



HAL
open science

La continuité pédagogique pour les élèves notifiés ULIS

Alice Cochet, Teva Le Meur

► **To cite this version:**

Alice Cochet, Teva Le Meur. La continuité pédagogique pour les élèves notifiés ULIS. Education. 2021. dumas-03396191

HAL Id: dumas-03396191

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03396191>

Submitted on 22 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE POUR LES ÉLÈVES NOTIFIÉS ULIS

Teva Le Meur
&
Alice Cochet

Directeur du mémoire : Laure ROS
Assesseur :

Soutenu 05/2021

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de cette recherche, qui nous ont soutenu professionnellement et émotionnellement tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, nous remercions notre directrice de mémoire, **Mme Laure ROS**, pour nous avoir assisté tout au long de cette recherche. Sa disponibilité, son écoute et ses conseils ont contribué à nourrir notre réflexion et à enrichir notre mémoire. Son expérience de l'école inclusive nous a beaucoup apporté en termes de savoir. Son aide a été précieuse pour l'enrichissement de notre expérience personnelle.

Nous souhaitons également remercier les enseignants formateurs de la CRT « Inégalités et Discriminations » de l'INSPE de Montpellier pour leur encadrement et leur aide dans l'élaboration de ce mémoire. Les supports pédagogiques sur lesquels nous avons travaillé nous ont grandement aidé dans notre réflexion.

De même, nous remercions **les coordonnatrices ULIS A et B** pour nous avoir accompagnés dans notre projet de recherche. Leur collaboration a été plus que précieuse, tout comme leur disponibilité. Leurs expériences nous ont aidé à comprendre et à envisager leur métier.

Enfin, nos remerciements vont également à nos deux familles pour leur soutien sans faille et leurs encouragements dans la réalisation de ce mémoire.

Résumé

Le contexte sanitaire lié au virus de la Covid-19 en mars 2020 a obligé l'Ecole à fermer ses portes pour la première fois depuis ses débuts. Une continuité pédagogique a donc été mise en place dans l'urgence par les enseignants afin de conserver le lien avec leurs élèves et afin qu'ils puissent poursuivre leurs apprentissages.

Cette situation exceptionnelle nous a largement questionné. C'est pourquoi, nous nous sommes plus particulièrement intéressés au vécu des élèves en situation de handicap bénéficiant d'une notification MDA durant cette période.

Ce mémoire porte donc sur la continuité pédagogique pour les élèves notifiés ULIS. Nous nous sommes questionnés sur les effets de cette situation sur l'apprentissage des élèves et sur le dispositif ULIS. L'objectif de cette recherche est de vérifier si l'école inclusive est parvenue à s'acclimater à cette époque étrange de confinement. Une étude menée auprès d'enseignants coordonnateurs ULIS sera présentée dans le but de répondre à nos interrogations.

Mots clés : *Inclusion, Continuité pédagogique, Confinement, dispositif ULIS, élèves notifiés ULIS, Coordonnateurs*

Abstract

The health context related to the Covid-19 virus in March 2020 forced the schools to close their doors for the first time ever. Thus, a pedagogical continuity was rapidly set up by the teachers in order to preserve the link with their pupils and so that they can continue their learning.

This exceptional situation made us wonder. For this reason, we were particularly interested in the experiences of children with disabilities who received MDA notification during this period.

Therefore, this dissertation focuses on the educational continuity of students with a ULIS notification. We wondered about the effects of this situation, on the students' learning and on the ULIS system. The purpose of this research is to see if the inclusive school has managed to acclimate to this strange time of containment. A study conducted with ULIS coordinating teachers will be presented in order to answer our questions.

Keywords : *Inclusion, pedagogical continuity, containment (quarantine), ULIS device, ULIS notified students, Coordinators*

Sommaire

Introduction	6
I. Cadre théorique et institutionnel	7
1. L'école inclusive	7
1.1. Le handicap	7
1.2. Le principe de l'école inclusive	8
1.3. Le dispositif ULIS	12
2. La crise sanitaire liée au virus de la Covid-19	14
2.1. La continuité pédagogique	14
2.1.1. Définitions	14
2.1.2. Les changements par rapport à l'enseignement classique	15
2.1.3. Mises en œuvre	17
2.2. Préconisations et outils mis à disposition par l'Éducation Nationale	19
2.3. Continuité ou discontinuité ?	20
II. Problématique et hypothèses	22
III. Méthodologie de recherche	24
1. Participants	24
2. Recueil des données	25
3. Procédure	28
4. Conditions expérimentales	29
IV. Résultats	31
1. Compte-rendu de l'entretien de la Coordonnatrice ULIS A	31
1.1. Formation et parcours professionnel	31
1.2. Définition de l'inclusion scolaire	32
1.3. L'accueil des élèves en ULIS : modalités, fonctionnement	33
1.4. L'expérience personnelle de la continuité pédagogique	34
1.5.1. Organisation de la continuité pédagogique	36
1.5.2. Journée type et fonctionnement réel de la continuité pédagogique	38
1.5.3. Les difficultés rencontrées	39
1.6. La place de l'inclusion pendant la continuité pédagogique	42
1.7. L'analyse à posteriori de cette expérience	44
1.7.1. La relation aux parents	44

1.7.2. Le décrochage scolaire	44
1.7.3. Les effets positifs et négatifs de l'expérience du confinement	46
2. Compte-rendu de l'entretien de la Coordonnatrice ULIS B	47
2.1. Formation et parcours professionnel	47
2.2. Définition de l'inclusion scolaire	48
2.3. L'accueil des élèves en ULIS : modalités, fonctionnement	48
2.4. L'expérience personnelle de la continuité pédagogique	50
2.5. La mise en place de la continuité pédagogique avec les élèves d'ULIS	51
2.5.1. Organisation de la continuité pédagogique	51
2.5.2. Les difficultés rencontrées	53
2.6. La place de l'inclusion pendant la continuité pédagogique	54
2.7. L'analyse à posteriori de cette expérience	55
1.7.1. La relation aux parents	55
1.7.2. Rôles des adultes	55
2.7.3. Retour à l'école : points positifs et négatifs	56
3. Analyse des résultats	58
3.1. La continuité pédagogique n'a pas permis l'inclusion	58
3.2. Remise en question du dispositif ULIS	60
3.3. Un décrochage scolaire des élèves notifiés ULIS	63
V. Discussion	65
1. Les parcours de formation : une prédisposition ?	65
2. Les freins à l'inclusion	67
3. Les limites de la recherche menée	69
Conclusion	70
Bibliographie et Sitographie	72
Annexes	74
1. Grille d'entretien semi-directif	74
2. Entretien avec Coordonnatrice ULIS A	75
3. Entretien avec Coordonnatrice ULIS B	92

Introduction

La politique de scolarisation des enfants en situation de handicap a connu de grandes avancées depuis la loi du 11 février 2005. Ils ont d'abord été "cachés", mis à l'écart de la société du fait de leur différence. Dans les années 1970 avec la publication du rapport Warnock, leur scolarisation a commencé à être davantage pensée en termes d'intégration afin de leur donner accès à l'école. Depuis 2005, le concept d'inclusion a fait son apparition au sein du système éducatif et devient un droit fondamental, dans le but d'offrir le droit à l'éducation à tous les élèves quel que soit leur handicap ou leurs difficultés. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 a notamment permis de réaffirmer ce droit en introduisant le concept d'École inclusive. De plus, avec la loi pour l'École de la confiance de 2019, celle-ci est aujourd'hui une priorité nationale afin d'assurer une scolarisation pour tous les élèves en tenant compte de la singularité et des besoins de chacun. Ce n'est plus à l'élève de s'adapter au système scolaire, mais bien au système de mettre en œuvre des aménagements lui permettant de s'accomplir pleinement dans ses apprentissages et dans sa construction d'individu. En 2006, selon le Ministère de l'Éducation Nationale, 118 000 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans une école ordinaire, à la rentrée de septembre 2020, ils étaient 385 000. Pour répondre à cette mission, l'institution scolaire a créé de nombreux dispositifs. Toutefois, de nombreuses problématiques s'imposent à l'enseignant spécialisé que ce soient en termes d'organisation, de formation à la gestion du handicap ou de communication.

L'école inclusive, encore aujourd'hui en construction, s'est vu impactée par la crise du Covid-19 et la mise en place de la continuité pédagogique. En effet, cette dernière s'est avérée complexe à mettre en œuvre pour les enseignants qui n'ont pu l'anticiper. C'est lors de cette période que notre questionnement a pris sa source. Nous l'avons vécu en tant qu'étudiantes mais également en tant que stagiaire car nous avons été témoins des premières organisations des enseignants face à l'urgence. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes interrogées en tant que futures professionnelles quant à la gestion de la continuité, à sa mise en place pour les élèves issus des dispositifs d'inclusion. Finalement, il nous a semblé pertinent d'axer notre mémoire sur la capacité ou l'incapacité de l'école inclusive à s'adapter à des situations exceptionnelles comme celle de la pandémie de Covid-19. L'inclusion scolaire étant une priorité nationale, il advient de s'interroger quant à sa réelle place au sein de l'école pendant cette continuité qui s'est déroulée en distanciel. Peut-on ainsi parler d'inclusion lorsque les élèves sont à distance ? A-t-elle été une priorité durant

cette période ? Ces questions fondent la genèse de notre réflexion et de notre problématique. Ainsi, l'objectif de ce mémoire sera de répondre à la question suivante : le contexte de confinement en mars 2020 parvient-il à rendre l'école inclusive pour tous les élèves et notamment pour les élèves notifiés ULIS ?

