	Sans qualification, vendeuse.
Ancienneté dans la fonction	7 ans	8 ans	12 ans	2 ans
Contrat	Contrat renouvelé tous les ans : 6 fois 1 an. 32 heures / semaine	CDI 32 heures / semaine	CDI 32 heures / semaine	Contrat de trois ans 24 heures / semaine avec un complément de salaire par pôle emploi
Expérience en Segpa	Oui, 4 ans d'ancienneté.	Oui, 8 ans d'ancienneté.	Non	Oui, 2 ans d'ancienneté.
Validation du diplôme DAEAS option scolarité inclusive.	Non, elle n'en voit pas la nécessité.	Oui, pourquoi pas par la VAE.	Par la VAE en 2017.	Oui, mais elle ne sait pas comment elle peut faire et cela dépend du contrat qui lui sera proposé ensuite.
Projet professionnel futur	Souhaite devenir AESH référente.	Souhaite devenir AESH référente.	Souhaite rester comme elle est.	Souhaite passer le concours de moniteur / éducateur. AESH est un métier « tremplin ».

Tableau n°3 de présentation des élèves interviewés

	ÉLÈVE 1	ÉLÈVE 2	ÉLÈVE 3
Nature du handicap	Hémiplégie côté gauche depuis la naissance	Dysphasie	Dysplasie spondilo-épimétophysaire dystroïque de stade 2
Scolarité	Classe ordinaire puis orientation en Segpa	ULIS puis orientation en Segpa	Classe ordinaire
Temps d'accompagnement par une AESH	AESH – mutualisée 5 heures / semaine dans le PIAL.	AESH- mutualisée 5 heures / semaine dans le PIAL.	AESH-individuelle sur l'intégralité du temps scolaire, y compris sur le temps cantine.
Temps scolaire passé avec une AESH	Depuis le cycle 2.	Depuis le cycle 2.	Depuis la fin du cycle 1.
Préconisations du PPS	Aide à l'écriture et à la concentration.	Aide et soutien pour la prise de parole.	Aide à l'écriture et aux gestes de la vie quotidienne (cantine).
Projet d'orientation post 3^{ème}	Maison familiale et rurale en internat pour préparer un CAP	Centre de Formation des Apprentis pour préparer un CAP	Seconde générale

Tableau n°4 de présentation des enseignants spécialisés interviewés

	PESPE 1	PESPE 2	PESPE 3	PESPE 4
Expérience professionnelle	Classe ordinaire pendant 20 ans, puis 2 ans en Segpa.	Enseignement en école élémentaire peu de temps et 5 ans en Segpa.	Une année en CE1, 2 ans Segpa, 4 ans en ULIS TFC.	2 ans en classe relais, 5 ans en SESSAD, 8 ans en ULIS TFM.
Formation	Formation académique au CAPPEI option grande difficulté scolaire.	Formation académique au CAPPEI option grande difficulté scolaire.	Formation au CAPPEI en candidat libre option grande difficulté scolaire.	Formation au CAPA-SH option trouble des fonctions motrices.
Fonction	Enseignant en Segpa	Enseignant en Segpa	Enseignant en ULIS TFC	Enseignant en ULIS TFM

5.3 Les PIAL

Lorsque la MDPH notifie des orientations vers les ESMS, il est prévu une orientation dite alternative, dans le cas où l'enfant ne pourrait pas y être accueilli. Nous avons pu assister à des sessions de travail des équipes pluridisciplinaires de la MDPH et nous avons vu que lorsqu'elles travaillent à l'élaboration d'un projet alternatif, qui n'est pas initié par les familles lors des ESS,

elles notifient une scolarisation en milieu ordinaire, avec un suivi SESSAD et un accompagnement humain.

Lors de la rentrée 2020, une note de service a été adressée à tous les chefs d'établissement pour leur préciser les modalités de fonctionnement du PIAL pour cette année scolaire, 2020 / 2021⁴³. Un EPLE est le support d'un PIAL. Il y a donc autant de PIAL que d'EPLE. Les modifications les plus importantes se situent au niveau de l'utilisation des heures d'AESH pour les élèves qui ont droit à une compensation humaine mutualisée, l'accompagnement est fixé dans les PIAL à 5 heures, quelle qu'ait été la décision initiale de la MDPH. Il est possible d'augmenter ce temps d'accompagnement si les AESH sont déjà sur l'établissement et sous-employées.

Pour la rentrée 2021 les modalités de fonctionnement sont en train de se mettre en place. Il n'y aura que des PIAL inter-degrés avec une prévision de 45 AESH pour un service de 24 ou 32 heures. Un collège sera la tête du PIAL, des lycées et des écoles primaires y seront rattachés. À ce jour, les modalités de recrutement des coordinateurs du PIAL, de même que celles des AESH référentes, ne sont pas encore connues.

6) Les thématiques abordées lors des entretiens avec les AESH

6.1 L'épanouissement dans l'exercice de ce métier et la précarité des conditions de travail

L'un des items qui est revenu, de manière récurrente, dans les quatre entretiens menés est le plaisir d'exercer ce métier parce qu'il correspond à des valeurs importantes : « ça me plaît, je m'épanouis et tout (...) », « l'intérêt pour moi c'était de m'occuper des autres. ». Toutes ont eu à cœur de rappeler dans un premier temps combien l'exercice de ce métier était important pour elles, le sens que cela prenait et de souligner également la reconnaissance dont elles faisaient l'objet auprès des élèves surtout.

Néanmoins la précarité de leur poste a été également soulignée. Elles ont compris le cadre du PIAL dans lequel elles sont amenées à travailler ainsi que l'organisation prévue. Elles ne savent pas si la réorganisation des PIAL l'an prochain, leur permettra de continuer à exercer dans le même lieu. Certaines attendent un complément d'heures pour envisager de s'installer durablement dans la fonction.

6.2 Le sentiment d'appartenance à une structure

Le sentiment d'appartenance à une structure est recherché. Ainsi l'AESH 3 qui intervient partiellement auprès des élèves d'ULIS va naturellement référer de son travail à son

⁴³ Voir annexe C

coordinateur y compris pour des élèves dont il ne s'occupe pas. De même, lorsqu'elles travaillent à la Segpa, elles distinguent cette structure comme étant leur lieu d'appartenance où il semble plus aisé de travailler avec les enseignants : « [...] je ne prends pas d'initiatives au collège. Je ne propose pas quelque chose. Je ne le ferai pas ça [...] parce que je sens que j'ai ma place pour aider, juste mon élève et c'est tout. ».

Ce sentiment d'invisibilité apparaît quand elles travaillent au collège, il peut être renforcé lorsque l'absence de transmission des informations pratiques met en défaut l'AESH dans ses missions : « Il y a des fois, je ne savais pas quand était l'ESS de mes élèves. Il faut que j'aie un peu chercher l'info. Dès fois ça te remet un peu à ta place. Tu te dis : bon, je ne fais pas partie de l'équipe qui englobe l'élève. » (AESH 2). Situation qui ne se produit pas pour les AESH 1 et 4 qui assistent chaque semaine aux réunions de coordination et de synthèse de la Segpa. Ce qui renforce d'autant plus leur attachement à la structure et leur sentiment d'appartenance à son équipe.

6.4 Relations avec les parents

Rien n'est vraiment formalisé et dans les pratiques, s'il n'y avait pas eu le confinement en mars et avril 2020 durant lequel elles ont été amenées à beaucoup communiquer avec les familles, elles ont peu de contact avec elles. C'est le coordinateur qui crée le contact et le maintient : « on a décidé qu'on [les AESH] n'aurait pas de contact [avec les parents]. » (AESH 3). Les rencontres se font en équipe de suivi de scolarité (ESS) ou de manière fortuite au moment des réunions parents-professeurs. Pour les AESH, les parents ne sont pas identifiés comme des « experts » dans les besoins de leur enfant. Les contacts avec les familles semblent ne pas faire partie de leurs missions, elles ont l'impression lorsqu'elles doivent les solliciter de se mêler de ce qui ne les regarde pas.

Les élèves avec lesquels je me suis entretenue, eux, associent dans un lien très fort leurs familles ou leurs mamans avec les AESH. Le lien perdure parfois depuis l'enfance. L'attachement qui se crée du côté des élèves est bien présent. La mère d'élève rencontrée explique que son fils bénéficie d'un accompagnement individuel de 32 heures. Elle a demandé lors de la dernière ESS de son fils, alors scolarisé en CM2, que son AESH le suive au collège. Sa demande a été entendue. Elle trouve que cela a facilité l'adaptation de son fils en 6^{ème} et que « c'est toute sa classe de CM2 qui a été rassurée » lors de la rentrée lorsqu'ils ont retrouvé l'AESH qui travaillait dans leur classe en primaire.

7) Les interrelations

7.1 Les élèves dans la relation avec l'AESH

Ainsi, chaque élève raconte à sa manière que l'AESH fait partie de la sphère intime : « On est entre guillemets amis. » (Élève 3). Ceci n'est pas sans poser question à chacun d'entre eux et surtout aux deux plus âgés qui vont quitter le collège l'année prochaine. Cette relation les interroge sur plusieurs points : leurs propres limites scolaires et la nécessité de les dépasser pour entrer au lycée : « Si je continue à avoir une AESH je pourrais jamais avancer et je serai toujours bloqué alors je dois essayer d'avancer, de plus être bloqué et essayer de plus avoir beaucoup besoin d'aide. » (Élève 2). Leurs remarques sur leurs accompagnantes ne sont pas très « professionnelles », elles témoignent d'une grande bienveillance : « ça va être difficile de plus avoir mon AESH [l'année prochaine] mais c'est la vie. Elle est gentille, attentionnée, elle donne du courage. » (Élève 2). Pour l'élève 3, le plus jeune, la perspective que son AESH ne puisse plus l'accompagner est inenvisageable : « parce que moi, s'ils me changeaient mon AESH comme ça, franchement, je serai vraiment perdu ...parce que, comme je vous l'ai dit, on est vraiment très proches et je serai dégoûté. ». Pourtant il ajoute un peu plus tard qu'il lui arrive d'avoir d'autres accompagnantes et que « ça se passe super bien ».

7.2 Comment la relation est perçue par les accompagnantes :

Du côté des AESH le lien avec les élèves ne semble pas si exclusif, elles sont là dans le but d'accomplir leurs missions. Comme le souligne l'AESH 3, elle n'est pas là pour nouer un lien trop intime avec l'accompagné. Elle remarque également que les conditions rendues difficiles cette année à cause du nombre de collègues absentes, sont plutôt bien vécues par les élèves qui travaillent aisément avec l'une ou l'autre d'entre elles, ce qui la surprend. Elle ajoute encore que pour certains élèves l'accompagnement ne devrait pas excéder deux ans. Ce point de vue est également partagé par le PESPE 4 qui pense que s'il n'existe pas « une pathologie » qui demande que le lien soit fort, il vaut mieux proposer aux AESH de changer tous les deux ans. Il y voit plusieurs avantages, tout d'abord cela leur permet d'augmenter leur expérience d'accompagnement, ensuite cela permet aux élèves de ne pas nouer de liens trop fusionnels avec leur AESH et/ ou de développer des qualités relationnelles avec les différentes accompagnantes.

Elles n'ont pas toutes les mêmes méthodes pour créer du lien avec les élèves, l'une les invite à la cantine pour faire connaissance, les autres régulent quand c'est nécessaire en tête à tête. La plus expérimentée remarque que lorsque la relation est « vraiment saine » elle « vit normalement » avec l'élève et qu'il n'y a pas besoin de régulation, il « râle » quand ça ne va

pas. Elle ajoute qu'il faut que les élèves « puissent parler à qui ils veulent, il ne faut pas qu'ils pensent que c'est que l'AESH. ».

La nécessité de ne pas se lier trop fortement n'est pas explicitée comme une volonté d'empêchement de la rencontre mais bien au contraire manifeste l'importance de laisser un espace de respiration à l'élève pour lui permettre d'apprendre à travailler avec une accompagnante, quelle qu'elle soit. Surtout si elles savent qu'il en aura besoin pendant une longue période. Nous verrons dans la partie 11.3, à partir de la notion d'auto-détermination quelles propositions de travail peuvent être faites.

Pour deux AESH le problème du lien avec un seul élève ne se pose pas puisque la mutualisation dans leur Segpa s'entend comme une affectation à un groupe classe plutôt qu'à un élève. La stratégie est alors de présenter tous les élèves de la classe comme étant à besoins éducatifs particuliers et ayant peu ou prou besoin d'un accompagnement. Elles sont devenues des AESH -collectives de la Segpa.

7.3 Travail collaboratif ou coopératif entre enseignants et AESH

Le travail collaboratif avec les enseignants se présente différemment. Le PESPE 1 explique qu'elle a construit une trame qui lui permet de repérer les besoins de tous les élèves d'une classe. L'AESH n'a plus qu'à « tourner » dans la classe, lieu dans lequel l'enseignant « ne [lui] donne pas de place pour s'asseoir. ». Les AESH 1 et 4 reconnaissent qu'elles suivent une classe et qu'elles s'adaptent, sortant de la classe avec des élèves quand il y a trop de tension, sinon elles aident tous les élèves au même titre que l'enseignant.

Ailleurs le travail avec les enseignants non spécialisés semble se faire difficilement. Elles ne relatent pas d'expériences positives de collaboration. Ils ne semblent même pas perçus comme des interlocuteurs. La présence d'un coordinateur ULIS ou d'un enseignant spécialisé de la Segpa semble nécessaire pour que les adaptations soient menées ensemble. Dans une des Segpa il n'y a eu aucune formalisation, aucun outil particulier n'est utilisé, pourtant le travail en commun résulte d'une réelle collaboration dans laquelle chacun a trouvé sa place. Il est à noter qu'enseignants et AESH travaillent ensemble depuis plus de cinq ans, l'équipe est stable des deux côtés.