Pour ce faire, ce travail de recherche sera axé autour du concept de l'école inclusive. Nous nous attacherons à en comprendre le fonctionnement, à en définir le cadre et les modalités qui permettent la scolarisation de tous les élèves. Puis, nous nous intéresserons aux particularités de la continuité pédagogique en contexte de confinement en la mettant en parallèle avec l'école inclusive afin de préciser la place de l'inclusion en période de crise et d'urgence. C'est pourquoi, ce travail de recherche se concentrera sur la continuité pédagogique pour les élèves qui bénéficient du dispositif ULIS. Enfin, dans un second temps, nous expérimenterons nos hypothèses au regard de deux entretiens menés auprès d'enseignantes coordonnatrices ULIS.

I. Cadre théorique et institutionnel

1. L'école inclusive

1.1. Le handicap

À l'origine, le terme « *handicap* » provient de l'anglais « *hand in cap* » qui signifie « *la main dans le chapeau* ». Cette expression fait référence à un jeu d'échanges d'objets qui se pratiquait en Grande-Bretagne au XVIème siècle. Un arbitre avait pour rôle de contrôler les lots afin d'assumer l'égalité des chances entre tous les participants. Le handicap était représenté par la situation défavorable de celui qui avait tiré un mauvais lot. Ce terme s'est ensuite appliqué dans le cadre sportif, notamment dans les courses hippiques dans lesquelles des difficultés supplémentaires étaient attribuées à certains chevaux et jockeys afin de rendre la course plus équitable et favoriser l'égalité des chances entre tous les concurrents. Par la suite, d'autres disciplines sportives ont utilisé le terme de « *handicap* » dans le but de classer les joueurs selon leurs performances et leurs niveaux. C'est dans les années 1930 que le handicap fait référence à une difficulté, une incapacité ou une insuffisance d'une personne. Le terme s'est ainsi développé comme désignant un individu inadapté, mis en état d'infériorité.

Selon la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : « *constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». Avec cette loi, on ne parle plus de « *personne handicapée* », mais de « *personne en situation de handicap* ». Une dimension sociale et environnementale du handicap est affirmée par cette loi, il n'existe plus en soi, c'est la situation qui le créait. En se référant à cette loi, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose une classification du handicap :

- Le handicap moteur : atteinte à la motricité (myopathie, paralysie...);
- Le handicap sensoriel : visuel, auditif ;
- Le handicap psychique : troubles mentaux, affectifs et émotionnels (schizophrénie...);
- Le handicap mental : déficience des fonctions mentales et intellectuelles (autisme, trisomie 21...);
- Les maladies invalidantes : épilepsie, sclérose en plaque...

La volonté d'intégrer les personnes en situation de handicap dans la société passe notamment par le rôle de l'école, lieu de socialisation et de construction des individus et des futurs citoyens. C'est pourquoi, la loi de 2005 promulgue un décret sur la scolarisation des élèves porteurs de handicap qui doivent obligatoirement être inscrits dans une école ordinaire.

1.2. Le principe de l'école inclusive

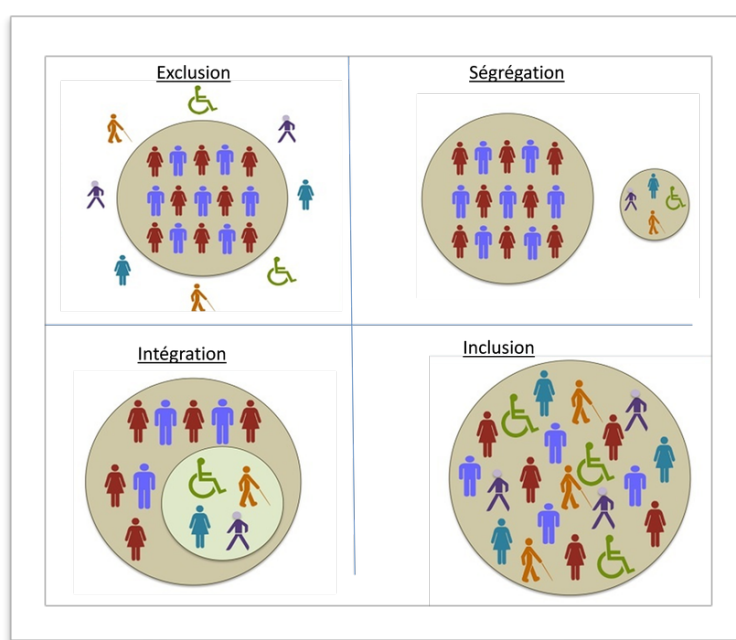
La loi pour l'école de la confiance de 2019 promeut une École inclusive pour tous les enfants. À la fin du XXème siècle, les jeunes handicapés recevaient une éducation spéciale. La loi d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin du 10 juillet 1989 a abordé la question de la place de la personne handicapée au sein de la société. Elle introduit le terme « *d'adaptation et d'intégration scolaire* » précédemment nommé « *enseignement spécialisé* ». Cette loi symbolise un changement dans l'apprentissage étant donné que l'élève est au cœur de l'apprentissage qui est lui-même organisé en cycle. De plus, cette loi promeut la notion de « *réussite scolaire* » plutôt que celle « *d'échec scolaire* » afin de répondre aux besoins de tous les élèves. En 1990, l'UNESCO adopte la

Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Elle reconnaît la singularité de chacun et précise que les besoins éducatifs exigent une attention spéciale. En 1994, la Déclaration de Salamanque et la Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux marque une reconnaissance internationale des élèves en situation de handicap dans le système éducatif. L'article 2 évoque que « *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité des élèves* ». L'article 3 souligne quant à lui que « *l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés* ».

La loi pour l'égalité des chances et des droits vient instaurer en 2005 l'obligation de scolarisation dans une école ordinaire des élèves en situation de handicap. Elle leur a institué un accès de plein droit à la scolarisation ordinaire, tandis qu'ils bénéficiaient jusque-là de ce que l'on peut qualifier comme un enfermement dans une catégorie comme « différents ». Cette loi a également pour objectif de prendre en compte les conséquences du handicap et d'offrir une prestation de compensation de ce handicap. Dans le cadre scolaire, elle instaure le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui est un document garantissant la cohésion entre les différents professionnels qui interviennent quotidiennement aux côtés de l'enfant en situation de handicap (enseignant, ergothérapeute, psychologue...). De même, l'élève bénéficie d'un suivi grâce à l'enseignant référent et aux équipes de suivi de scolarisation (ESS). Ce dernier joue un rôle important dans le quotidien de l'élève et de sa famille puisqu'il réunit les ESS et veille à la mise en œuvre du PPS. Cette loi compense également le handicap par des aides humaines : les auxiliaires de vie scolaire (AVS), aujourd'hui nommé AESH. En effet, un enfant en situation de handicap peut bénéficier de la présence d'une AVS qui l'accompagne dans ses apprentissages et l'aide dans certaines tâches. De plus, cette loi met en place les Maisons Départementales des Personnes handicapées (MDPH) dans chaque département. Cette institution a une mission d'accueil, d'information et d'accompagnement des personnes en situation de handicap. En leur sein se tient la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui se prononce sur la formation de l'enfant.

Dans son prolongement, la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République introduit le concept d'École inclusive qui permet la scolarisation de tous les élèves en s'adaptant aux besoins de chacun. Elle introduit les fondements de l'école inclusive et « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ». Cela permet d'améliorer les conditions d'accès à l'enseignement pour tous les élèves et notamment les enfants porteurs d'un handicap. C'est pourquoi, la loi pour l'école de la confiance de 2019 est venue renforcer l'inclusion scolaire en approfondissant les mesures qui avaient été prises précédemment.

En parallèle de ces lois, le rapport Warnock publié à la fin des années 1970 propose d'abandonner le terme de handicap qui accusait un aspect péjoratif au profit du terme "besoins éducatifs particuliers". Ces besoins peuvent résulter d'une déficience, de difficultés d'apprentissages ou bien de difficultés socio-économiques ou culturelles. Un enfant à besoins éducatifs particuliers suppose qu'il a des difficultés d'apprentissage nécessitant des ressources éducatives spécialisées prévues à cet effet. Ce rapport défend la possibilité d'éduquer des élèves présentant des déficiences dans les classes ordinaires en leur apportant des réponses adaptées. C'est l'idée selon laquelle on ne parle plus de handicap mais de besoins en préconisant l'inclusion de ces élèves au sein de l'école. Pourtant, avant de parler d'inclusion, des termes tels que ceux d'exclusion, de ségrégation ou encore d'intégration étaient employés afin de rendre compte de la « place » des élèves en situation de handicap. En effet, elle n'a cessé d'évoluer notamment grâce aux lois et à la reconnaissance du statut des élèves à besoins éducatifs particuliers comme le représente le schéma ci-dessous.



Réalisé par l'association So'Lille

Au cours du XX^{ème} siècle, le système éducatif français avait mis en place deux cursus. Le premier, ordinaire et le second, spécialisé à destination des élèves à besoins particuliers. Ces derniers bénéficiaient donc d'une éducation spéciale. Il coexistait donc des établissements scolaires traditionnels et d'autres spécialisés. Par la suite, certains jeunes des milieux de l'éducation spécialisée ont pu rejoindre leurs camarades dans des cursus et établissements ordinaires. Il s'agissait d'un processus d'intégration consistant à incorporer à la majorité ces élèves à besoins particuliers. Cette intégration possible n'était réservée qu'à des élèves qui avaient la capacité de s'adapter au milieu scolaire ordinaire. À l'inverse, ceux qui ne satisfaisaient pas cette « norme » exigée par l'école restaient dans des établissements spécialisés. C'est ce que l'on peut nommer comme « ségrégatif ». Avec la loi de 2013, c'est le principe d'inclusion qui est aujourd'hui prôné par les institutions. En effet, dans cette perspective c'est le fonctionnement du système éducatif qui doit être repensé pour que l'environnement soit adapté à l'enfant. L'intégration n'est donc pas l'inclusion puisque la première suppose la présence d'enfants en situation de handicap au sein du milieu ordinaire dans la mesure où ils sont capables de s'adapter. En revanche, l'inclusion prend en compte la diversité des besoins de chacun. Dans le cadre scolaire, dans une perspective d'intégration, il s'agirait d'inscrire un élève en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers dans un environnement qui est adapté à ses besoins. Dans une volonté d'inclusion scolaire, l'élève est dans une classe ordinaire quelles que soient ses difficultés. Une école inclusive est donc une école ouverte à tous. C'est pourquoi depuis 2005, on ne parle plus d'intégration mais d'inclusion scolaire. Ce changement de terminologie souligne une volonté de renforcer la scolarité ordinaire pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Selon l'UNESCO, l'école inclusive permettrait aux élèves "quels que soient leurs handicaps et leurs difficultés" d'apprendre ainsi que d'avoir "une chance égale" de réussite. Son objectif est d'amener tous les élèves à maîtriser les compétences et les connaissances inscrites dans les programmes officiels. L'institution scolaire doit s'adapter en proposant des dispositifs variés d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers sur les plans pédagogique, relationnel et organisationnel. Elle doit donc accompagner les enfants sur le chemin des apprentissages avec la mise en place d'adaptations, d'aménagements scolaires où chaque élève est pris en compte dans sa singularité. Dans cette logique, il ne s'agit pas de permettre le même traitement pour tous les élèves, qui s'apparente au principe d'égalité ; mais plutôt d'être équitable en mettant à disposition des adaptations répondant aux besoins spécifiques de chacun.

Néanmoins, de nombreux spécialistes de l'éducation mettent en lumière une vision dogmatique de l'école inclusive qui s'oppose à la réalité du terrain puisque les conditions de scolarisation sont très difficiles pour les élèves qui sont les plus en difficultés. Ainsi, la mise en place de cette école inclusive se révèle être particulièrement complexe et rencontre de nombreuses difficultés car certains enseignants ne se sentent pas assez compétents pour accueillir et assurer les apprentissages des élèves en situation de handicap. D'autres, comme Caroline Desombre par exemple, se questionnent sur la légitimité de l'école inclusive et notamment sur sa capacité à assurer des apprentissages de qualité pour tous les élèves. Selon elle, il apparaît que l'institution scolaire répond à sa mission d'inclusion et que celle-ci est positive pour le développement et l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers mais également pour les autres élèves qui se familiarisent davantage avec la notion de vivre ensemble.

1.3. Le dispositif ULIS

Afin de répondre à cette mission d'inclusion, le ministère de l'Éducation Nationale a mis en place en 2015 les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) anciennement CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire). Il s'agit de dispositifs ouverts constituant l'une des modalités de mise en œuvre de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les ULIS accueillent des enfants qui présentent des troubles cognitifs, du langage, des apprentissages mais aussi des troubles envahissants du développement dont l'autisme, des troubles des fonctions motrices, auditives, visuelles et multiples associés (maladies invalidantes, pluri-handicap...). Ce sont des élèves qui ont besoin d'aménagements et d'adaptations pédagogiques ainsi qu'un enseignement adapté dans le cas où le handicap ou la situation invalidante ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue au sein d'une classe ordinaire. C'est pourquoi l'ULIS peut alors être privilégiée. La Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) au sein de la Maison Départementale de l'Autonomie (MDA) a pour mission de se concentrer sur le parcours de formation de l'élève. Elle décide donc de l'orientation d'un enfant vers l'ULIS dans le cadre de son projet de vie.

Ce dispositif dans le premier degré permet la scolarisation de douze élèves ayant des aménagements et des adaptations pédagogiques nécessitant un enseignement adapté. Chaque élève scolarisé au titre ULIS est rattaché à une classe de référence, dite "ordinaire" dans laquelle il suit certains apprentissages comme l'histoire par exemple. Les élèves notifiés ULIS bénéficient aussi de

temps de regroupement au sein du dispositif en fonction de leurs besoins inscrits dans le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) concernant certaines disciplines. Ce document définit les modalités de déroulement de la scolarité de l'enfant : actions pédagogiques, éducatives, sociales et médicales. Il peut aussi renseigner sur les diverses prises en charge dont dispose l'enfant en dehors de l'établissement scolaire (ergothérapeute, orthophoniste...). Cet outil est indispensable pour permettre une scolarisation adéquate et adaptée à l'élève. L'unité localisée n'intervient qu'en soutien sur certains apprentissages, avec une pédagogie centrée sur l'élève. En 2018, on recensait 8 élèves en situation de handicap sur 10 qui étaient scolarisés en milieu ordinaire dont 70% en classe ordinaire et 30% qui bénéficiaient du dispositif ULIS. La scolarisation de ces élèves n'a cessé de progresser depuis la loi de 2005, atteignant 87% à l'école contre 13% dans les établissements médico-sociaux. Les effectifs au sein des ULIS ont augmenté de 27% en 10 ans. À la rentrée de 2020, 52 468 élèves ont bénéficié du dispositif ULIS-école. La circulaire de 2015 créant les ULIS propose une classification basée sur celle de l'OMS destinée à recevoir des élèves qui présentent un trouble déterminé :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages
- TED ou TSA : troubles envahissants du développement (dont l'autisme)
- TFM : troubles des fonctions motrices
- TFV : troubles des fonctions visuelles
- TFA : troubles des fonctions auditives
- TMA : troubles multiples associés (maladies invalidantes, pluri-handicap...).

Leur objectif est de maintenir au sein du milieu scolaire ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les inclusions sont ainsi pensées en fonction des capacités et des compétences de chacun des élèves bénéficiant du dispositif.

Les ULIS font parties intégrantes de l'établissement dans lequel elles siègent. Elles reposent sur un projet pédagogique spécifique en lien avec le projet d'école qui doit permettre la réalisation des objectifs des PPS de chaque enfant. C'est un enseignant coordonnateur titulaire du CAPPEI ou du CAPA-SH qui est chargé de la gestion d'une ULIS. Il fait partie de l'équipe pédagogique et organise dans le cadre du dispositif le travail en fonction des besoins inscrits dans le PPS des élèves dont il a la responsabilité. Il collabore avec l'enseignant de la classe de référence de chaque élève.

Au sein du dispositif ULIS, il est amené à travailler avec les AESH, soit les accompagnants des élèves en situation de handicap, qui accompagnent un ou plusieurs élèves ainsi qu'un ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) qui peut intervenir au sein de l'ULIS si la municipalité l'autorise. Ces professionnels font partie de l'équipe éducative et encadrante du dispositif et participent notamment aux équipes de suivi de scolarisation (ESS) qui se réunissent au minimum une fois par an afin de dresser un bilan sur la scolarité de l'élève en vue du renouvellement ou de l'aménagement du PPS. Tous les professionnels intervenants auprès de l'élève sont conviés à ces réunions. Toutefois, le fonctionnement de l'ULIS peut varier d'une école à l'autre : certaines conservent la notion de dispositif ouvert dans lequel l'enfant bénéficie d'un soutien en fonction de ses besoins ; tandis que d'autres préfèrent la notion de classe ULIS au sein de laquelle les élèves sont pleinement scolarisés.

Cependant, si l'accès à l'école a été rendu possible pour un plus grand nombre d'élèves, certains ne bénéficient pas toujours des conditions qui leur permettraient de réussir leur scolarité. La pandémie de Covid-19 a révélé le fait que l'école a des progrès à faire en matière d'inclusion. L'obligation de continuité pédagogique et l'école dématérialisée auquel s'est vue confrontée l'institution scolaire a mis en lumière la difficulté de s'adapter réellement aux besoins des élèves en situation de handicap en tant de crise.

2. La crise sanitaire liée au virus de la Covid-19

2.1. La continuité pédagogique

2.1.1. Définitions

La pandémie du Covid-19 a provoqué la fermeture des établissements scolaires en mars 2020. Le ministère de l'Éducation Nationale a donc dû instaurer une continuité pédagogique via les enseignants, qui par divers supports numériques ont reconduit les apprentissages pour permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité.

Selon le Conseil Constitutionnel du 25 juillet 1979 relatif à la continuité du service public, la continuité a une valeur constitutionnelle. Celle-ci repose sur le fait d'assurer sans interruption les

activités essentielles à l'intérêt général et accomplies par les services publics. Le principe de continuité pédagogique est donc étroitement lié à celui de continuité du service public. À l'annonce du premier confinement, le ministère de l'Éducation Nationale définit la continuité pédagogique, elle vise « *en cas d'éloignement temporaire d'élèves ou de fermeture d'écoles, collèges et lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs.* ». Différents principes et objectifs ont été mis au centre de cette continuité pédagogique par le ministère. Tout d'abord, elle permettait d'assurer et de maintenir le lien pédagogique entre les enseignants, les élèves et leurs familles. Elle avait également pour but de poursuivre les apprentissages en se centrant sur les savoirs fondamentaux (le français et les mathématiques) afin de consolider les acquis. Puis, elle avait pour rôle de préserver le bien-être physique et psychologique des élèves face à cette crise sanitaire.