7.4 Les missions des AESH

Du côté des élèves leur travail est bien identifié, la notion « d'aide » revient régulièrement, ainsi que le terme « elle donne du courage ». Chacun sait pourquoi elles interviennent. Et ce sont les

verbes suivants qui sont les plus cités : rassurer, réexpliquer, éviter de se tromper, protéger, « trouver les mots ».

Elles sont reconnues, par l'ensemble de la communauté éducative, comme de vraies professionnelles, en témoignent les enseignants interviewés même s'ils trouvent leurs missions floues. Leurs remarques varient selon la proximité qu'ils entretiennent et le temps qu'ils passent à travailler avec elles.

Mais l'AESH 3 nuance, elle ne sait pas si les remerciements qui lui sont adressés par l'équipe enseignante, sont vraiment sincères. Parce qu'elle remarque que les documents que le coordinateur du PIAL lui demande de fournir (comptes rendus pour les ESS et les conseils de classe auxquels elle n'est pas invitée) ne sont jamais commentés, elle pense même que personne ne les lit.

Leur sentiment de compétence varie selon le niveau d'autonomie qui leur est laissé pour organiser leur travail. Ainsi, celles qui ont eu le plus d'autonomie dans l'organisation de leur emploi du temps ou dans le choix des élèves à accompagner, sont aussi celles qui s'impliquent le plus dans la vie du collège. Elles font également plus de liens entre elles, en utilisant par exemple les outils numériques (WhatsApp) pour faciliter la communication d'informations importantes. Cette autonomie leur permet de créer une dynamique de groupe.

8) Différentes représentations du PIAL

La grande crainte exprimée par les AESH lors de la création du PIAL était qu'on les oblige à changer de lieu d'affectation. Pour certaines cela signifierait qu'il faut quitter la Segpa, ce qu'elles envisagent difficilement. Pour l'AESH 3 qui n'est rattachée à aucune structure, cela ne lui poserait pas de problème, ni de changer de lieu, ni de multiplier les accompagnements. Elle a pu observer cette année que les élèves qu'elle suit ont plus de facilité à changer d'AESH que ce qu'elle pensait.

La PESPE 2 explique qu'elle voit le PIAL comme le « lieu de l'institutionnalisation de l'école inclusive ». Elle le décrit comme le lieu de l'avant-projet. C'est-à-dire que les projets d'inclusion seraient d'abord étudiés dans le PIAL pour évaluation et cela permettrait, à l'issue d'une réflexion commune, une co-construction de l'accessibilité de la part de la communauté éducative. Dans ce cadre-là, les missions de personnes ressource auraient du sens pour elle.

L'ERSEH interviewé explique que le cadre de l'ESS varie beaucoup selon les lieux dans lesquels il intervient. La présence de l'AESH n'est pas toujours effective et cela pose problème

dans les établissements du second degré dans lesquels le professeur principal, s'il n'est pas enseignant en français et en mathématiques, ne connaît pas bien l'élève. Il ajoute : « je demandais à chaque fois qu'elles [les AESH] soient présentes. Si on n'a pas de témoignage ... ça apparaissait dans le GEVASCO (guide d'évaluation scolaire) pour requalifier les missions. [...] Pour le coup l'AESH, c'est elle la plus proche ». Pour lui, le PIAL devrait normaliser la présence des AESH aux ESS.

Lors du stage effectué à la MDPH, après un entretien avec les équipes pluridisciplinaires qui traitent toutes les premières demandes et les renouvellements du GEVASCO, nous avons appris que lors des ESS menées durant cette année scolaire, dans la perspective de la mutualisation des AESH, de plus en plus de parents demandent exclusivement un accompagnement individuel. Leur crainte étant de subir une réduction du temps d'accompagnement s'il y a mutualisation. Or, l'accompagnement en classe ne se décline pas de manière aussi franche et est à adapter en fonction des besoins évalués chez les élèves. Il y a probablement un manque de communication lors des ESS sur les missions des AESH et sur leur rôle en classe.

8.1 QUALINCLUS pour amorcer un changement

Tous les interviewés ont été intéressés par la possibilité d'une auto-évaluation. Le CE_1 est même « enthousiaste » à l'idée de cette évaluation pour laquelle il « s'était porté volontaire. ». Il a établi un diagnostic lors de sa prise de fonction l'an passé qu'il considère comme étant une bonne base de départ. Il poursuit sa réflexion sur l'amélioration de l'inclusion dans son établissement en proposant aux enseignants de réfléchir en conseil pédagogique à la création d'un parcours « élèves à besoins éducatifs particuliers » qui s'adresserait aux élèves à haut potentiel.

Pour le moment, il perçoit que ce temps d'auto-évaluation permet d'établir un état des lieux qui pourrait être présenté aux instances du collège. Mais il n'est pas le seul à l'envisager sous cet angle. Les élèves interrogés et l'AESH 2 partagent son opinion. Leurs points de départ sont plus concrets : pannes récurrentes de l'ascenseur qui interdisent à l'élève 3 de suivre l'intégralité de ses cours, l'impossibilité d'avoir accès aux toilettes à la turque quand on est hémiplégique. Ils espèrent que leurs expériences serviront de base de travail et que des propositions d'amélioration leur seront faites.

Les AESH 1 et 4 ne perçoivent pas les enjeux de l'inclusion scolaire. Selon elles, la Segpa devrait rester un espace clos et protégé. Elles décrivent les temps d'intervention des enseignants du collège comme un temps d'inclusion suffisant, sentiment partagé par la PESPE 1. Dans cette

optique-là, l'idée d'une auto-évaluation est perçue comme étant trop intrusive et pourrait conduire à un changement qui n'aurait aucun sens parce qu'il ne leur semble pas nécessaire. L'absence de rappel à la norme, dans ce cadre-là, provoque une méconnaissance des demandes institutionnelles.

8.2 Les directeurs adjoints chargés de la Segpa coordinateurs du PIAL

Qu'ils soient coordinateurs du PIAL par choix ou parce que cela leur a été demandé, les directeurs adjoints chargés de la Segpa expliquent que la gestion des emplois du temps d'accompagnement ne leur prend que peu de temps dans la semaine. Ils sont tous d'accord pour dire qu'il y a un transfert de compétences entre leurs missions et celles de coordinateur.

Dans l'académie de Lille, les PIAL comptent 45 AESH en moyenne. Durant l'année scolaire 2020 / 2021, dans [REDACTED], il y en avait parfois seulement 4. C'est donc vers l'académie de Lille que les renseignements sont les plus éclairants. Il en ressort que l'un des directeurs / coordonateurs ne travaille pas seul mais en binôme avec un enseignant référent. Chacun est rétribué par une IMP. Le travail est alors envisagé comme une coopération, ce qui apparaît clairement dans la répartition du temps de travail, équitablement partagé en deux.

Ce binôme bénéficie en outre d'une grande marge d'autonomie dans l'organisation de son travail et participe au recrutement des AESH du PIAL. De cette coopération se dégage clairement la création d'une dynamique qui permet de prévoir des formations internes pour les AESH, ainsi que des temps de travail communs avec les enseignants.

Néanmoins la Segpa, en tant qu'outil ressource ou dispositif ressource pour favoriser l'inclusion n'est jamais citée par les directeurs. Le lien qui pourrait se faire entre le PIAL et la structure ne se pose pas, si l'on admet que le pôle englobe la structure à travers la problématique de l'inclusion. D'ailleurs à l'une des questions posées sur la présence des AESH aux réunions de synthèses et de coordinations, une des réponses obtenues a été « Mais pour quoi faire ? ».

C'est à partir des entretiens, des résultats de l'enquête et des observations réalisées pendant les stages effectués cette année que vont s'appuyer les parties suivantes. Les enjeux traités ci-dessous vont alimenter la réflexion de l'équipe de la Segpa, l'objectif étant de favoriser une meilleure inclusion de ses élèves en situation de handicap mais également, in fine, de travailler la question de sa place en tant que dispositif d'aide et de soutien aux élèves les plus fragiles et en difficulté scolaire du collège. C'est pourquoi nous poursuivons notre réflexion en envisageant l'amélioration de la qualité comme étant un formidable vivier d'actions possibles.

9) Rechercher l'amélioration continue de la qualité de l'inclusion dans l'EPL

Poser comme préalable la recherche d'amélioration continue de la qualité propose un autre cadre. Celui-ci viserait à créer une dynamique au sein de la communauté éducative, à rendre visible la cohérence des choix réalisés dans l'EPL. De plus en construisant une auto-évaluation en fonction de critères très précis, ainsi qu'en allant chercher des indicateurs connus de tous, cela favoriserait une plus grande lisibilité des actions engagées et des objectifs à atteindre.

C'est pourquoi il nous semble que travailler en premier lieu à partir de Qualinclus va permettre de proposer aux équipes un travail collaboratif et participatif. Cela leur apportera des informations précises sur la situation initiale et leur permettra de construire des objectifs pertinents selon le contexte dans lequel se situe l'EPL. Enfin cela clarifiera les axes de travail pour chacun puisqu'ils auront été identifiés et choisis à partir des besoins exprimés par toutes les parties prenantes.

9.1 Constituer le COPIL

Le CE_1, interviewé dans la deuxième partie, envisage d'inscrire dans le projet d'établissement de son collège un parcours pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Il s'agit pour lui de le proposer comme une voie d'excellence à l'équivalent du « parcours Brevet d'initiation Aéronautique ». Il a donc demandé aux enseignants, en conseil pédagogique, de réfléchir à ce « parcours EBEP » qui permettrait d'accueillir au mieux les élèves repérés.

Il explique qu'il a établi un diagnostic au moment de sa prise de fonction. Si celui-ci est très détaillé et argumenté, on remarque qu'il en a choisi seul les indicateurs. L'intérêt de mener maintenant une auto-évaluation serait que les choix deviennent collégiaux, on peut supposer, par exemple, que les parents ou les élèves auraient d'autres points d'attention que les membres du personnel de l'EPL ou de ceux de la collectivité territoriale.

À présent, se pose la question du cadre conceptuel auquel on se réfère. Quels sont les outils dont on dispose pour réfléchir à la création de cet « axe EBEP ». L'un des écueils possibles étant de se fixer des objectifs beaucoup trop éloignés des besoins des élèves, de leurs parents et des enseignants, avec le risque de ne jamais parvenir à les atteindre. Parmi les autres écueils possibles on notera celui qui consisterait à ne pas prendre en compte toutes les parties prenantes.

Pour organiser son travail, le chef d'établissement peut inclure dans son COPIL un panel assez large de parties prenantes dont les parents d'élèves, les représentants des collectivités publiques, les enseignants, les personnels de la vie scolaire, les personnels administratifs, le directeur de

Segpa, ... Il a dans un premier temps tout intérêt à mobiliser une équipe pluri-disciplinaire qui créera le premier noyau dynamique, engagé dans une réflexion autour de la création de cet axe du projet d'établissement.

Le chef d'établissement nomme les membres de son COPIL. Il participe à cette auto-évaluation mais il peut également se tenir en retrait. Il est informé des différentes étapes de la recherche et des conclusions. Il a également à sa dispositions les pistes de travail envisageable pour son établissement.

Les choix méthodologiques pourraient s'appuyer sur le modèle CIDPDM⁴⁴ élaboré par Karine Buard⁴⁵. Dans le modèle qu'elle propose, on notera que l'évaluation repose sur une dynamique collective qui permet une auto-régulation, puisque le processus évaluatif est sans cesse interrogé sur sa pertinence et son fonctionnement. On remarquera également que la dynamique collective est au centre du schéma. Ce modèle permet de donner un cadre méthodologique fort au COPIL, il permet surtout de travailler selon plusieurs thématiques choisies en fonction des besoins exprimés par les parties prenantes, dans des temporalités à brèves, moyennes ou longues échéances. Ce qui signifie que le modèle génère une méthodologie qui génère elle-même un cadre structurant dans la dynamique d'évaluation.

9.2 Quels axes stratégiques choisir en premier ?

Nous devons replacer le PIAL dans l'éco-système de l'EPL. Nous avons vu dans la première partie que celui-ci ne s'inscrit pas dans un cadre réglementaire, il est ainsi plus flexible. Dans une perspective plus large il interagit avec plusieurs structures autonomes, par exemple l'un des directeurs de Segpa /coordinateurs, nous indique qu'il a dans son PIAL : « 5 149 élèves répartis dans 7 écoles maternelles, 9 écoles élémentaires, 2 collèges, 1 lycée général, 4 ULIS, 1 Segpa. »

En tenant compte du contexte, l'un des premiers axes de recherche consisterait à se demander comment il serait possible de rendre l'accompagnement humain au sein de l'établissement le plus efficient possible. Commencer par l'analyse de la qualité de l'accompagnement humain permet une transversalité complète, parce que les AESH sont souvent présentes dans tous les dispositifs qui co-existent dans l'EPL. Elles sont mobiles et ont accès à plusieurs champs disciplinaires. L'organisation de leur travail est parfois opaque pour l'ensemble de la communauté éducative pourtant leurs missions sont essentielles. Il serait bienvenu de pouvoir construire les modalités d'un travail commun.

⁴⁴ Le modèle se trouve en annexe D

⁴⁵ Buard, K., (2020). Quelle auto-évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires du second degré ? Proposition d'un nouveau cadre d'analyser. Journal international de recherche en éducation et formation, 6(3), 75-104

Le terrain d'enquête pourrait être celui du collège mais il pourrait également déborder sur l'espace géographique du PIAL. Les données objectives recueillies devraient permettre d'élaborer un cadre de « bonnes pratiques », auquel les AESH et l'ensemble des acteurs de l'EPL seraient associés. Ce qui permettrait aux AESH de se sentir compétentes, efficaces et reconnues parce qu'ayant participé et adhéré à cette recherche et aux autres participants de mieux percevoir le sens et les enjeux du métier d'accompagnante..

Voici à quoi pourrait correspondre un travail préalable de recherche d'amélioration de la qualité de l'accompagnement humain. Tous les paramètres créés par Karine Buard ne sont pas développés dans ce modèle théorique, certains, concernant l'analyse de la démarche de l'auto-évaluation au moment où elle est en train de se réaliser, n'ont pas été repris ici.

Tableau n°5 le contexte

MODELE CIDPDM	ITEMS QUALINCLUS	INDICATEURS SUR LE TERRAIN
CONTEXTE :		
Pertinence : « <i>les objectifs rejoignent-ils les besoins des acteurs tels qu'ils sont exprimés par l'institution ?</i> »	Comment les activités des accompagnantes sont-elles organisées en fonction des besoins des élèves et des enseignements ?	Comment est utilisé le PPS pour prioriser les temps d'accompagnement.
Validité : « <i>Les effets attendus sur le terrain correspondent-ils à une représentation précise et évaluable des objectifs qui sont effectivement poursuivis par le dispositif ?</i> »	Quel emploi du temps construire pour des élèves en situation de handicap, notamment ceux bénéficiant d'un accompagnement ?	Organisation au sein du PIAL : quelle est la marge d'autonomie laissée aux AESH ? Qui, du coordinateur, de la référente AESH ou de l'AESH, décide en dernier recours ?
Faisabilité : « <i>Les objectifs sont-ils atteignables si l'on considère les moyens prévus ?</i> »		Rapidité du début de l'intervention de l'AESH. Réactivité en cas d'absence de l'AESH .
Adhésion aux effets attendus sur le terrain et aux objectifs : « <i>Les différents acteurs approuvent-ils les effets attendus sur le terrain et les objectifs du dispositif ? (...)</i> »	Quels sont les temps dédiés à l'organisation des inclusions des élèves en situation de handicap ?	Nombre de réunions avec les AESH ou / et intercatégorielles
Conformité des objectifs et des effets attendus sur le terrain : respect des normes		Respect de l'application de la circulaire 2019 – 090 et de la circulaire 2016-117

Tableau n°6 : les intrants

MODELE CIDPDM	ITEMS QUALINCLUS	INDICATEURS SUR LE TERRAIN
INTRANTS		
Cohérence : « <i>les moyens prévus sont-ils bons au regard des objectifs poursuivis ?</i> »	Quelles sont les ressources humaines (internes et externes) en matière de formation et d'accompagnement.	Enquête de satisfaction qualité au travail à destination des AESH
Régulation des moyens prévus : « <i>Faut-il reconsidérer les moyens prévus ?</i> »	Quels sont les protocoles et outils de suivi de parcours de l'élève ? Quelle communication et quel calendrier sont définis ?	Enquête à destination des parents d'élèves en situation de handicap sur les protocoles et la lisibilité de la politique inclusive de l'EPL
Adhésion aux moyens : « <i>Les moyens reçoivent-ils l'assentiment des différents acteurs ? Sont-ils en adéquation avec leurs besoins perçus ou exprimés, avec leurs enjeux personnels ?</i> »	Quels sont les dispositifs et les outils mis en œuvre dans l'établissement pour fluidifier la communication entre tous les partenaires ?	Enquête à destination des personnels de l'établissement et des partenaires extérieurs sur la qualité des outils de communication mis en place dans l'EPL.
Conformité des moyens prévus : respect des normes		Respect de l'application de la circulaire 2019 – 090

Tableau n°7 : la performance

MODELE CIDPDM	ITEMS QUALINCLUS	INDICATEURS SUR LE TERRAIN
PERFORMANCE		
Efficacité interne : « <i>les objectifs des différentes actions mises en œuvre dans le dispositif sont-ils atteints ?</i> »	Comment les activités des accompagnantes sont-elles organisées en fonction des besoins des élèves et des enseignements ?	Comment utilise-t-on le PPS ? Est-ce que l'AESH travaille en partenariat avec la référente, un enseignant spécialisé, le PP de la classe de référence ? L'AESH peut-elle s'appuyer sur l'équipe Segpa ?
Efficacité externe : « <i>Les effets attendus sur le terrain sont-ils atteints ?</i> »	Quel est le rôle de l'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) au quotidien ? Participe-t-il aux ESS ?	Y a-t-il un référentiel de compétences créé à l'interne ? Est-il conforme aux lois, arrêtés, circulaires ministériels ?

Efficienc : « <i>Quel est le rapport entre le produit final et les moyens mis en œuvre ?</i> »		Mobilisation des équipes pour l'amélioration de l'accompagnement.
Equité : « <i>Le dispositif s'inscrit-il dans le principe d'équité ?</i> »		Respect de l'utilisateur, respect des compétences professionnelles des AESH et des enseignants
Conformité des produits : respect de la norme		Circulaire 2016-117 Circulaire 2019-090

Tableau n°8 : Méta -évaluation, flexibilité et synergie

Modèle CIDPDM	ITEMS QUALINCLUS	INDICATEURS SUR LE TERRAIN
Méta -évaluation	Comment l'axe spécifique du projet d'établissement pour l'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap est-il construit et élaboré par les équipes ?	Évolution de la prise en compte des besoins exprimés par toutes les parties prenantes.
	Quels sont les axes de réflexion du conseil pédagogique pour amener les équipes à réfléchir sur l'accessibilité des apprentissages ?	Étapes de travail des équipes pédagogiques dans la réflexion sur l'accessibilité des examens et les demandes d'aménagement (par exemple)
Flexibilité	Quelles actions sont mises en place pour favoriser le travail collaboratif ? Comment sont-elles évaluées ?	L'équipe coopère-t-elle ou non ? Qualité des échanges entre le COPIL et les professionnels de l'EPL.
Synergie		Quelle est la dynamique collective : nombre de réunions, temps de rencontre, qualité des échanges dans le COPIL ?

9.3 Pour quelle dynamique ?

L'instauration du COPIL pluridisciplinaire au sein du collège va permettre à celui-ci d'entrer dans un espace de concertation, de recueil de données et de négociations au moment du choix des indicateurs qui sembleront, à tous, les plus pertinents mais dont la conformité aux normes sera impérative.

Lorsque les premiers résultats arriveront, le chef d'établissement aura à sa disposition des données objectives à partir desquelles il pourra proposer aux différentes instances, un certain

nombre d'orientations et de mesures d'ajustements. Il pourra suggérer à ses équipes de mener des concertations dans des domaines qui auront été repérés comme potentiellement améliorables.

Dans sa mission de pilote du PIAL on peut supposer que les choix qu'il fera pour son établissement rayonneront pour l'ensemble du PIAL. Par exemple, s'il décide de proposer des formations internes locales (FIL) sur le travail collaboratif entre enseignants et AESH, ceux-ci, travaillant dans un autre établissement les années suivantes conserveront le bénéfice de ces méthodes de travail.

C'est pourquoi, le directeur adjoint chargé de la Segpa devrait être moteur, c'est-à-dire enclencher la synergie telle qu'elle est présentée dans le modèle CIPDM. À lui d'impulser cette auto-évaluation et de la mener à bien avec l'appui de l'IEN-ASH et de l'équipe de direction, s'il souhaite faciliter l'inclusion des élèves en situation de handicap dans la Segpa et / ou dans les classes ordinaires du collège.

De plus en participant activement au COPIL et en partageant ses connaissances théoriques, ainsi que celles plus pratiques, il favorisera l'élaboration des enquêtes et leurs analyses. Cela lui permettra de travailler avec différents professionnels et de favoriser la création d'un groupe compétent dans le domaine de l'inclusion.

En outre, cette auto-évaluation pourrait modifier l'organisation de la Segpa sur un plus long terme, par exemple : amorcer un travail collaboratif plus fructueux entre AESH et enseignants spécialisés / non spécialisés, permettre ainsi l'inclusion de ses élèves (accompagnés ou pas) dans les classes et les projets du collège.


10) Le PIAL comme repère institutionnel de l'inclusion scolaire

10.1 Le référent du PIAL

Dans les réponses au questionnaire adressé aux directeurs adjoints chargés de la Segpa, on remarque que ce qui fonctionne le mieux pour coordonner le PIAL est un binôme, quels qu'en soient les membres.

Dans un des entretiens menés, le coordinateur d'ULIS qui fonctionne en binôme avec un principal adjoint, explique que la répartition des tâches est très claire. Ils sont très autonomes dans l'organisation et le partage de leur travail lors du recrutement des AESH. Une fois celui-ci effectué, un premier entretien a lieu au cours duquel lui sont expliqués à la fois les enjeux et les modalités de son travail. L'objectif est de permettre à l'AESH d'avoir à la fois des références

institutionnelles, transmises par le principal-adjoint, et des exemples pratiques fruits de l'expérience du coordinateur. Ils ont élaboré ensemble un livret d'accueil qui leur est remis et dans lequel sont repris tous les points abordés durant l'entretien.

Travailler en binôme diminue, certes, la charge de travail qui semble importante à porter pour une seule personne mais cela permet surtout de créer un espace d'échanges et de réflexions communes. Dans une perspective d'amélioration de la qualité, au cours de laquelle on va rechercher la participation de l'ensemble des parties prenantes, il est important de se départir de l'idée selon laquelle une seule personne prend en charge le PIAL. C'est bien le lieu dans lequel il faut du pluriel. Pour la rentrée 2021 / 2022, il est prévu dans  que soient nommés à la coordination un volontaire, appartenant au corps des enseignants de l'EPL, et une AESH référente.

Le binôme aura également une fonction de référent au sein du PIAL et ce pour plusieurs établissements, c'est deux-là s'appelleront peut-être « correspondants handicaps ». Au cours de l'entretien avec le CPE, celui-ci a remarqué que s'il est important pour les parents d'avoir quelqu'un à appeler quand quelque chose se passe mal, cela l'est également pour les élèves et les AESH, ceux-ci ne manqueront pas d'aller les solliciter directement.

En effet, le PIAL devrait permettre à tous ceux qui travaillent avec ou pour lui, de se construire une zone d'appartenance. En ce sens la notion d'espace « institutionnel » est intéressante. Il englobe alors l'ensemble des dispositifs. Il est fondé sur une éthique professionnelle forte. Ainsi, les AESH n'appartiendraient plus au collège ou à la Segpa mais au PIAL. La recherche d'une part d'une communication efficace devrait permettre de bien en identifier ses missions, ses projets et d'autre part de fluidifier la diffusion des informations pratiques à destination de tous : dates des ESS, évolution des notifications, etc.

Les deux élèves de la Segpa interviewés se plaignent de faits de harcèlement, dûs à leur handicap, cela doit attirer notre attention sur ce qu'ils vivent comme une double difficulté : être en Segpa et en situation de handicap. Qui pourrait au sein de l'EPL faire communauté avec eux et comment leurs droits seraient-ils reconnus ? On peut supposer que le PIAL faisant « institution de l'inclusion » serait également le garant symbolique d'une justice scolaire. Aziz Jellab, lors d'une interview donnée en 2017 au Café pédagogique, explique ceci : « Nous considérons qu'un établissement est équitable à partir du moment où il se soucie des inégalités

préexistantes chez les élèves et qu'il fait progresser tous les élèves. Et pour amener tous les élèves à la réussite il faut un traitement plus attentif pour certains. »⁴⁶.

Ainsi les élèves, les AESH et les enseignants auraient un référent du PIAL. Ce qui permettrait de brouiller un peu les pistes, de casser des frontières invisibles mais prégnantes et de permettre à chacun de se rencontrer et de faire du commun dans un nouvel espace.

10.2 Personnes ressources et formation des AESH

Les enseignants titulaires du CAPPEI ont une mission de personne ressource. Pourtant ils se sentent, surtout en Segpa, souvent peu identifiés comme telle. Comme nous l'avons montré dans la partie 4.2, il est possible que cela soit dû au fait qu'aucune circulaire concernant la Segpa ne les inscrive dans cette fonction.

Lorsque les AESH ont des diplômes, ceux-ci ne correspondent pas au métier qu'elles exercent. L'AESH 3, titulaire du DAEAS, s'est formée seule. Il serait sans doute intéressant de leur proposer de les accompagner dans cette démarche de certification par la validation des acquis de l'expérience (VAE) durant une ou plusieurs années scolaires. Et de manière symétrique, il serait bénéfique pour les enseignants de les accompagner sur les versant plus « scolaires » (rédaction du mémoire par exemple). Cela permettrait dans un premier temps de favoriser l'émergence d'un groupe apprenant. Dans un second temps les AESH, tout en préparant leur certification, auraient la possibilité de réfléchir posément à leurs pratiques professionnelles.

De plus on pourrait envisager également de permettre aux AESH nouvellement nommées de travailler en Segpa avec les enseignants spécialisés. Ou tout au moins leur permettre d'assister à l'élaboration des adaptations et leur montrer les applications en classe. Ces moments d'observation pourraient être repris et retravaillés lors des réunions de coordination spécifiquement organisées autour des problématiques d'accompagnement.

Par exemple, l'un des enseignants d'ULIS interviewé a pu nous expliquer comment il avait organisé des réunions de travail entre AESH et enseignants, sur les temps de pause du déjeuner. Pour les AESH, il est possible de prélever sur leur temps global d'activité des heures de réunion. Pour lui, l'intérêt de ces réunions est de permettre à chacun de faire du lien. Dans un premier temps, il observe qu'effectivement, tout se passe plus facilement quand chacun se connaît mieux. Il y voit ensuite l'opportunité de fabriquer des outils et de partager des informations sur les élèves.

⁴⁶ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/07/10072017Article636352659475477377.aspx>

Ainsi la pluralité des approches autour de l'élève vont permettre de faire émerger ses besoins scolaires ainsi que ceux qui concernent sa vie au collège. Ces réunions de synthèse pourraient être animées dans le PIAL par un enseignant ressource. Celles-ci pourraient avoir des thématiques particulières : réévaluation de la pertinence de certains accompagnements, préparation des ESS, etc. Le partage d'information entre tous entraîne également le partage des idées, cela favorise une plus grande richesse d'ouverture dans les possibilités d'adaptation et devrait permettre un réajustement ou la préparation de l'arrêt de l'accompagnement.