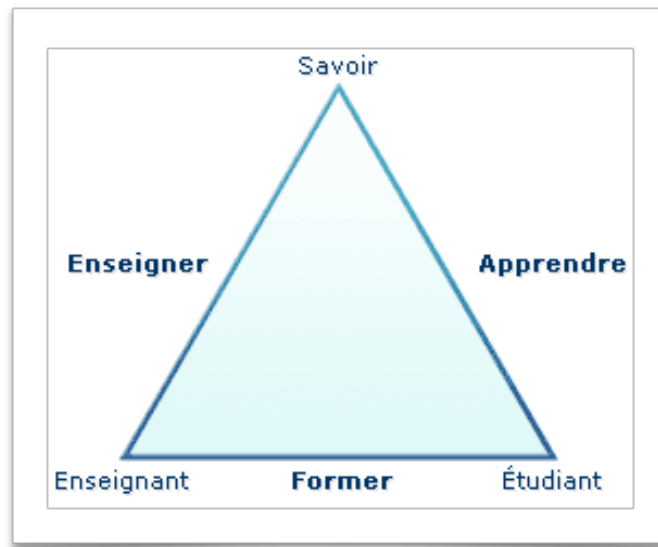
L'école s'est donc faite « à la maison », les parents devenant des enseignants de substitution. C'est pourquoi une continuité humaine a été privilégiée afin d'accueillir la parole et les émotions des élèves et de leurs familles qui se sont souvent senties démunies face à ce nouveau rôle de professeur de substitution (comment faire classe et aider au mieux son enfant). Certains parents présentaient également des empêchements, des handicaps similaires à ceux de leurs enfants, comme pour les troubles « dys » notamment, ce qui a pu compliquer l'école à la maison.

Le principe de continuité pédagogique est donc en étroit lien avec le travail à distance en contexte de confinement. Le site officiel de l'administration française explique que l'enseignement à distance « *est une forme d'enseignement qui s'adresse à un public large et touche des domaines variés. Il ne se déroule pas dans un établissement scolaire et est réalisé sans la présence physique d'un professeur.* ». Durant cette période, l'enseignement s'est vu dans l'obligation de s'effectuer à distance du jour au lendemain.

2.1.2. Les changements par rapport à l'enseignement classique

En contexte habituel, c'est-à-dire durant un temps d'apprentissage en classe et en présentiel, l'acte pédagogique est régulé par les trois sommets du triangle pédagogique de Jean Houssaye. Celui-ci regroupe les principaux éléments du fonctionnement de la situation éducative. Il définit les

relations entre l'enseignant, l'élève et le savoir qui sont d'enseigner, de former et d'apprendre (voir schéma ci-dessous).



L'enseignant est celui qui apprend puis transmet le savoir à l'élève. L'élève assimile le savoir durant une situation pédagogique. Le savoir est donc le contenu à apprendre et à transmettre. Ces trois pôles : apprendre, enseigner et former représentent l'acte d'enseigner. Celui-ci est transmis par la didactique et la relation entre l'enseignant et le savoir. D'autre part, ces trois concepts théorisent l'acte de former qui découle de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Enfin, ils définissent l'acte d'apprendre qui correspond à la relation d'apprentissage qui s'opère entre l'élève et le savoir.

Cependant, le contexte d'enseignement à distance et de continuité pédagogique remet en cause et impact la relation physique élève et enseignant (relation en présence). L'enseignant, l'élève et le savoir sont éloignés ce qui oblige à aborder le processus didactique d'une manière différente. L'enseignant doit adapter sa pédagogie en fonction des outils mis à sa disposition, des compétences des élèves en informatique mais également en fonction de ses propres compétences. Sa liberté didactique et pédagogique est réduite puisqu'il est dépendant des outils numériques mis à disposition et des conditions sociales des élèves. Les élèves sont beaucoup plus libres quant à leur apprentissage, ce qui peut être bénéfique pour certains. Pour d'autres, comme par exemple pour des élèves en difficulté ou en situation de handicap, cela peut avoir des conséquences sur leur scolarité, comme un décrochage scolaire étant donné qu'ils n'ont plus un réel cadre scolaire. L'enseignement à distance est donc différent de l'enseignement habituel en présence. Le but de la continuité

pédagogique est ainsi de s'éloigner le moins possible des trois pôles de ce triangle en mettant en œuvre les objectifs cités précédemment.

2.1.3. Mises en œuvre

Cette continuité pédagogique visait à maintenir et à assurer un lien entre l'élève et l'école, ce qui signifie que tous les élèves sans distinction devaient en bénéficier. Pour la mettre en œuvre, les enseignants ont improvisé quant à l'urgence de la crise et se sont auto-formés à l'usage d'outils numériques car ils n'ont que peu été formés à l'enseignement à distance et n'y étaient pas préparés. Ils ont donc adapté les activités et les contenus et ont dû assumer différents rôles comme celui d'enseigner à distance, d'écouter, de conseiller et de rassurer les familles et les élèves en difficulté. Divers supports et ressources numériques ont été mis à leur disposition et à celle des familles comme les Espaces Numériques de Travail (ENT), des plateformes ou des logiciels de visioconférence. Le numérique s'est retrouvé au premier plan de l'apprentissage. Les enseignants spécialisés (RASED, ULIS...) ont eux aussi assuré une continuité plus éducative que pédagogique puisque cette dernière est plus difficilement concevable du fait d'un handicap.

La continuité pédagogique s'est révélée être difficile à mettre en place pour les enseignants spécialisés notamment. En effet, les supports électroniques n'étaient pas adaptés pour certains élèves, comme les non-lecteurs, qui ne comprennent les consignes qu'à l'oral par exemple. Face à toutes ces difficultés, les enseignants se sont trouvés dans l'obligation de privilégier des pratiques pédagogiques innovantes en ULIS, afin de par exemple, favoriser des activités mettant la créativité au premier plan. Véronique Poutoux, enseignante en ULIS insiste quant à elle sur le fait que ce sont plutôt des temps de révisions et d'entraînements qui ont été donnés aux élèves afin de permettre la consolidation de leurs apprentissages.

L'ensemble des enseignants a été confronté au travail à distance alors que leur cœur de pratique repose sur la proximité avec les élèves, l'interaction directe, la mise en place d'un partenariat que ce soit avec les enfants, les AESH et les personnels de soin qui interviennent auprès de l'élève. L'enseignement à distance a donc exigé de tout repenser. D'autre part, les enseignants spécialisés se sont sentis isolés pendant la crise sanitaire. Selon une étude de l'IFE, 11% des professionnels interrogés témoignent d'une détresse psychologique (sentiment d'être perdu) et 5% d'une détresse physique (stress, fatigue). Toutefois, ils ont été des « personnes ressources » pour les

enseignants des classes ordinaires qui ont bénéficié de leur soutien et de leur aide quant à l'accompagnement des élèves en difficulté.

L'enseignement à domicile existe depuis le début du XX^{ème} siècle pour les enfants fragiles. En mars 2020, il a offert la possibilité de continuer à apprendre à la maison mais son fonctionnement s'est révélé complexe. D'une part, par la fracture numérique car certains élèves n'ont pas d'équipements numériques et/ou n'ont pas accès à Internet. D'autre part, par son difficile accès puisque les réseaux ont été saturés. L'école à la maison a mis en lumière de nombreuses inégalités que ce soit au niveau du manque d'équipements des familles, de l'indisponibilité de certaines ou de l'éloignement de l'école pour d'autres. Cependant, le lien avec elles s'est vu renforcé par cette situation surtout pour les enseignants en ULIS et c'est la relation enseignant/parents/élèves qui a été la clé pour que cette continuité soit bénéfique. Comme le souligne François Jarraud, les familles jouent un grand rôle dans cette continuité pédagogique car elles permettent à celle-ci d'être mise en place. Une école dématérialisée s'est mise en œuvre dans laquelle chacun est à l'extérieur de l'école. Cela n'a pas aidé les élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont habitués à l'environnement scolaire avec le personnel, les bâtiments et la disposition de la salle de classe. Ils ont beaucoup de mal à s'adapter à la nouveauté et donc à l'école à la maison pendant le confinement ainsi qu'à la reprise en juin avec le protocole sanitaire. Le bouleversement des habitudes s'est aussi manifesté par l'interruption des soins et des interventions des professionnels du médico-social auprès des enfants qui n'ont donc pas été suivis.

La crise sanitaire a donc montré l'importance de la dimension relationnelle qui est au cœur du métier d'enseignant. L'enseignement à distance ne peut se substituer à l'enseignement en classe étant donné que le présentiel et le groupe classe sont des facteurs favorables aux apprentissages. Les élèves étant chacun à leur domicile, ils n'ont pas pu collaborer ni apprendre ensemble. Néanmoins, certains ont passé 6 mois éloignés de l'école par le confinement et la reprise sélective en juin. Le risque de décrochage scolaire est nécessairement important et il en est de même pour les élèves les plus en difficultés qui ont vu la continuité pédagogique comme une entrave à leur progression. Le système éducatif s'est ainsi montré fragile et peu préparé face à la situation exceptionnelle qui s'est imposée à lui. La pandémie de Covid-19 a donc soulevé de nombreuses problématiques auxquelles il adviendra de répondre.

2.2. Préconisations et outils mis à disposition par l'Éducation Nationale

Durant le premier confinement en mars 2020 les unités d'enseignements localisées présentes dans les écoles ou établissements ont, comme toutes les autres classes, été fermées. Les enseignants référents et les coordonnateurs ULIS ont dû s'adapter afin de conserver un lien avec leurs élèves ainsi qu'avec leur famille, dans le but de maintenir une continuité pédagogique, de leur apporter tous les conseils nécessaires et de les rassurer. Ils ont donc proposé un accompagnement et un enseignement à distance par téléphone et messageries électroniques notamment, ce qui leur a permis de transmettre des supports et des documents pédagogiques adaptés à leurs élèves. Les accompagnants pour les élèves en situation de handicap (AESH/AVS) devaient être également présents afin d'aider au maintien du lien avec les familles de ceux qu'ils accompagnaient.

Des outils numériques ont été mis à disposition par l'Éducation Nationale afin de favoriser et faciliter l'école « à la maison ». Un accès à la plateforme « *ma classe à la maison* » du CNED était donné aux élèves en situation de handicap comme aux autres. Une classe virtuelle pouvait être créée par l'enseignant pour assurer cette continuité (particulièrement pour les élèves sourds utilisant la LSF).