10.3 Utilisation des pratiques de la Segpa et responsabilisation des équipes

En Segpa, les deux réunions hebdomadaires de synthèse et de coordination pédagogique pourraient être faites à « portes ouvertes ». L'ordre du jour serait diffusé à l'ensemble des enseignants du collège. Certaines concerneraient l'analyse fine des besoins des élèves. Il serait possible de travailler ensemble sur les méthodes d'analyse de ces besoins (grilles d'observation, travail avec les partenaires extérieurs pour avoir d'autres avis) utilisées par les enseignants spécialisés. Ou bien encore en partenariat avec le PIAL, il s'agirait de réfléchir aux adaptations possibles pour l'élève, comme les aménagements d'emploi du temps, les propositions de Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissages (PAOA) ou encore l'opportunité de demander un aménagement des examens.

Les réunions de coordination pédagogique seraient de véritables lieux de réflexion sur l'accessibilité pédagogique au moment desquelles le travail en équipe pluridisciplinaire prendrait tout son sens. L'adaptation est en somme concomitante à tout travail sur l'accessibilité. Il paraît évident que les stratégies d'adaptation sont transposables dans d'autres disciplines, avec d'autres enseignants, pour d'autres élèves. Ce qui sera rendu possible par des échanges entre les professionnels dans ces temps de réunion. Cela permettrait également d'engager le collectif de l'EPLÉ dans une démarche de responsabilisation.

Une autre entrée possible dans la responsabilisation du collectif est celle qui est sous-tendue par la recherche d'amélioration continue de la qualité. En effet, dans la mise en place d'une auto-évaluation qui sera « participative », chacun prend, désormais, sa part de responsabilité dans le fonctionnement de la structure EPLÉ, ainsi que dans son évaluation, ce qui favorise une position « méta ». Il ne s'agit plus de penser l'EPLÉ comme étant un lieu unique dans lequel viennent s'annexer des dispositifs particuliers, le tout fonctionnant en tuyaux d'orgue, mais comme un lieu à multiples dispositifs en lien, de manière systémique. Celui qui est au centre du dispositif et pour lequel un parcours est construit est bien l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Dans un souci d'efficacité et de meilleur accompagnement des personnels, créer un groupe ressource attentifs aux élèves à besoin éducatifs particuliers permet de prévenir les difficultés possibles et de pouvoir y remédier en comptant sur les compétences développées en interne. Il permet également de faire émerger un groupe, concerné à la fois par la difficulté scolaire ainsi que par la scolarité des élèves en situation de handicap. Ce groupe étant lui-même garant de la qualité de l'enseignement. Dans ce groupe se trouveraient des enseignants et des AESH. Celles-ci, étant les plus mobiles dans l'EPL, pourraient apporter une aide et un appui direct aux enseignants non spécialisés, comme par exemple l'uniformisation de la prise des cours et la gestion des fichiers lorsque les élèves sont équipés de l'outil informatique (problème soulevé par l'AESH 3).

11) L'accompagnement humain en Segpa

11.1 Des AESH à leur « juste place »

Le cadre du PIAL normalise les tâches de chacun. En effet, son vade-mecum, la circulaire 2019-090, ainsi que le guide des AESH ont été produits pour différents destinataires et reprennent les mêmes informations. Il est important que chacun sache exactement ce qu'il a à faire et dans quel cadre. Les AESH devraient elles-mêmes bien le connaître. Quand celui-ci n'est plus respecté ou que les demandes qui leur sont faites sortent de la norme, elles devraient également pouvoir le faire savoir à qui de droit.

Nous proposons quelques cas concrets rencontrés au cours de cette enquête. Le premier cas est celui d'un jeune élève de 6^{ème} orienté en Segpa qui bénéficie d'un suivi en ITEP. Il arrive dans le bureau de la directrice de Segpa, en larmes. Il vient d'insulter son AESH. Elle est dans un état identique au sien. Une rencontre est très vite organisée avec les éducatrices de l'ITEP, puis avec la mère. L'élève, très énervé devant les remontrances des adultes, fait la remarque suivante : « On m'a dit qu'il fallait trois mois pour ne plus avoir besoin d'une AVS. ». La demande sous-jacente que tout le monde va entendre et qui est ensuite verbalisée par les adultes est qu'il ne souhaite plus l'accompagnement de cette AESH.

Celle-ci est très respectée au sein du collège et ses compétences ne sont pas remises en cause. Cet élève ne tient pas en place en classe sans elle. Que leur proposer ? L'issue trouvée dans la situation observée est l'exclusion de l'élève pendant trois jours pour lui laisser le temps de se calmer et pour soulager l'AESH.

Si le cadre de l'accompagnement avait pu être négocié, il aurait alors été possible de réorganiser l'emploi du temps du jeune élève et de lui proposer l'accompagnement d'une autre AESH. En

entendant la difficulté qu'ils ont à travailler ensemble, on aurait pu commencer à amener l'élève à prendre conscience de ses besoins, en lui proposant de relever les moments où il pense ne pas avoir besoin de cet accompagnement. L'urgence était peut-être qu'il commence à apprendre à se connaître et qu'il puisse donner du sens à cet accompagnement, qui fait partie de son histoire scolaire. Dans le cadre d'un groupe d'analyses de pratiques, cette situation aurait pu être analysée et donner lieu à des propositions d'autres modalités d'accompagnement.

Autre problème, celui que l'on rencontre lorsque les AESH sont trop nombreuses en classe. Il peut arriver parfois qu'elles se retrouvent à trois ou quatre pendant une heure de cours. On peut se demander alors, dans une classe de Segpa où le nombre d'élèves ne dépasse pas seize, quel est l'intérêt d'avoir autant d'adultes en même temps, dans un même espace. S'il existait une régulation entre les AESH alors certaines pourraient se repositionner pour d'autres élèves dans d'autres classes. Lors de ces séances de régulation d'accompagnement faites dans le cadre des réunions du PIAL, il serait possible qu'elles partagent leurs savoirs sur les élèves qu'elles accompagnent. De sorte qu'un changement d'élève à accompagner ne leur poserait pas de problème.

On pourrait envisager qu'une trace de cet accompagnement suive l'élève sous la forme d'un dossier que l'on pourrait nommer : mémoire de l'organisation de l'accompagnement (MOA) de l'élève X ou Y. Il pourrait aisément transiter par l'ERSEH, être connu de tous et servir de base dans la construction de cette interrelation.

11.2 La sécurisation des parcours et l'orientation

Les élèves en situation de handicap participent au parcours avenir comme tout élève de l'EPL. Mais pour qu'ils puissent choisir leur orientation, il faudra dans un premier temps qu'ils soient en capacité de s'auto-déterminer.

La problématique de l'auto-détermination présentée par Marc Blin⁴⁷ est également travaillée en Segpa, souvent dès l'entrée en 6^{ème}. L'enjeu pour les élèves en situation de handicap est plus important. On le voit dans leurs réponses et dans la perception qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport au handicap qui « n'aide pas souvent »⁴⁸. Leur avenir professionnel est à envisager selon trois paramètres, celui qui est rêvé ou souhaité, celui qui sera compatible avec le handicap et celui qui sera adapté au niveau scolaire.

⁴⁷ Boivin, J., & Blin, M. (à paraître) (Eds.), *100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance*. Tom Pousse

⁴⁸ Élève 3

Par exemple, l'élève 2 avait dans un premier temps choisi d'aller en atelier hygiène, alimentation, service (HAS) durant son année de troisième parce qu'elle envisageait de poursuivre sa scolarité dans une seconde CAP pâtisserie. Le professeur de lycée professionnel de cet atelier a refusé qu'elle y soit inscrite au motif que son handicap la restreignait trop dans la cuisine. Cette élève a dû réenvisager son choix d'orientation professionnelle et se confronter, une fois encore, à ses limites physiques, ce qu'elle trouve injuste.

Pourtant, de nombreux éléments auraient pu être travaillés en amont avec son AESH et repris en régulation d'accompagnement ensuite, comme la mise en relief des compétences qui ont trait à la connaissance qu'elle a d'elle-même ou encore sa capacité à exprimer ses besoins. Il aurait fallu qu'un tiers médiateur puisse intervenir et les amener à réfléchir ensemble sur la pertinence du cadre. En effet, cette même élève a répété plusieurs fois au cours de l'entretien qu'elle demandait souvent de l'aide alors qu'elle savait ne pas en avoir besoin. Pourquoi le faisait-elle alors ? « Pour me rassurer » répond-elle, mais peut-être aussi pour laisser une place à son AESH qui est assise en classe, juste à côté d'elle. Nous avons vu que l'empathie fonctionne dans les deux sens, du côté de l'accompagnant, comme de celui de l'accompagné.

Il s'agit alors de permettre aux élèves les plus âgés de co-construire leur accompagnement, de les laisser devenir « co-auteur » de son organisation. On ne les laisse pas décider de tout mais on permet de créer des espaces dans lesquels la parole est entendue. Pour qu'elle soit libre il faudrait être dans une démarche bienveillante et collaborative avec l'élève.

Le garant de ce respect mutuel serait le référent identifié, c'est-à-dire concrètement sur le terrain, celui à qui on a affaire, le coordinateur du PIAL.

11.3 Une Segpa partie prenante et ressource au sein du pôle inclusif de l'établissement

Pour que l'inclusion soit possible, il faut également que les conditions de celle-ci le soient. C'est-à-dire que pour inclure un élève il faut que les deux paramètres suivants co-existent : un enfant qui a envie de s'inclure et de partager avec les autres parce qu'il sait qu'il ne risque pas grand-chose à le faire (ce qui n'est pas le cas des élèves interviewés qui s'excluent du groupe de leurs pairs), et une volonté de l'autre côté de l'accueillir au mieux.

Le directeur adjoint chargé de la Segpa est engagé dans cette dynamique de l'inclusion au sein de l'EPL. Parce qu'il est le garant initial de la qualité de l'enseignement, il travaille avec son équipe dans l'objectif d'une accessibilité pédagogique pour tous les élèves. À lui cependant d'instaurer les conditions propices à cette inclusion :

Le directeur n'est pas un « coordinateur » de Segpa , le terme n'apparaît pas ainsi dans son référentiel de compétences⁴⁹. Cependant, dans les missions qui lui sont confiées on relève : la notion d'éthique professionnelle, l'animation d'une équipe pluridisciplinaire, l'établissement et la gestion des relations insitutionnelles, l'établissement d'une politique de formation continue des personnels et la promotion de l'intégration scolaire. On ne modifiera pas le terme « d'intégration » qui a perdu sa légitimité. Néanmoins, on ne peut pas le remplacer par celui « d'inclusion ».

Aujourd'hui on peut considérer que travaillant avec des enseignants spécialisés, il est engagé à agir selon les mêmes axes qu'eux, à savoir qu'ils «exerc[ent] dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive » qu'ils ont « une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire » qu'ils « exerc[ent] une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses »⁵⁰.

Si l'enseignant spécialisé a une influence auprès de ses pairs et de la structure, le directeur adjoint chargé de la Segpa agit au niveau de l'équipe de pilotage. Il garde à l'esprit les compétences acquises par ses collègues et peut ainsi les valoriser au sein de l'établissement. À lui donc « d'impulser » et de proposer des projets d'action comme le demande la PESPE 2.

C'est au directeur de Segpa de faire émerger le groupe des « experts de l'analyse des besoins », et d'en favoriser la cohésion. Lors des stages que j'ai effectués cette année, j'ai pu observer des directeurs adjoints chargés de la Segpa prenant en responsabilité la totalité des EBEP de l'EPLE et travaillant aussi bien avec le coordinateur d'ULIS qu'avec les enseignants du collège. Ceci les amenait à organiser des réunions pluridisciplinaires qu'ils menaient comme des réunions de synthèse.

Si le PIAL est le pôle de gestion des AESH et par extension, le lieu de l'inclusion, la Segpa ne pourrait-elle pas être celui de la gestion de la grande difficulté scolaire ? C'est ce qui est proposé dans le rapport d'Abraham et Desprez⁵¹, ils écrivent qu' : « il s'agit donc de conforter la Segpa dans sa spécificité et de la considérer, non comme une structure à part ou qui se referme sur elle-même, mais plutôt comme un «pôle ressource de la difficulté scolaire», ouvert sur son environnement, dynamique et efficace du traitement plus global de la grande difficulté scolaire

⁴⁹ Arrêté du 19 février 1988 modifié par l'arrêté du 9 janvier 1995

⁵⁰ Annexe I du BOEN n°7 du 16-02-2017

⁵¹ Rapport 2018-076 de juillet 2018 de Desprez et Abraham, Bilan de la Segpa

et favorisant, comme les ULIS le proposent, l'inclusion, l'individualisation et les adaptations à destination de tous les élèves en difficulté et en réponse à leurs besoins. »

Dans ce même rapport il est relevé régulièrement que l'action dynamique et coordonnée, du chef d'établissement et du directeur adjoint chargé de la Segpa, favorise l'inclusion des élèves de la Segpa mais que cela demeure encore à la marge. Pour en sortir, s'appuyer sur la mise en place du PIAL, poser pour cadre la recherche de l'amélioration continue de la qualité et créer un collectif dynamique autour de l'inclusion permettront de travailler avec la communauté éducative dans son ensemble sur les représentations qui existent encore sur les élèves en situation de handicap et sur les élèves en grande difficulté scolaire.

Mais, surtout, cela favorisera l'émergence d'une visibilité et d'une reconnaissance des compétences particulières des enseignants spécialisés et des AESH. Enfin et c'est le plus important cela facilitera, également, un meilleur accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dont les élèves en situation de handicap.

CONCLUSION

L'augmentation du nombre des notifications d'accompagnement humain a eu pour conséquence la réorganisation de celui-ci. L'élève n'a plus « son » AESH, la mutualisation devient la norme. Il s'agit d'un véritable changement de repères pour les professionnelles et les usagers. Désormais, tous s'adressent à un lieu unique, le PIAL. Il concerne donc toutes les parties prenantes de l'EPL.

Le directeur adjoint de la Segpa va travailler avec le PIAL, s'il ne travaille par « pour » lui en tant que coordinateur. Il participera à la recherche de l'efficacité des temps d'accompagnement et du développement d'une stratégie adaptée à chaque élève. L'objectif final demeure pour l'élève l'acquisition d'une certaine autonomie et, in fine, l'arrêt de cet accompagnement. Encore faut-il le préparer.

En effet, celui-ci se construit dans le temps, se réfléchit, se structure, se négocie autant de fois que nécessaire avec toutes les parties prenantes. Il doit favoriser l'aide en classe pour la réussite scolaire, ce qui suppose donc qu'une réflexion sur l'accessibilité pédagogique est engagée. Enfin, il est également une aide à l'auto-détermination de l'élève en favorisant la construction d'une orientation choisie. Son arrêt ne peut être envisagé qu'avec l'accord de tous.

La possibilité est offerte aux acteurs du PIAL de calquer son fonctionnement sur celui de la Segpa, en mettant en place des réunions de synthèse, de régulation, de coordination, des temps de formations, des moments d'échanges de pratiques. En utilisant la qualité de personnes ressources des enseignants spécialisés les emplois du temps seront créés au plus proche des besoins des élèves.

La démarche d'évaluation continue de la qualité de l'inclusion, en venant en appui, permettra de créer un collectif de professionnels engagés. Leurs recherches viendront nourrir les propositions de fonctionnement au sein du PIAL. En interdépendance avec la Segpa, l'échange entre les deux pôles, les transferts de compétences de l'un vers l'autre seront possibles. Chacun recouvrant des aspects divers mais complémentaires dans la vie du jeune élève.

Le directeur adjoint chargé de la Segpa a sa place à tous les moments de cette démarche de mise en oeuvre du PIAL. À lui de convaincre le pilote et le coordinateur qu'il existe de vrais enjeux à en faire autre chose qu'un pôle administratif. En étant en charge d'élèves en grande difficulté scolaire et en situation de handicap, il aura à cœur d'organiser au mieux cet accompagnement

au sein de la Segpa. Mais son action ne saurait se limiter à l'espace de la structure qu'il dirige. Il permet d'engager les établissements du PIAL dans une réflexion sur les pratiques inclusives.

Cette dynamique pourrait inciter le chef d'établissement de l'EPLE à construire un pôle inclusif dans lequel se trouveraient le PIAL et l'ensemble des autres dispositifs du collège dont la Segpa. Ce serait alors un gage d'une amélioration de la qualité de l'accueil et du suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers dont les élèves en situation de handicap.

Cela favoriserait également l'inclusion des élèves orientés en Segpa dans les classes ordinaires. Si cette inclusion est possible pour les élèves d'ULIS, elle demeure à la marge pour les élèves en grande difficulté scolaire. Or, si toute la communauté éducative travaille à son amélioration et réfléchit à la mise en place d'une plus grande accessibilité, cela devrait permettre aux élèves de la Segpa de suivre les enseignements du collège dans les meilleures conditions.

La politique de l'inclusion serait alors travaillée avec toutes les parties prenantes, dans l'ensemble des instances du collège, dans un souci d'amélioration constante de la qualité. De sorte que l'inclusion devienne un sujet d'échanges constructifs, suscitant le débat et des réorganisations possibles votées dans un conseil d'administration plus ouvert à la pluralité des acteurs et des usagers de l'EPLE.

Bibliographie

- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65-78.
- Blanchet A., Gotman A. (2014). *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris. Armand Colin.
- Boivin, J., & Blin, M. (à paraître), 100 idées pour promouvoir l'autodétermination et la pair-aidance. Tom Pousse
- Buard, K., (2020). Quelle auto-évaluation de la qualité des dispositifs éducatifs dans les établissements scolaires du second degré ? Proposition d'un nouveau cadre d'analyser. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 75-104
- Bordeau, M. (2008). Plaidoyer pour la formation des AVS : Une expérience de professionnalisation des AVS en Languedoc-Roussillon. *Reliance*, 27(1), 95-98.
- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Depenne, D. (2018). 1. Accompagnement éthique et critique du technicisme. Dans : Patrick Cottin éd., *Accompagner les adolescents : Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels* (pp. 13-23). Toulouse, France : ERES
- Ébersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55-64.
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P. & Paperman, P.(2019). *Vers une société du care : Une politique de l'attention* (pp. 69-75). Paris. Le Cavalier Bleu.
- Jellab, A. (2020). Ce que la marge fait à la norme. *Esprit*, 12-15
- Jellab, A. Interview pour le café pédagogique, 10 juillet 2017.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/07/10072017Article636352659475477377.aspx>
- Mayen, P. Conférence filmée http://video.ens-lyon.fr/ife-f2f/2015/2015-03-27_Patrick_Mayen_UNESCO.webm
- Nuss, M. (2009). Accompagnants et accompagnés : un chemin de vie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45(1), 23-31.
- Stiker H-J, Puig. J. (2009). *Handicap et accompagnement Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 19-36.
- Tronto, J (2009). *Un monde vulnérable*. Paris. Éditions La Découverte.

Éléments institutionnels :

Annexe I du BOEN n°7 du 16 février 2017. Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé

Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990. Organisation des EGPA

Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991, intégration scolaire des enfants et des adolescents handicapés.

Circulaire 1996-167 du 20 juin 1996. Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Circulaire 1998-129 du 19 juin 1998. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006. Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation. article 2.2.2 P.A.O.A : Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissage

Circulaire 2009-060 du 24 avril 2009. . Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Circulaire 2010-139 du 31 août 2010 Élèves handicapés. Missions d'accompagnement scolaire effectuée par des personnels employés par des associations.

Circulaire 2015-129 du 21 août 2015. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré

Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989. Enseignements généraux et professionnels adaptés

Circulaire 2015-176 du 28 octobre 2015. Relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté

Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016. Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires

Circulaire 2017-084 du 3 mai 2017 Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap

Circulaire de rentrée n° 2019-088 du 5 juin 2019. École inclusive

Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019. Cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH)

Comité national de suivi – Dossier de présentation 9 novembre 2020 -

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-11/dossier-du-comit-national-de-suivi-de-l-cole-inclusive-du-9-novembre-2020-72914.pdf>

Conseil d'évaluation de l'école - Dossier de presse - Installation du conseil d'évaluation de l'école du 30 juin 2020

Le pôle inclusif d'accompagnement localisé, VADEMECUM,

https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/38/1/ensel816_annexe_1135381.pdf

Qualinclus,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/94/7/Guide_Qualinclus_diffusion2_19072018_984947.pdf

Rapport de la cour des comptes. Éducation nationale : organiser son évaluation pour améliorer sa performance de décembre 2017

Rapport IGEN-IGAENR-IGAS n° 2018-055 de juin 2018. Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap. <https://www.education.gouv.fr/evaluation-de-l-aide-humaine-pour-les-eleves-n-situation-de-handicap-4958>

RAPPORT IGEN-IGAENR – n° 2017- 080 de décembre 2017. L'évaluation des établissements par les académies-Thierry Bossard, Joël Goyheneix, Marc Pelletier, coordinateurs -.<https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-etablissements-par-les-academies-9410>

Rapport IGEN – n° 2018-076 de juillet 2018. Bilan des Segpa. Bénédicte Abraham, Jean-Marc Desprez. <https://www.education.gouv.fr/bilan-des-sections-d-enseignement-general-professionnel-adapte-Segpa-7145>

Référentiel PIAL Démarche d'amélioration continue. <https://tribusup.phm.education.gouv.fr/toutatice-portail-cms-nuxeo/binary/Annexe+4+referentiel+PIAL.pdf?type=FILE&path=%2Fdefault-domain%2Fworkspaces%2Fille-et-vilaine-pial-2021%2Fdocuments%2Fannexe-4-referentiel-pia&portalName=foad&liveState=true&fieldName=file:content&t=1614550627031&reload=true>

Glossaire

- AESH : accompagnant.e d'élève en situation de handicap
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle
- CAPPEI : certificat d'aptitude aux pratiques professionnelles de l'école inclusive
- CDAPH : commission départementale des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
- CEE : conseil d'évaluation de l'école
- CFG : certificat de formation générale
- CLIS : classe intégration scolaire, puis classe d'inclusion scolaire
- CNSA : caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
- COFIL : comité de pilotage
- CEE : comité de l'évaluation pour l'école
- DNB : diplôme national du brevet
- EBEP : élève à besoins éducatifs particuliers
- EPL : établissement public local d'enseignement
- ERSEH : enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés
- DAEAS : diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social
- ESMS : établissement et service médico-social
- GEVASCO : guide d'évaluation scolaire
- HAS : hygiène, alimentation, santé
- IEN : inspecteur de l'éducation nationale
- IEN-ASH : inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
- IH2EF : institut des hautes études de l'éducation et de la formation
- IMP : indemnité de mission particulière
- ITEP : institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
- LPI : livret parcours inclusif
- PAOA : programmation des adaptations des objectifs d'apprentissage
- PIAL : pôle inclusif d'accompagnement localisé
- MDPH : maison départementale des personnes handicapées
- SESSAD : service d'éducation spécialisée et de soin à domicile
- ULIS : unité locale d'inclusion scolaire
- UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

VAE : validation des acquis par l'expérience

Table des tableaux

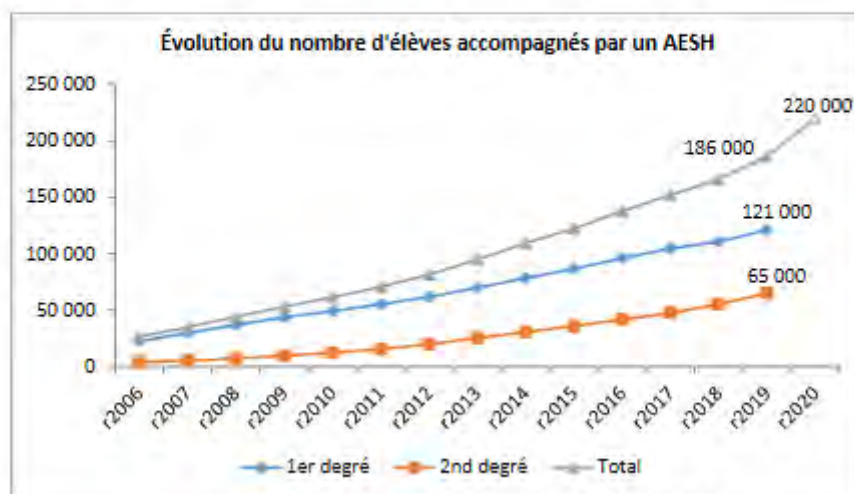
TABLEAU N°1 DE PRÉSENTATION DES LIEUX D'ENQUÊTES	19
TABLEAU N°2 DE PRÉSENTATION DES AESH INTERVIEWÉES	19
TABLEAU N°3 DE PRÉSENTATION DES ÉLÈVES INTERVIEWÉS	20
TABLEAU N°4 DE PRÉSENTATION DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS INTERVIEWÉS	20
TABLEAU N°5 LE CONTEXTE	30
TABLEAU N°6 : LES INTRANTS	31
TABLEAU N°7 : LA PERFORMANCE	31
TABLEAU N°8 : MÉTA -ÉVALUATION, FLEXIBILITÉ ET SYNERGIE	32

TABLE DES ANNEXES	49
ANNEXE A	2
ANNEXE B	3
ANNEXE C	18
ANNEXE D	19

ANNEXE A

Une forte croissance du nombre d'élèves accompagnés

220 000 élèves sont accompagnés par une aide humaine à la rentrée 2020, soit une augmentation de 18% en un an.



Sources : enquêtes statistiques du MENJS DGESCO-DEPP

Source : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-11/dossier-du-comit-national-de-suivi-de-l-cole-inclusive-du-9-novembre-2020-72914.pdf>

ANNEXE B : réponses des directeurs adjoints chargés de la Segpa au questionnaire.

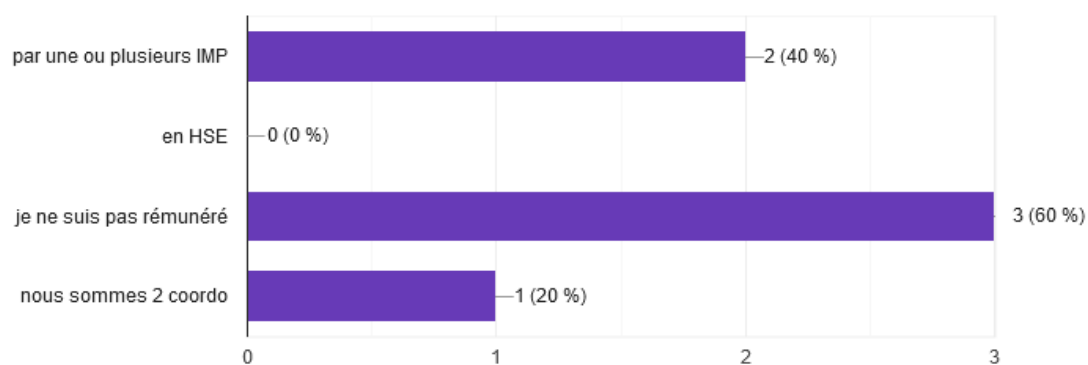
Comment avez-vous été nommé à la fonction de coordinateur du PIAL ?

5 réponses



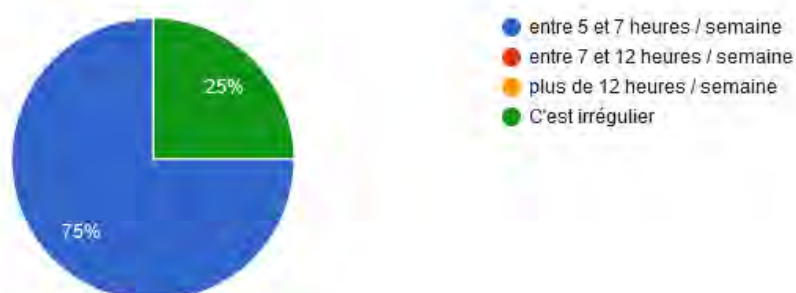
Comment êtes-vous rémunéré ?