Dans certaines situations, une transmission en format papier des documents était nécessaire. Par exemple, si la situation de handicap ne permettait pas d'utiliser les outils numériques ou si les enfants n'y avaient pas accès dans leur famille. Ceux-ci étaient donc communiqués dans des conditions adoptées par le directeur d'école. Les documents pouvaient être envoyés par courrier avec le dispositif « *devoirs à la maison* ». Un partenariat a été mis en place entre l'Éducation nationale et de la Jeunesse et La Poste.

Des ressources pédagogiques ont été mises à disposition sur Eduscol et la plateforme Cap École Inclusive a été mise en accès libre grâce au réseau Canopé. De plus, une opération nommée Nation apprenante a été lancée par l'Éducation nationale en mars, afin de partager dans les médias nationaux et régionaux des contenus qualitatifs en étroite lien avec les programmes scolaires.

Si les familles rencontraient des difficultés ou des problèmes lors de cette continuité pédagogique ou si elles avaient des questionnements, elles avaient la possibilité d'appeler un numéro de téléphone mis en place par chaque académie. Des FAQ étaient également publiées et mises à jour régulièrement sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

2.3. Continuité ou discontinuité ?

La pandémie a bouleversé l'institution scolaire. François Damour met en exergue la "discontinuité" liée à la mise en place de la continuité pédagogique. Elle a nécessité un investissement très important de la part des enseignants, des élèves et des parents. Cependant, elle a accru des inégalités endogènes et/ou exogènes à l'École. Tout d'abord, parce qu'elle s'est révélée très complexe avec des conditions matérielles difficiles pour les enseignants et pour les élèves, des attentes contradictoires entre l'Éducation Nationale et les services de soins qui interviennent auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, la prédominance du numérique qui s'est révélée être un véritable obstacle pour les élèves dyslexiques ou non-lecteurs par exemple. La continuité pédagogique s'est mise en œuvre dans l'urgence, elle n'a pas été préparée et donc elle n'a pu se faire qu'au détriment des élèves les plus désavantagés, c'est-à-dire ceux ayant le plus de difficultés. Si dans l'ensemble de nombreuses familles ont eu accès aux supports pédagogiques, d'autres n'y ont pas eu accès ou n'étaient pas en capacité de les utiliser, comme les parents non francophones ou les enfants en situation de handicap par exemple. Un manque d'accompagnement s'est fait ressentir dû à la distance imposée et donc à l'absence de prise en charge collective de l'enfant. Le manque d'interaction avec l'enseignant a parfois entraîné l'échec et le décrochage scolaire, notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui n'ont, pour certains, pas non plus bénéficié de l'accompagnement de l'AESH. De même, l'interruption du suivi médical par les professionnels de santé a également participé à cet éloignement de la sphère scolaire. Le distanciel a entraîné un isolement de ces élèves qui se sont retrouvés seuls face à leurs difficultés sociales, familiales mais aussi scolaires et parfois éducatives. À cause de l'éloignement pédagogique entre l'enfant et le professeur, des enseignants ont présumé que les capacités et les savoirs des élèves étaient acquis alors que leur rôle était de les faire acquérir. Certains élèves ont donc pris du retard, qui est aujourd'hui difficile à combler et qui a accru encore davantage les inégalités scolaires. Selon une étude de l'IFE, un enseignant sur cinq regrette de ne pas avoir accompagné les élèves de façon personnalisée souvent par manque de temps. De même, les coordonnateurs ULIS ont senti un désinvestissement et un manque de suivi des élèves ULIS par les enseignants référents.

L'enseignement à distance a écarté l'hétérogénéité des classes et les pratiques d'inclusion scolaire puisque les élèves n'ont pu collaborer et apprendre ensemble, puisqu'ils étaient chacun à

leur domicile. Il manquait l'inscription dans un collectif qui est le groupe classe, ainsi que le rapport et l'interaction directe avec l'AESH et l'enseignant qui peut aider et accompagner l'élève par ses différentes postures d'étayage. La classe n'est pas une juxtaposition d'élèves qui écoutent l'enseignant et qui réalisent les exercices que ce dernier leur donne à faire individuellement. Il s'agit plutôt d'un espace symbolique de construction de l'individu, du collectif et de l'apprentissage de la singularité et des différences et l'accès à des savoirs communs à tous. L'autonomie dans le cadre scolaire passe par l'écrit ce qui a augmenté les inégalités scolaires et qui s'est montrée discriminante pour certains élèves et leurs familles car certaines sont éloignées de l'école, ou d'autres n'ont pas les compétences en lecture et en écriture (dyslexiques, non francophones).

L'école à la maison, école dématérialisée où les familles ont joué le rôle d'enseignant, a redéfini le contrat pédagogique. La continuité pédagogique a donné l'illusion que "n'importe qui" pouvait enseigner à partir du moment où ce dernier était en posture de dépositaire du savoir. Mais, le transfert de la responsabilité pédagogique vers les parents et les familles ne peut se faire sur le long terme comme cela a été le cas pendant ces deux mois de confinement, étant donné que le repérage des erreurs et leur explication impliquent une différenciation qui relève de compétences professionnelles et de savoir-faire propre à l'enseignant et donc qu'il ne peut déléguer.

Ainsi, la continuité pédagogique n'a pas profité à tous les élèves, certains ont été mis de côté, se sont retrouvés isolés et peinent aujourd'hui à combler le retard accumulé. Cette discontinuité se retrouve également à la réouverture des écoles en juin, car l'inclusion a été mise à mal. D'une part, l'accueil de certains enfants en situation de handicap nécessite la présence de l'AESH pour les accompagner, mais cet accompagnement était devenu complexe à cause de l'obligation de distanciation physique. Certaines AESH n'ont plus suivi leurs élèves par peur d'être contaminés par le virus. D'autre part, certains dispositifs ULIS n'ont pas rouverts par peur de non-respect des mesures barrières par les élèves, ce qui a d'autant plus creusé les inégalités scolaires, alors que ce sont justement les élèves les plus en difficulté qui devaient prioritairement retourner à l'école en juin. Ces élèves restaient à leur domicile et accumulaient un retard scolaire encore plus important, ou alors ils avaient la possibilité de revenir en classe en respectant du mieux possible le protocole sanitaire anxiogène, en prenant le risque d'être touchés par le virus (certains ayant déjà des affections graves : respiratoires...). Le vivre ensemble n'a plus eu réellement sa place au sein de l'école post-confinement. Pour les enseignants spécialisés aussi, la réouverture des écoles s'est avérée complexe parce que tous les élèves n'ont pas pu être de retour, mais également parce que

certains AESH ne sont pas non plus revenus. Les enseignants se sont alors retrouvés seuls avec des élèves en grande difficulté, et pour qui les nouveaux aménagements dû au protocole sanitaire causaient beaucoup d'inquiétude. Le port du masque a entravé la communication et ce d'autant plus pour les élèves malentendants. En effet, des masques transparents devaient être fournis aux enseignants spécialisés mais ils n'ont que très peu été donnés. Le contexte anxiogène n'a pas non plus rassuré ces enfants et a même parfois engendré des troubles du comportement.

Par conséquent, la continuité pédagogique a permis aux élèves de poursuivre leurs apprentissages. Néanmoins, bien qu'essentielle pour l'acquisition des savoirs et dans une volonté de réussite de tous, elle a marqué une différence entre les élèves qui ont pu continuer leurs apprentissages et ceux qui ont décroché. Cependant, l'école inclusive ne peut s'envisager sans une réflexion portant sur les modalités d'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers. Toutefois, dans un contexte de confinement et de continuité pédagogique en distanciel, ces modalités sont différentes et donc cela nécessite de repenser la mission d'inclusion de l'École. C'est pourquoi, nous allons maintenant aborder la problématique de ce projet d'étude ainsi que nos hypothèses de recherche au sujet de la continuité pédagogique mise en place en mars 2020 à destination des élèves notifiés ULIS.

II. Problématique et hypothèses

La problématique, déjà énoncée précédemment dans l'introduction, est la suivante : « *le contexte de confinement en mars 2020 parvient-il à rendre l'école inclusive pour les élèves notifiés ULIS ?* »

Afin de répondre à cette dernière, nous avons formulé trois hypothèses différentes. La première suppose que l'école inclusive n'a pas réussi à s'adapter à cette crise, c'est-à-dire que la continuité pédagogique avec les élèves issus du dispositif ULIS n'a pas permis l'inclusion et celle-ci a même pu être remise en cause.

Notre deuxième hypothèse évoque que la crise sanitaire est venue renforcer la réticence et l'incompréhension des enseignants et des personnels de l'Éducation Nationale autour des dispositifs ULIS. En effet, ce processus tel qu'il est prévu depuis 2015 par le Ministère nécessite de

l'organisation, de la communication et de la préparation entre le coordonnateur ULIS et les enseignants référents des élèves bénéficiaires du dispositif. L'inclusion ici préconisée est une individualisation de la formation étant donné que les besoins de l'enfant inscrit dans son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) sont pris en compte par le biais de l'ULIS. Une planification individuelle est donc nécessaire pour chaque élève accompagné dans le dispositif : à quel moment de la journée est-il en ULIS, pour combien de temps, pour quels enseignements revient-il en classe ordinaire... Cela demande un temps d'organisation et d'échange conséquent entre le coordonnateur de l'ULIS et l'enseignant référent afin que l'inclusion soit bénéfique et la plus adaptée à l'enfant. L'ULIS suppose une certaine anticipation et peut parfois être vécue comme contraignante par certains enseignants. De même, sa création étant récente, sa mise en place telle qu'elle est préconisée aujourd'hui par les injonctions ministérielles peut s'avérer difficile en termes de transition par rapport à l'ancien modèle de la CLIS.