5 réponses



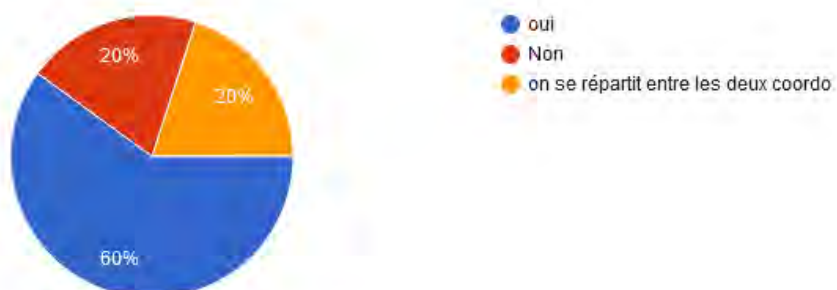
A combien d'heures (en moyenne) par semaine, estimez-vous votre temps de travail pour le PIAL ?

4 réponses



Assistez-vous à toutes les ESS concernant les élèves du PIAL ?

5 réponses



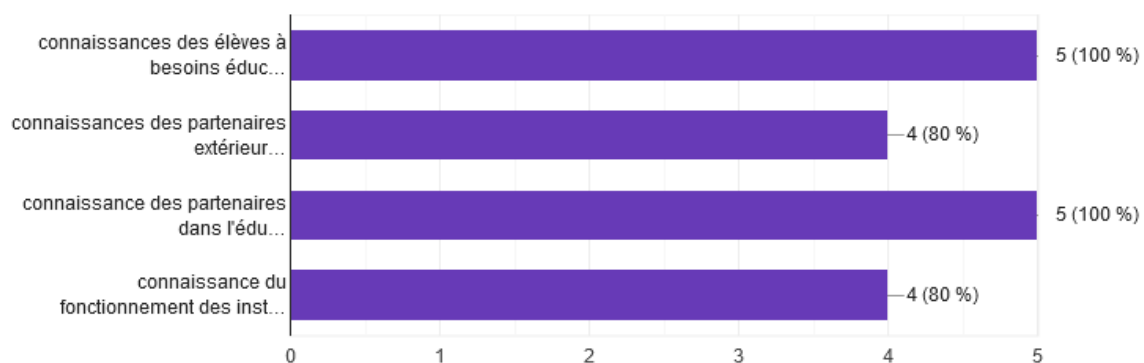
Estimez-vous que votre position de DACS favorise le fonctionnement du PIAL ?

6 réponses



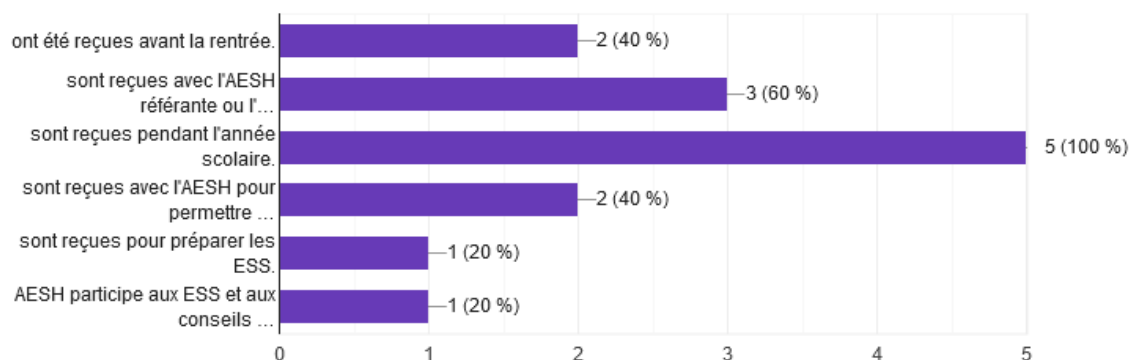
Quels seraient le ou les transferts de compétences que vous réalisez entre ces deux missions ?

5 réponses



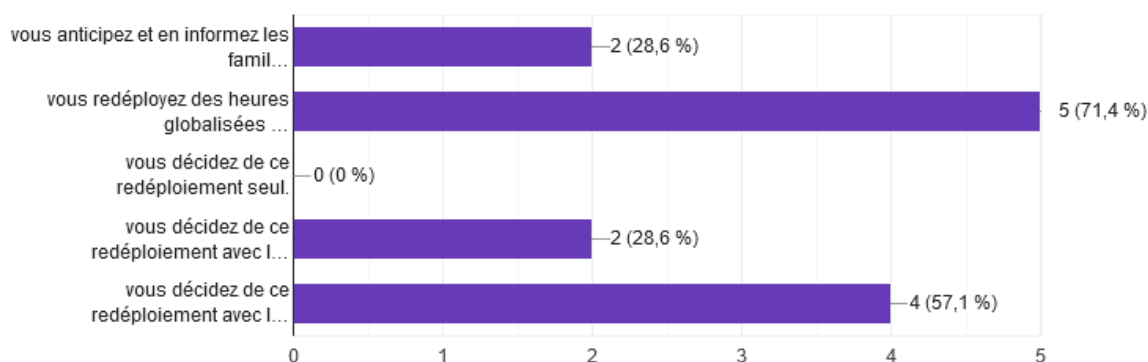
Accueil et communication avec les familles

5 réponses



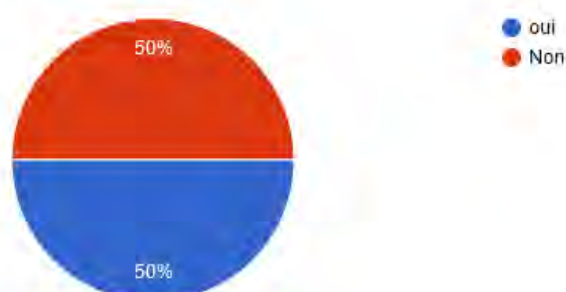
Comment gérez-vous le manque de dotation horaire en accompagnement ?

7 réponses



Souhaitez-vous dans les années qui viennent poursuivre cette mission de coordinateur PIAL ?

6 réponses



Si vous avez répondu "non" à la question précédente, pourriez-vous expliquer pourquoi ?

3 réponses

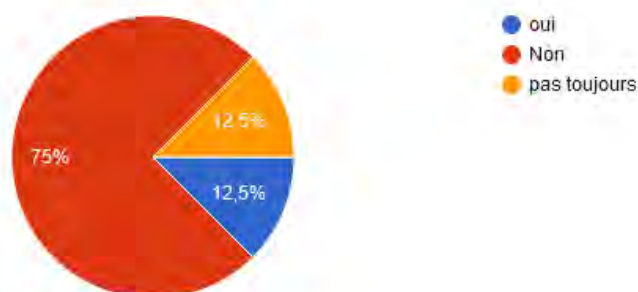
L'établissement n'a pas souhaité être PIAL. La coordinatrice ULIS organise tout.

La coordination du PIAL demande beaucoup de temps notamment en fin et début d'année.

Il faut avoir du temps rémunéré si cela devient une mission et que l'on veuille l'exécuter correctement.

Procédez-vous au recrutement des AESH au niveau de l'EPL ?

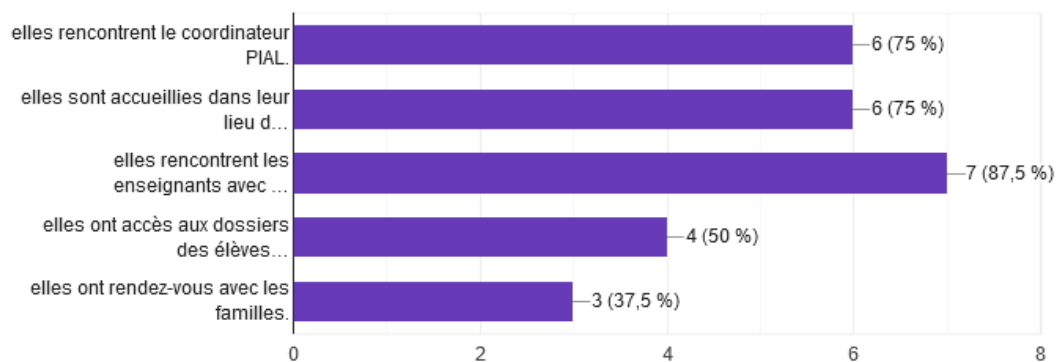
8 réponses



Comment sont accueillies les AESH nouvellement nommées ?

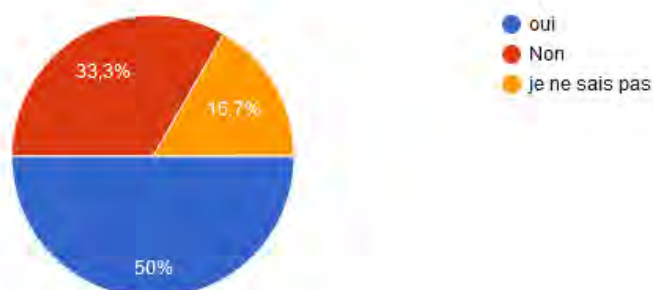


8 réponses



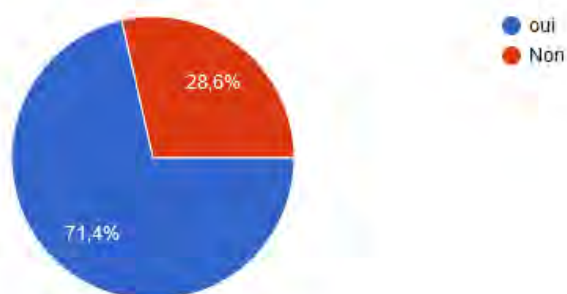
Les AESH nouvellement nommées bénéficient-elles de leurs 60 heures de formation ?

6 réponses



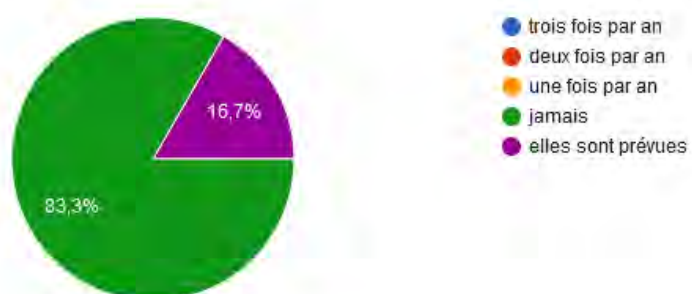
Les AESH participent-elles à des stages de formation continue ?

7 réponses



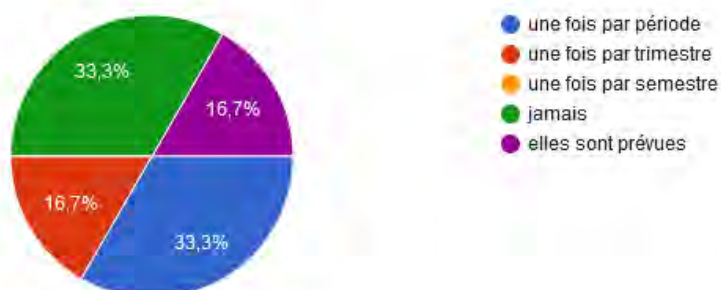
Y a-t-il des sessions de formation organisées pour les AESH au sein du PIAL au collège ?

6 réponses



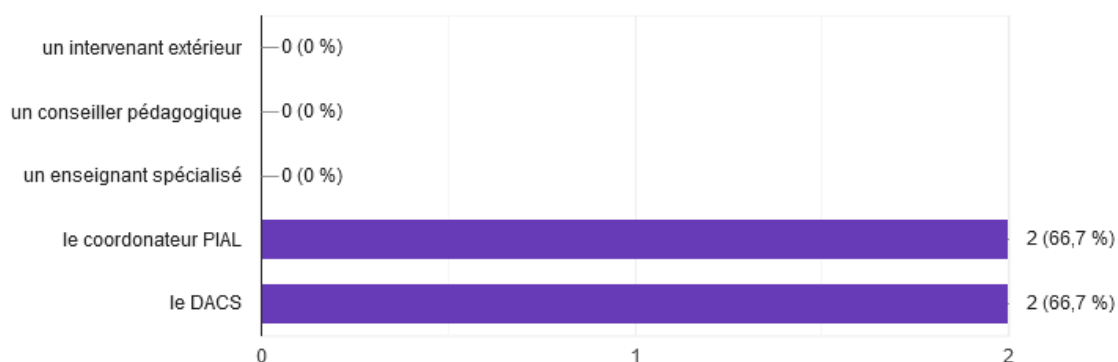
Au sein du PIAL y a-t-il des réunions de régulation organisées pour les AESH ?

6 réponses



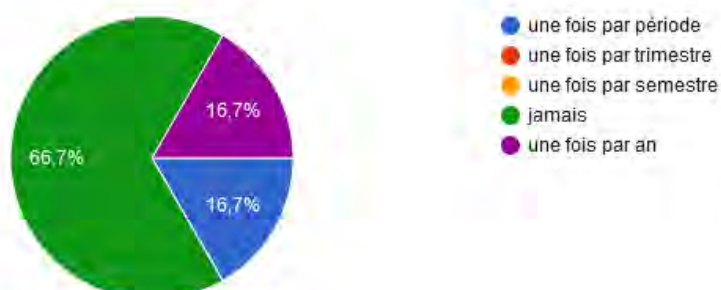
Si ce groupe de régulation existe, qui est le responsable de sa mise en place ?