Enfin, notre dernière hypothèse s'intéresse au décrochage scolaire : est-il devenu encore plus fort pour les élèves notifiés ULIS que pour les autres ? En effet, ces élèves sont généralement en difficultés scolaires, notamment dans les apprentissages fondamentaux que sont les mathématiques et le français. À la rentrée scolaire de septembre 2020, selon l'Éducation Nationale, les évaluations nationales de CP et de CE1 ont montré que certains élèves semblaient davantage en difficulté dans ces disciplines que les années précédentes. La continuité pédagogique et le difficile retour dans les classes en juin est potentiellement l'un des facteurs explicatifs de ces chiffres en baisse. On peut ainsi se demander ce qu'il en est concernant les élèves notifiés ULIS, qui bénéficient d'un accompagnement par le coordonnateur ULIS en fonction de leurs besoins dans les apprentissages fondamentaux inscrits dans leur Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

Nos hypothèses de recherche étant déterminées, notre réflexion se porte sur la méthodologie de recherche que nous souhaitons utiliser pour mener à bien notre mémoire.

III. Méthodologie de recherche

1. Participants

Nous tenterons de répondre à la problématique posée par ce mémoire ainsi qu'aux trois hypothèses exposées en effectuant une recherche qualitative comparative puisqu'elle semble être la plus adaptée à notre sujet. En effet, il nous semble pertinent de recueillir les témoignages de deux enseignants coordonnateurs d'ULIS afin de mettre en lumière deux gestions, deux expériences différentes de la continuité pédagogique. Cela nous permettra de comparer deux fonctionnements distincts. De même, l'intérêt de cette recherche comparative sera aussi d'observer si ces enseignants coordonnateurs ont des conceptions similaires de l'inclusion étant donné que la mise en place du dispositif ULIS varie d'une école à l'autre. En effet, les injonctions ministérielles prônent une inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur classe ordinaire tout en bénéficiant, s'ils en ont besoin, de temps d'accompagnements spécifiques en français et en mathématiques notamment par l'enseignant coordonnateur ULIS. Toutefois, ce dispositif peut amener différentes conceptions et construction du dispositif ULIS au sein même des établissements scolaires. Cela nous permettra donc de recueillir divers éléments de réponses concernant nos hypothèses et ainsi de souligner de possibles incompréhensions autour de l'ULIS et la contradiction qui réside entre continuité pédagogique et inclusion. Bien évidemment, les coordonnateurs ULIS choisis devront avoir vécu la situation d'école à distance lors du premier confinement afin de répondre au mieux à nos questionnements.

Le premier participant à cette recherche est une coordonnatrice ULIS (coordonnatrice ULIS A, cf. annexe 2) que nous avons eu la chance de rencontrer lors d'un stage de pratique accompagnée au sein de l'école Léo Mallet située à Montpellier. Elle nous a brièvement présenté la gestion de la continuité pédagogique pour ses élèves ainsi que de la difficile reprise en juin 2020 (après le confinement) et en septembre 2020 (rentrée des classes) avec le protocole sanitaire. Enseignante au sein d'une école issue du réseau d'éducation prioritaire (REP+), son témoignage pour notre enquête nous paraît cohérent afin de le mettre en opposition avec une autre gestion favorisée dans une école plus rurale, présentant un milieu social différent.

Le deuxième témoin qui prendra part à notre recherche est une enseignante coordonnatrice ULIS (coordonnatrice ULIS B, cf. annexe 3) travaillant dans un petit village de la

région de la Vallée de Saône. Son école n'est pas issue du réseau d'éducation prioritaire, toutefois, elle est également confrontée à des élèves ayant de grandes difficultés sociales et scolaires, qui sont parfois similaires avec celles rencontrées en REP+. Nous ne connaissions pas cette enseignante, nous l'avons contacté via les réseaux sociaux grâce à différents groupes réunissant des enseignants.

En effet, de par nos expériences professionnelles, nous avons rencontré des enseignants coordonnateurs ULIS. Nous en avons contacté trois, cependant deux d'entre eux étaient en arrêt maladie, ce qui ne leur a pas permis de prendre part à notre recherche. C'est la raison pour laquelle, nous avons fait appel à des enseignants rencontrés sur ces groupes Facebook en leur expliquant notre enquête. Nous avons été relativement surprises par le manque d'engouement et le nombre important de refus que nous avons accusés. Peut-être naïvement, nous pensions que certains enseignants coordonnateurs seraient enclins à partager leur expérience du confinement et de la continuité pédagogique avec des élèves d'ULIS. Face à cela, nous nous sommes remises en question étant donné que notre projet de recherche n'était peut-être pas assez adapté à la population que nous souhaitions interroger. Une problématique s'est alors posée à nous : est-ce que nous choisissons de poursuivre notre enquête comme nous l'avions pensé c'est-à-dire en privilégiant une recherche qualitative comparative ; ou nous choisissons d'opter pour une méthodologie quantitative, en repensant notre projet mais en ayant potentiellement davantage d'enseignants coordonnateurs ULIS susceptibles de participer. Ce problème nous a donc questionné pendant quelques temps mais il nous a paru important de poursuivre notre recherche telle que nous l'avions envisagée dès le départ. Après plusieurs sollicitations sur ces réseaux sociaux, une enseignante nous a contacté pour répondre favorablement à notre demande. Nos deux participants étant trouvés, nous avons pu envisager nos entretiens. Ces derniers nous ont permis de répondre à notre recherche dans un cadre bienveillant et sans jugement.

2. Recueil des données

Afin d'apporter des réponses à nos questionnements et de recueillir les informations nécessaires à la validation de nos hypothèses, nous avons décidé de mener une recherche qualitative. Celle-ci est une méthode qui repose sur des entretiens individuels réunissant l'enquêté et le ou les enquêteurs. L'analyse qualitative nous a paru la plus adaptée et la plus à même de répondre à nos hypothèses étant donné que nos questions s'adressent à des coordonnateurs ULIS et

que nous cherchions dans cette étude à recueillir leur témoignage quant à leur expérience du confinement de mars 2020 et à la découverte de la mise en place de la continuité pédagogique. L'entretien individuel permet ainsi de récolter diverses informations, différents éléments de réponses sur les représentations et les conceptions d'une personne par rapport à une situation vécue ou non.

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs à partir d'un guide d'entretien que nous avons établi et qui propose d'évoquer un certain nombre de thèmes qui bordent notre questionnement afin de piloter ces interviews (cf. annexe 1). Ce guide permet en effet d'orienter l'entretien grâce à des questions ouvertes et plutôt larges afin de laisser une liberté de parole et de réponse à la personne interviewée. D'autre part, en tant qu'enquêteur, il nous permet également de relancer la parole du sujet si cette dernière s'essouffle.

Afin de créer cette grille d'entretiens, nous nous sommes appuyées sur :

- « *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales* » de Lilian Negura ;
- Un exemple d'une grille d'entretien semi-directif de l'EHESS à destination de jeunes accompagnés en ITEP ;
- « *L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants* » de Virginie Martel.

Ce guide comporte cinq axes de questionnements, d'interrogations qui nous permettent d'aborder nos différentes hypothèses et qui induisent des relances possibles à l'échange.

Les deux entretiens que nous piloteront sont semi-directifs, c'est-à-dire que certaines phases seront non directives afin de laisser une libre parole à nos témoins mais aussi dans le but d'obtenir des réponses développées, détaillées, inattendues et spontanées. Cela apporte une réelle plus-value à notre travail d'entretien, c'est pourquoi la méthode semi-directive nous a semblé la plus adéquate. D'autre part, cette méthodologie de recherche permet également d'observer la réelle compréhension des questions posées et de rendre compte de l'interprétation qu'elles laissent aux participants. Elle amène aussi à souligner et à mettre en exergue certaines questions et certains problèmes importants rencontrés à propos de la situation étudiée. Le point de vue subjectif est ici recherché afin de rendre compte du vécu de la personne interrogée. C'est ici le but premier de notre

recherche : mettre en évidence diverses expériences de la continuité pédagogique avec des élèves notifiés ULIS et faire apparaître certaines problématiques internes ou externes à l'institution scolaire qui sont venues s'ajouter à la mission des coordonnateurs ULIS. Toutefois, l'entretien semi-directif implique la subjectivité de la personne interviewée et donc de ce fait la non-représentativité des participants. Notre enquête sera donc à nuancer puisque la mise en place de la continuité pédagogique n'a pas été identique pour tous les établissements scolaires, pour tous les enseignants et pour tous les coordonnateurs ULIS.

Par ailleurs, la méthodologie de recherche qualitative suppose de réaliser des entretiens en face à face et non par écrit, notamment parce que la relation directe entre l'enquêteur et l'enquêté permet d'interroger sur des questionnements potentiellement délicats. Une mise en confiance du participant est ainsi nécessaire afin de ne pas le mettre en difficulté. Cette relation directe permet également de rebondir sur certaines réflexions de l'enquêté, ce qui amène à ouvrir sur d'autres débats, d'autres interrogations qui peuvent enrichir le questionnement initial.

Le pilotage de nos entretiens s'est appuyé sur la technique du sablier, c'est-à-dire que nous avons choisi de partir de questions générales telles que l'inclusion et le dispositif ULIS, pour découler progressivement sur un point particulier de l'inclusion à savoir le confinement en mars 2020 et la fermeture des écoles.

Les thèmes abordés durant les entretiens :

L'inclusion :

- Qu'est-ce que l'inclusion ? Et l'école inclusive ?

Le dispositif ULIS :

- Pourquoi avoir choisi l'ULIS ?
- Quel est votre fonctionnement de classe ?

La continuité pédagogique durant le confinement de mars 2020 :

- Quelle était votre situation durant le confinement ?
- Comment s'est mise en place la continuité pédagogique au sein de votre école et votre classe ?

Focale sur les élèves notifiés ULIS :

- Quelles ont été vos relations avec vos collègues pendant cette continuité ?

- Que pensez-vous de la mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves notifiés ULIS ?
- Quel est votre ressenti, votre opinion par rapport à l'inclusion et à la continuité pédagogique ?

Retour sur l'expérience du confinement et le retour en classe :

- Selon vous, le confinement a-t-il eu des effets (positifs ou négatifs) sur votre activité professionnelle ?
- Quel impact du confinement sur les élèves notifiés ULIS ?
- Pour vous, l'école inclusive a-t-elle réussi à s'adapter à la crise sanitaire ?
- Quelle est votre analyse a posteriori de l'expérience ?

3. Procédure

Dès février 2021, nous nous sommes mis en contact avec des coordonnateurs ULIS afin de réaliser nos divers entretiens. Initialement, le thème de l'inclusion nous intéressait depuis un an déjà. Lors de notre stage de pratique accompagnée au sein de l'école Léo Mallet, la coordonnatrice ULIS de cet établissement nous a fait part de son expérience, notamment quant à la difficulté de la reprise en septembre dû au protocole sanitaire. Cet échange a ainsi fait mûrir notre réflexion concernant la continuité pédagogique pour les élèves notifiés ULIS.

En fin d'année 2020, nous avons commencé notre travail de recherche par l'état de l'art, ce qui nous a permis de contextualiser notre projet et de faire état des diverses thèses, des différents articles traitant de ce thème. Ensuite, nous avons construit notre problématique ainsi que nos hypothèses. Nous avons également choisi la méthodologie de recherche qui nous permettrait d'effectuer nos entretiens. Grâce à cela, nous avons créé notre axe de questionnement qui représente le fil conducteur de nos interviews.

Comme évoqué précédemment, nous avons fait la connaissance d'une coordonnatrice ULIS (A) lors d'un stage au sein de l'école Léo Mallet de Montpellier. Nous l'avons contacté par mail en février et elle nous a répondu favorablement pour prendre part à notre travail de recherche.

Pour trouver un second coordonnateur ULIS qui serait disposé à participer à notre entretien nous avons fait jouer nos contacts mais cette fois-ci sans succès. Nous avons donc décidé d'intégrer

des groupes réservés aux enseignants et coordonnateurs sur les réseaux sociaux afin d'essayer de trouver un témoin. Nous avons posté sur ces groupes et envoyé des messages privés sans trop de résultats. Puis nous avons trouvé une page Facebook détenue par une coordonnatrice. Nous l'avons contacté afin de lui présenter notre recherche et elle a accepté de témoigner de son expérience, ce qui nous a permis de trouver le second coordonnateur (coordonnatrice ULIS B) pour participer à notre enquête.

4. Conditions expérimentales

Les deux entretiens ont été menés de manière individuelle. En effet, ils se sont déroulés avec la présence du professionnel interrogé ainsi que celle des deux rédacteurs de ce mémoire. Initialement, nous avons envisagé de réaliser un premier entretien en présentiel et le second par visioconférence. En effet, la coordonnatrice B exerce au sein de l'académie de Dijon. C'est pourquoi, cette seconde option nous a semblé nécessaire. De ce fait, nous avons décidé, avec l'accord de la coordonnatrice A, d'effectuer notre entretien au sein de l'école Léo Mallet. Après plusieurs échecs liés à diverses contraintes, nous avons convenu d'une date au début du mois d'avril. Toutefois, l'annonce gouvernementale d'un troisième confinement et d'une fermeture des écoles a remis en question notre entretien étant donné que l'enseignante a dû se dégager du temps pour préparer la continuité pédagogique. Nous nous sommes vues dans l'obligation d'effectuer également cet entretien par visioconférence à l'aide de la plateforme Zoom. Nous avons envisagé que des mesures gouvernementales pouvaient être prises mais nous pensions que l'expérience d'un entretien en présentiel ainsi que celui par visioconférence pouvaient apporter une plus-value à notre recherche. Cela nous aurait permis d'expérimenter deux formes d'entretiens individuels et de pouvoir en effectuer une comparaison afin de mettre en lumière les intérêts et les inconvénients de chacun d'eux. Cependant, le contexte actuel ne nous l'a pas permis.

L'outil de la visioconférence par le biais de la plateforme Zoom a été facilement approuvé par nos deux témoins même s'il fallait accepter que des inconnus entrent en quelque sorte dans notre intimité : la maison. En effet, cet élément pouvait engendrer des réticences et un potentiel refus de la part des personnes interrogées. Néanmoins, elles n'y ont vu aucune objection.

Nous avons alors convenu avec chacune d'elles d'une date afin de réaliser ces deux entretiens. Une réunion Zoom a été créée pour ces entrevues. Ayant un accès gratuit à la plateforme, il nous été au départ impossible de dépasser une réunion de plus de 40 minutes. Toutefois, avec un peu de chance, la plateforme ne nous a laissé aucune limite en termes de temps pour réaliser ces deux entretiens. Cela nous a vraiment aidé étant donné que nous avions peur de ce laps de temps réduit et nous savions que nos entrevues dureraient près d'une heure, ce qui nous aurait obligé à de nouveau trouver une date pour les poursuivre.

Dans les deux situations, le jour J de l'entretien, nous nous sommes connectées individuellement depuis notre domicile à la réunion Zoom. Au vu de la situation actuelle, aucune d'entre nous n'éprouvait de difficulté d'informatique ou de connexion Internet. En effet, l'année 2020 en contexte de Covid-19 nous a appris à nous familiariser avec les outils de la visioconférence notamment, ce qui a été bénéfique. Nous n'avons donc pas rencontré de difficultés ou d'aléas liés à l'informatique.

Afin de recueillir la parole de nos participantes, nous avons choisi d'enregistrer nos entrevues avec un Dictaphone, ce qu'elles ont accepté. Cet outil nous a permis de retranscrire ces entretiens ultérieurement afin d'élaborer notre analyse. L'intégralité de deux interviews ont été retranscrites en annexes, ce qui nous a demandé un investissement important. Cette retranscription permet la confidentialité de nos participantes et donc leur garantit l'anonymat. Nous leur avons donc attribué deux noms : coordonnatrice ULIS A et coordonnatrice ULIS B.

Par conséquent, après avoir déterminé notre échantillonnage ainsi que notre grille d'entretien, nous avons pris contact avec les deux coordonnatrices ULIS et nous avons réalisé nos entretiens. Nous allons donc maintenant rendre compte de nos résultats au regard des thèmes abordés lors de ces réunions.

IV. Résultats

Toutes les données recueillies lors des entretiens ont été retranscrites sur ordinateur. Dans un premier temps, nous évoquerons les résultats de notre recherche en nous appuyant sur la grille d'entretien que nous avons élaboré en amont des entretiens. Cet outil nous permet de rendre compte d'une analyse thématique c'est-à-dire que nous exposerons nos résultats par le biais de thèmes prédéfinis autour desquels s'axe notre étude.

1. Compte-rendu de l'entretien de la Coordonnatrice ULIS A

1.1. Formation et parcours professionnel

L'enseignante coordonnatrice ULIS A est en poste en ULIS depuis six ans. Auparavant, elle était infirmière en Seine-Saint-Denis. Elle a notamment travaillé dans un hôpital psychiatrique pendant douze ans. Par la suite, elle a changé de voie professionnelle en se dirigeant vers l'enseignement. Pendant quatre ans, elle a eu une classe de CP. Ensuite, elle a enseigné au sein d'un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) à Montpellier. Elle accompagnait des enfants qui souffraient de troubles du comportement. Spécialiste du handicap de part sa formation médicale, elle a travaillé pendant sept ans au sein de cette institution spécialisée. Cela lui a permis d'investir la gestion d'une classe et de travailler la posture d'élève étant donné qu'elle accompagnait des enfants déscolarisés, exclus du système éducatif car parfois violents et agressifs. Ensuite, elle s'est dirigée vers l'inclusion afin de suivre une formation pour obtenir le CAPA-SH, nouvellement appelé CAPPEI. Entamée en 2015, sa formation au sein de l'ESPE de Montpellier lui a permis d'être « *un bébé de la loi de 2015 et de la création des ULIS* ». En effet, elle intervient régulièrement au sein de la faculté pour rendre compte de ce qu'est l'inclusion.

Depuis six ans, elle enseigne donc dans l'ULIS de l'école Léo Mallet de Montpellier. Il s'agit d'une école élémentaire constituée de dix-sept classes dont l'ULIS. Cet établissement fait partie du Réseau d'Education Prioritaire Renforcé. En effet, c'est une école REP+ c'est-à-dire que les classes de CP et de CE1 sont composées de 12 élèves et que les enseignants de l'établissement bénéficient mensuellement d'une journée ou d'une demi-journée consacrée au travail d'équipe et

qui sont donc remplacés par d'autres professionnels. L'établissement accueille en grande majorité des enfants issus des quartiers défavorisés de Montpellier étant donné que l'école se situe au sein du quartier Celleneuve, entre la Paillade et le Petit Bard.

D'autre part, il s'agit d'une école EMILE soit, Enseignement de Matières par l'Intégration de Langues Etrangères, c'est-à-dire que les enseignants sont invités à enseigner des langues vivantes comme l'anglais par exemple à travers d'autres disciplines. Lors des décloisonnements des classes de CM1-CM2, l'un des enseignants pratique notamment les sciences en anglais. L'établissement bénéficie également de la présence d'une intervenante en langue anglaise qui accompagne l'ensemble des classes dont l'ULIS au moins une heure par semaine.