3 réponses



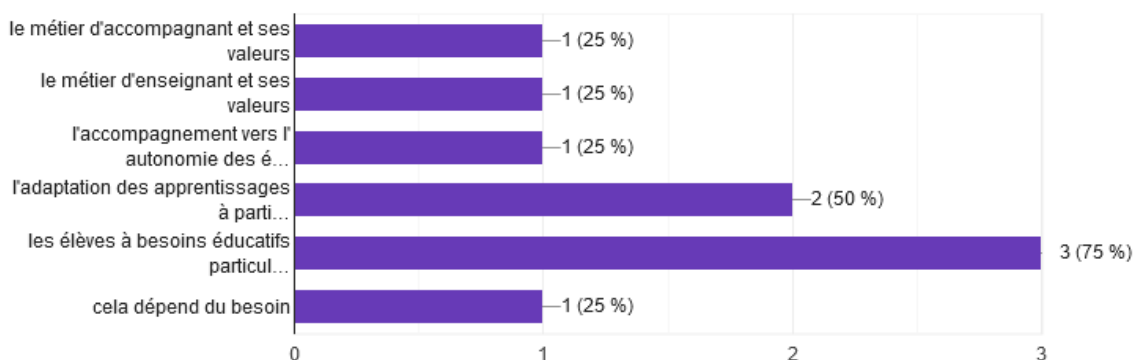
Existe-t-il dans votre collège, des sessions de formations internes qui réunissent des enseignants et des AESH ?

6 réponses



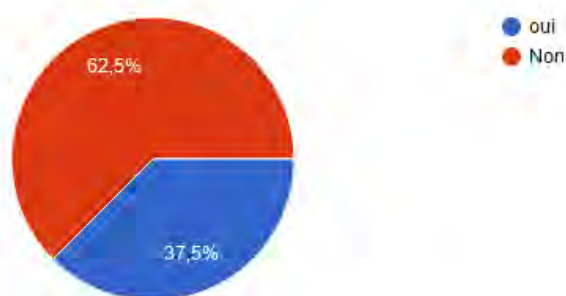
Quelles sont les thématiques de ces réunions ?

4 réponses



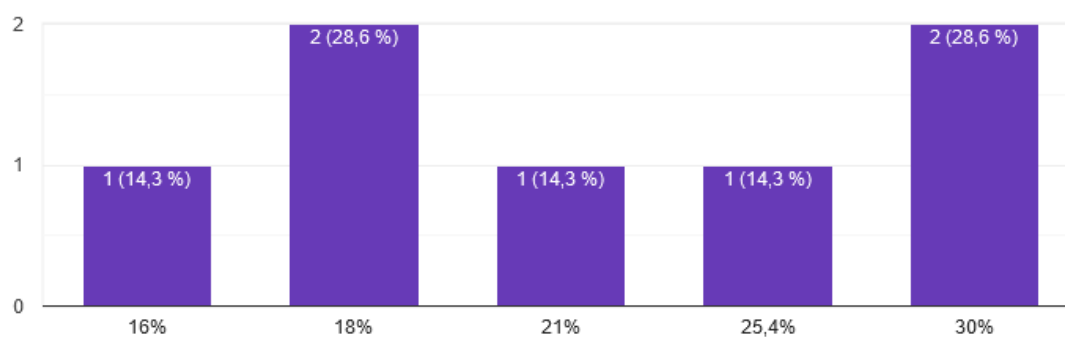
Avez-vous participé à l'élaboration du volet inclusif du projet d'établissement ?

8 réponses



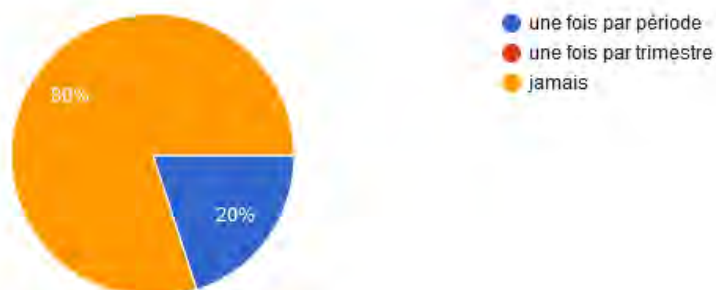
Quel est le pourcentage d'élèves de votre SEGPA notifiés par la CDAPH ?

7 réponses



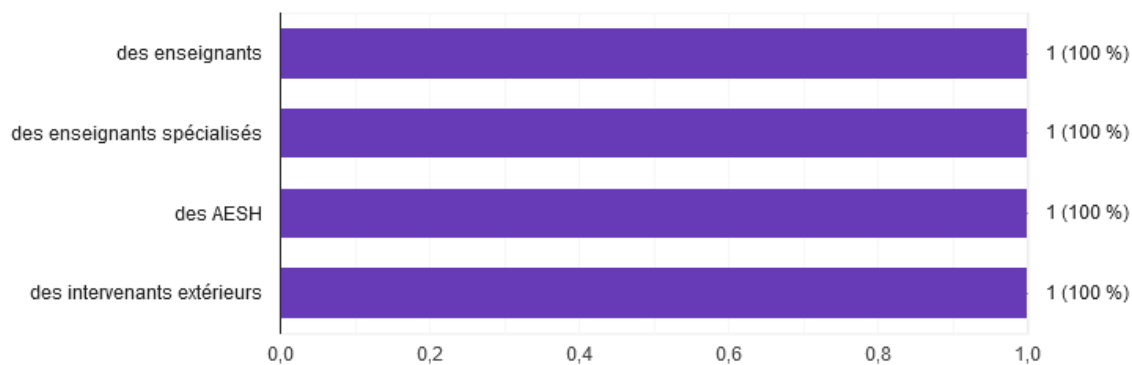
Si vous êtes coordinateur PIAL, y a-t-il dans le cadre du PIAL des réunions inter-catégorielles (ESMS, collège, ...)

5 réponses



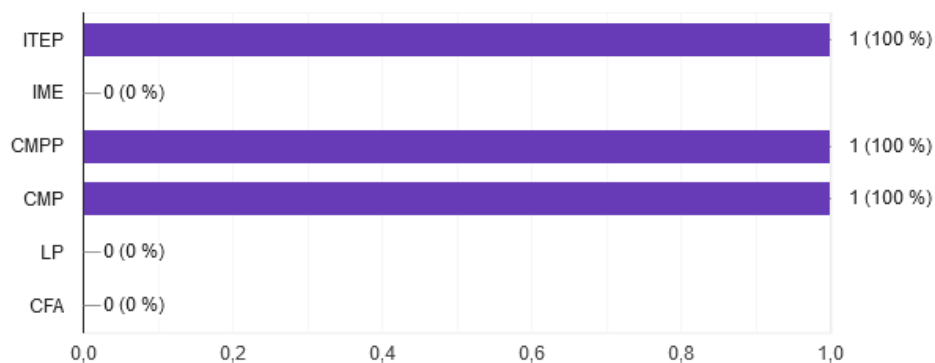
Qui participe à ces réunions inter-catégorielles ?

Une réponse



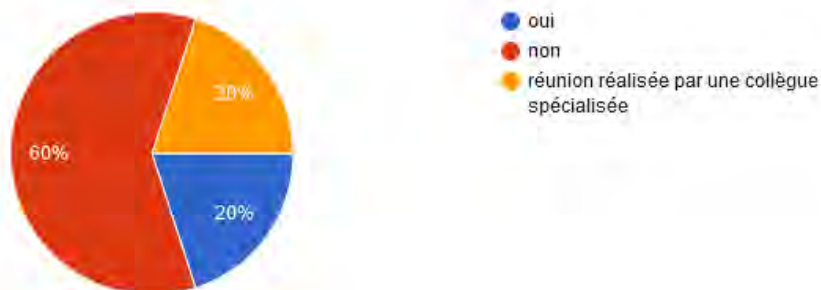
D'où viennent les intervenants extérieurs ?

Une réponse



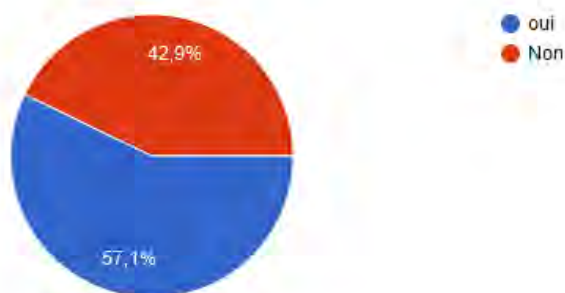
Avez-vous conduit des réunions inter-professionnelles au sein du collège pour sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative à l'école inclusive ?

5 réponses



Les AESH participent-elles aux réunions de synthèse et de coordination de la SEGPA ?

7 réponses



Y a-t-il des élèves de SEGPA inclus dans les classes ordinaires du collège ?

7 réponses

non

OUI

oui, à la marge. Selon un parcours personnalisé.

oui

Oui

Y a-t-il des élèves d'ULIS inclus dans les classes de SEGPA ?

7 réponses

oui

parfois en fonction du projet pro pour les 4è et les 3è.

Il n'y a pas d'ULIS

découverte professionnelle

OUI

Y a-t-il des élèves du collège ordinaire inclus dans les classes de SEGPA ?

7 réponses

oui

parfois, un élève de 6è pour préparer une réorientation.

inclusion en vue d'une réorientation

Non

Y a-t-il des projets communs menés au collège dans lequel plusieurs dispositifs (ULIS, SEGPA, UPE2A) sont représentés ?

7 réponses

oui

Oui, E3D, projet théâtre, sorties communes

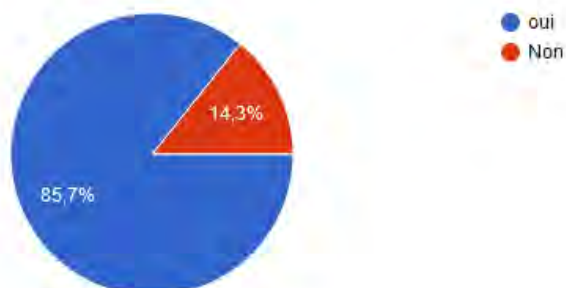
dans le cadre des EPI

non

oui, projet cirque ULIS / SEGPA

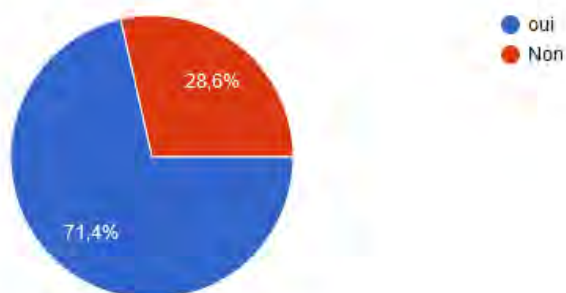
Participez-vous aux réunions de l'équipe de direction ?

7 réponses



Participez-vous aux conseils pédagogiques ?

7 réponses



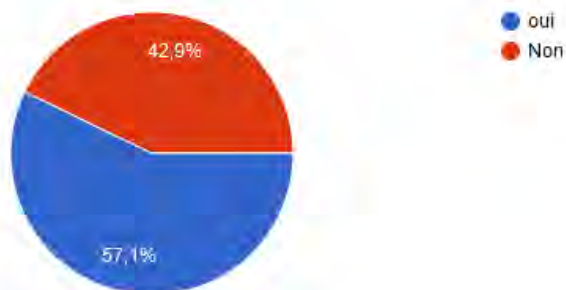
Participez-vous au conseil école-collège ?

7 réponses



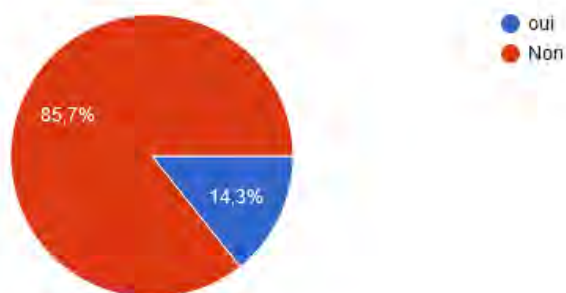
Avez-vous établi un diagnostic du fonctionnement de la SEGPA au moment de votre prise de fonction ?

7 réponses



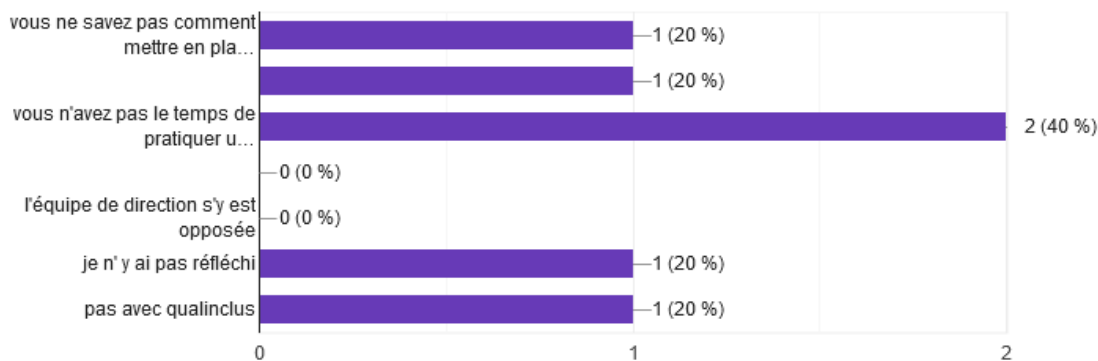
Avez-vous déjà pratiqué une auto-évaluation ?

7 réponses



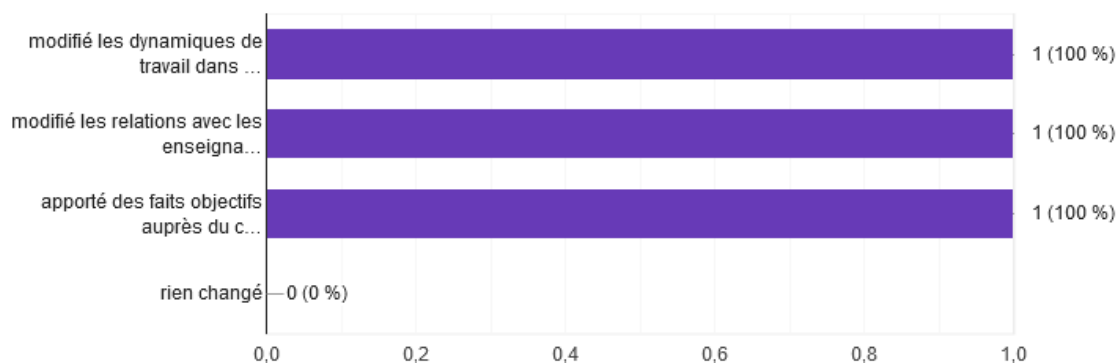
Si vous n'avez jamais réalisé d'auto-évaluation, pourriez-vous spécifier pourquoi ?

5 réponses



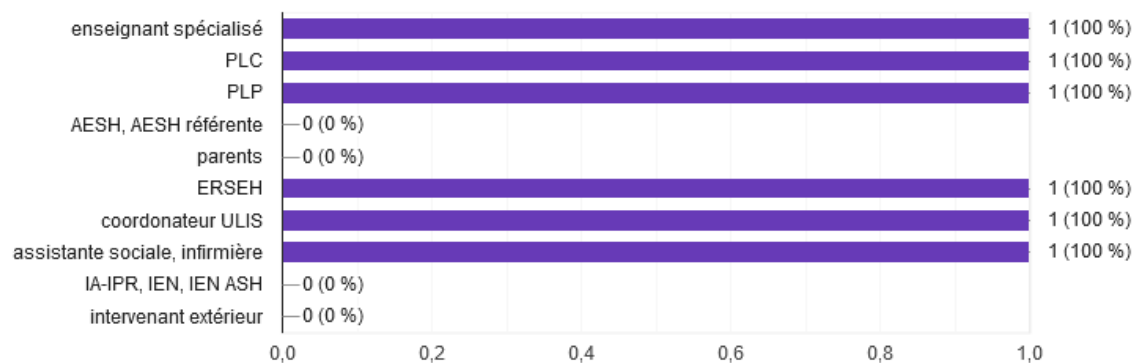
Si vous avez réalisé cette auto-évaluation, cela a-t-il ?

Une réponse



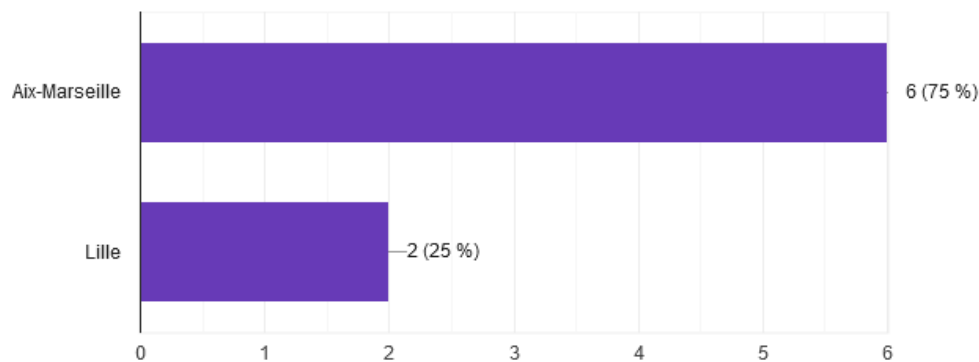
Dans le comité de pilota de l'auto-évaluation avec quels professionnels souhaiteriez-vous travailler ?

Une réponse



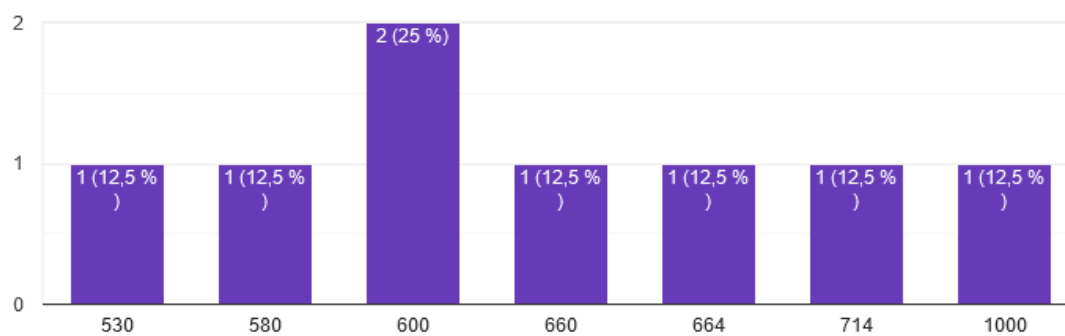
Dans quelle académie travaillez-vous ?

8 réponses



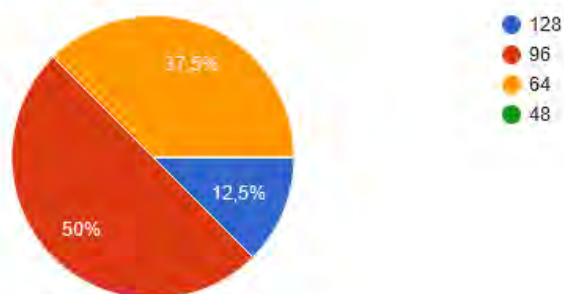
Nombre d'élèves au collège

8 réponses



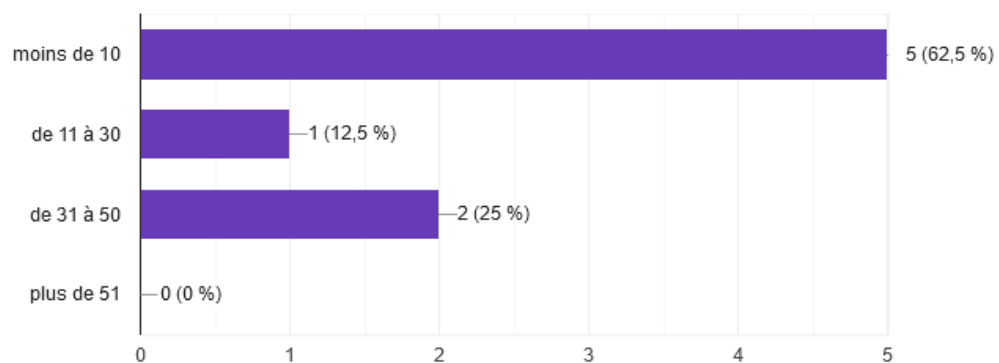
Nombre d'élèves en SEGPA

8 réponses



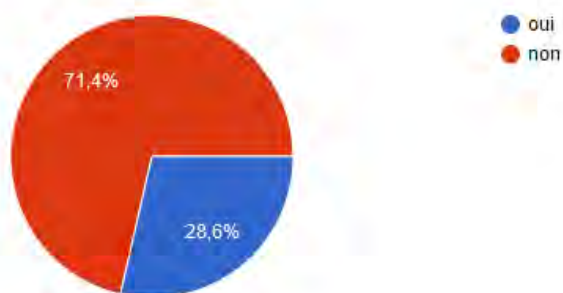
nombre d'AESH dans le PIAL

8 réponses



PIAL inter-degré ?

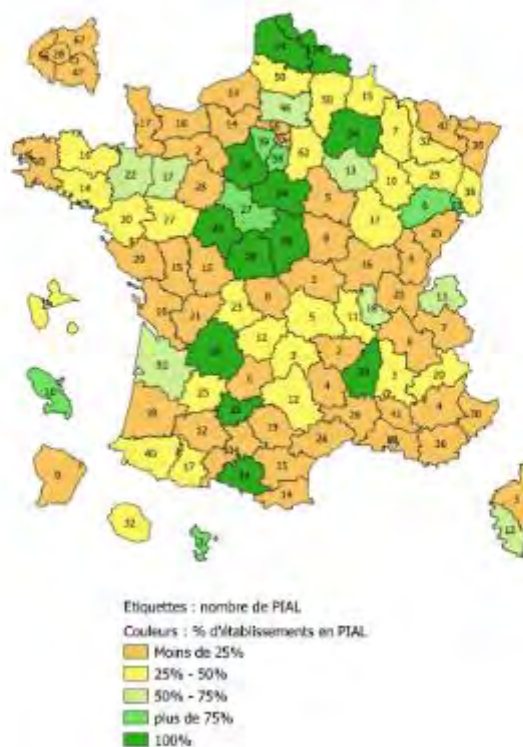
7 réponses



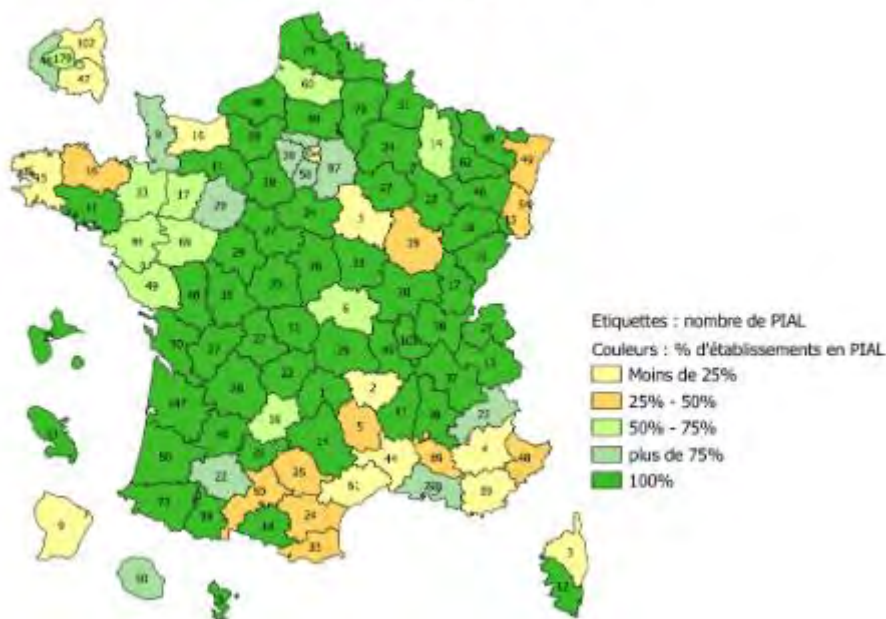
ANNEXE C

Les Pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL)

Déploiement des PIAL à la rentrée 2019



Déploiement des PIAL à la rentrée 2020



Source : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-11/dossier-du-comit-national-de-suivi-de-l-cole-inclusive-du-9-novembre-2020-72914.pdf>

4.3. Le modèle CIDPDM

Comme le montre la Figure 2, le modèle organise les qualités selon six familles d'évaluation : contexte, intrants, développement, performance, dynamique collective et méta-qualités (CIDPDM). Je fais le pari que cette nouvelle représentation sous forme de qualités « combinées » confère un caractère modulable à l'évaluation de la qualité de ces agencements, permettant ainsi à l'établissement de cibler les évaluations pertinentes selon une approche orientée vers les composantes du dispositif. Sur ce dernier point, ce modèle se distingue particulièrement de ceux précédemment évoqués. Une telle combinaison doit permettre de répondre à la question de ce qu'on cherche à évaluer.



Figure 2. Le modèle CIDPDM d'évaluation de la qualité (o : fonction certificative ; r : fonction de régulation ; o : fonction d'orientation)

Condensé signalétique :

La réflexion ? sur la position du directeur de la Segpa dans la mise en œuvre du pôle inclusif d'accompagnement localisé, s'articule autour de l'accompagnement humain pour des élèves en grande difficulté scolaire et en situation de handicap. Comment les accompagner au mieux ? Quelle autonomie favoriser ? Comment la Segpa travaille-t-elle avec le PIAL ? Qu'a-t-elle à lui apporter pour faciliter son émergence en pôle ressource et pour permettre à l'EPL de construire un pôle inclusif ?

Nom : VIARD	Prénom : CELINE	Session : 2021
Diplôme : D.D.E.E.A.S.		
Titre du mémoire : Quel pourrait être le rôle du directeur adjoint chargé de la Segpa dans la mise en place d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) pour une dynamique de scolarisation inclusive au sein du collège ?		
Mots-clés : inclusion scolaire – accompagnement humain – travail collaboratif – auto-évaluation – élèves en situation de handicap – qualinclus – PIAL – AESH – pôle inclusif – amélioration continue de la qualité		
<p>Résumé : Au moment de la généralisation des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), il s'agit de comprendre comment la Segpa va interagir avec lui. En effet, celle-ci accueille des élèves en grande difficulté scolaire qui peuvent être en situation de handicap et bénéficier d'un accompagnement humain. Elle a une identité très forte et des personnels qui ont un savoir-faire.</p> <p>Le PIAL sera-t-il uniquement un pôle administratif ? Comment en faire l'espace d'une « institutionnalisation de l'école inclusive » ? Si tel est le cas, quels sont les outils utilisés en Segpa que l'on pourrait transposer pour faciliter son émergence en un pôle ressource ?</p> <p>Pour répondre à ces problématiques des enquêtes de terrain ont été menées dans plusieurs établissements auprès d'enseignants spécialisés, d'élèves, d'AESH et de chefs d'établissement. Des questionnaires ont été adressés à des directeurs adjoints chargés de la Segpa dans deux départements (XXXXXX). XXXXXXXXXX).</p> <p>L'implication du directeur adjoint chargé de la Segpa lors de la mise en œuvre du PIAL permettra d'impulser, dans l'EPL, une réflexion autour de l'accompagnement humain, de son organisation à sa régulation. En adoptant une démarche d'amélioration continue de la qualité de l'inclusion, il engagera ses membres dans une dynamique beaucoup plus centrée sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves les plus fragiles de son établissement. Grâce à cette démarche il permettra à l'EPL de créer, autour du PIAL et des dispositifs accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers, un pôle inclusif.</p>		