L'établissement dispose d'un psychologue scolaire qui intervient ponctuellement en ULIS et ce notamment pour les équipes de suivi de scolarisation. Une enseignante coordonne également une UPE2A c'est-à-dire une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants au sein de l'école. Elle permet l'accueil pour un temps défini des enfants qui ne possèdent pas encore la langue française au sein d'un établissement ordinaire. En effet, de nombreux élèves sont originaires d'Europe de l'Ouest, de la communauté gitane ou roms et n'ont donc que partiellement acquis la langue française. Certains n'en sont pas coutumiers. Cette unité intervient donc en renfort pour leur permettre de se familiariser avec la langue et ainsi de pouvoir poursuivre leurs apprentissages au sein de leur classe.

1.2. Définition de l'inclusion scolaire

L'enseignante coordonnatrice ULIS A définit l'inclusion de manière générale comme « *tous les enfants ont leur place à l'école, c'est la théorie* ». Elle nous explique que ce sont les directives des textes du ministère. D'autre part, elle ajoute « *en pratique, selon moi c'est de favoriser au maximum la classe ordinaire pour ces enfants là. Moi, je les prends que pour les domaines où il y a un grand décalage c'est-à-dire en français et en mathématiques, le reste, ils le font dans leur classe* ».

1.3. L'accueil des élèves en ULIS : modalités, fonctionnement

Treize voir quatorze enfants sont affectés à l'ULIS de l'école Léo Mallet. Certains bénéficient d'horaires aménagés, c'est-à-dire que l'enseignante coordonnatrice accueille des élèves à temps plein et d'autres seulement sur des demi-journées. Deux élèves sont accueillis sur deux demi-journées pendant la semaine. Un autre partage son temps entre un ITEP et l'ULIS. L'enseignante accueille ainsi tous les élèves en difficulté de l'école, soit dix-neuf élèves en totalité. Toutefois, ils ne sont pas tous admis en même temps au sein de l'ULIS. Parmi ces treize élèves qui lui sont affectés, l'enseignante nous explique qu'une élève est en inclusion à temps plein dans sa classe de référence, ordinaire. Cette élève n'a plus besoin de temps d'accompagnement au sein de l'ULIS c'est pourquoi l'enseignante coordonnatrice pense la faire sortir du dispositif lors de sa prochaine équipe de suivi de scolarisation.

Sont affectés à l'ULIS : un élève de CP, un en CE1, cinq en CE2 et six en CM1-CM2. Ce sont les treize élèves ayant une place au sein de l'ULIS. Ils ont un faible niveau d'apprentissage. En français et en mathématiques, ils n'ont pas le niveau de leur classe. En français par exemple, un élève affecté à l'ULIS signifie qu'il n'est pas suffisamment lecteur pour suivre les apprentissages. L'enseignante explique : *« je ne dis pas qu'il écrit sans faute, je dis que pour aller en CM1-CM2 en français, il faut savoir lire. Si tu sais pas tu peux y aller pour le sport, les sciences, les mathématiques mais pas pour le français. Et les enfants lecteurs n'ont pas forcément le niveau en mathématiques mais par contre un enfant non lecteur peut avoir le niveau. Un enfant de CE1 qui ne sait pas encore lire peut par contre savoir très bien compter, cela dépend de chaque enfant »*.

Les dix-neufs élèves peuvent bénéficier de temps d'accompagnement en ULIS en mathématiques, en français ou bien dans les deux disciplines. L'enseignante dispose d'une liste d'élèves au sein de laquelle treize places sont officiellement affectées à l'ULIS. Cependant, elle va également accueillir tous les enfants ayant une notification MDA. En effet, sur les temps d'apprentissage en mathématiques ou en français, certains élèves qui ne sont pas affectés à l'ULIS vont en bénéficier. Elle donne l'exemple de deux élèves qui ont eu une notification en cours d'année scolaire. Ils sont tous les deux TDA-H c'est-à-dire qu'ils sont porteurs du trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Toutefois, ils n'ont pas de place en ULIS mais l'enseignante coordonnatrice A les accueille une heure par jour en mathématique tous les après-midi.

À l'entrée en classe et jusqu'à la récréation, l'enseignante coordonnatrice propose un temps de français et de mathématiques. Beaucoup d'élèves sont ainsi en ULIS. Elle va donc accepter tous les élèves notifiés c'est-à-dire soit affectés à l'ULIS, soit avec des notifications ULIS qui sont en décalage avec leur classe d'affectation. Entre dix et douze élèves sont au sein du dispositif pour ce temps de français et de mathématiques. Après la récréation, les enseignants de cycle 3 décroissent. Leurs échanges de services permettent aux élèves de CM1-CM2 d'aller dans leur classe de référence pour l'histoire, les sciences, la géographie, l'anglais ou des arts visuels. Ne seront conservés qu'en ULIS après la récréation des élèves qui s'ils retournent dans leur classe vont être en difficulté. L'enseignante explique que seulement deux élèves peuvent suivre les enseignements de niveau CE2 dans leur classe : *« ils sont sur un tout petit niveau, c'est même pas moyen c'est faible mais ils peuvent y aller donc officiellement je ne les garde que pour le français jusqu'à 10 heures »*. Après la récréation, elle va donc enseigner les mathématiques avec un petit groupe d'élèves n'étant pas affectés à l'ULIS, c'est-à-dire que ce sont des élèves qui devraient être au sein de leur classe. Après le temps de restauration, soit de 14 heures à 15 heures, l'enseignante coordonnatrice peut ne pas avoir d'élèves auquel cas elle peut se rendre dans les classes d'inclusion afin de soutenir les élèves d'ULIS. Elle peut aussi accueillir des élèves parce qu'ils ne vont pas pouvoir rester dans leur classe si l'enseignant fait du français ou des mathématiques. En fin d'après-midi, elle va avoir un groupe de huit élèves de CM1-CM2 pour une séance de mathématiques. Ce sont soit des enfants affectés à l'ULIS, soit ceux qui ont une notification et qui sont en attente de place.

L'ULIS est composée de l'enseignante coordonnatrice mais aussi d'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles). En effet, la commune de Montpellier a autorisé une ATSEM dans chaque dispositif ULIS de la ville. De plus, une aide humaine compose également l'ULIS. Il s'agit d'une AESH-co, c'est-à-dire collectif à la différence d'individuelle et qui accompagne donc plusieurs élèves. L'ATSEM et l'AESH ne sont jamais dans la classe ULIS, elles accompagnent les enfants affectés à l'ULIS dans leur classe d'inclusion.

1.4. L'expérience personnelle de la continuité pédagogique

En mars 2020, l'enseignante coordonnatrice ULIS A était en formation ERASMUS à Tenerife aux Canaries avec un autre enseignant de l'école. Il s'agissait d'une semaine professionnelle. Contrairement à la France, Tenerife a été la première ville à être confinée : les

aéroports ont fermé, une partie de l'île s'est vue confinée. Elle explique qu'ils étaient tout proche d'un cluster et que cette expérience précoce dû au contexte de la Covid-19 leur a permis de prendre conscience de l'ampleur de ce qui se jouait en terme de pandémie : *« ce contexte Covid, on en avait pris pleinement conscience contrairement aux collègues de l'école qui ne se rendaient pas compte »*. En effet, la France n'était pas encore confinée, des mesures sanitaires n'avaient pas encore été prises. Revenus de leur semaine professionnelle la semaine du 9 mars 2020, le Président de la République annonce la fermeture des écoles le jeudi 12 mars. Elle explique : *« on savait qu'il allait se passer un truc suffisamment perturbant, de suffisamment grave et donc quand le jeudi soir le Président annonce la fermeture des écoles, moi je comprends que ça va réellement fermé »*.

C'est alors qu'elle prend la mesure de la gravité du virus de la Covid-19 et met tout le matériel à disposition des élèves pour qu'ils puissent repartir avec tous les outils nécessaires chez eux afin de suivre les apprentissages à distance. L'enseignante coordonnatrice ULIS A avait donc anticipé cette réelle fermeture des établissements scolaires, ce qui lui a permis de préparer les supports documentaires et outils avec lesquels les élèves repartiraient chez eux : ardoises, support de lecture *« Léo et Léa »*, les cahiers, les stylos, les photocopies... Quant à ses collègues, elle évoque le fait qu'étant restés en France, ils n'avaient pas pu prendre la mesure de ce qui se jouait et qu'ils ont ainsi manqué d'anticipation face à la fermeture des écoles et à la mise en place de la continuité pédagogique. En effet, elle précise : *« de France on voyait des trucs à la télé, c'était dingue, mais on pensait pas que ça pouvait nous arriver »*. Les enseignants sont alors revenus tous les jours au sein de l'établissement pour photocopier les documents afin que les parents viennent récupérer le travail.

L'enseignante coordonnatrice ULIS A n'a pas fonctionné de cette façon pour la continuité pédagogique. Elle explique que ne résidant pas à Montpellier, avec le confinement elle ne pouvait donc pas se déplacer. De même, les élèves d'ULIS ne sont pas domiciliés dans le secteur de l'école, ils viennent en taxi tous les matins. Contrairement aux autres enseignants, elle a privilégié une organisation à distance puisque les élèves avaient récupéré tout le matériel nécessaire le vendredi 13 mars : *« je ne peux pas demander aux mamans de prendre le tram à ce moment-là, le contexte était complètement dingo, je ne pouvais pas dire aux mamans avec tous leurs enfants de venir chercher le travail des gamins »*. Les premières semaines du confinement passées, elle a décidé de retourner à l'école afin d'effectuer les photocopies nécessaires pour les semaines qui allaient suivre et de les distribuer aux familles, c'est-à-dire qu'elle a livré comme *« un taxi »* le travail aux élèves d'ULIS.

Elle souligne que c'est parce qu'elle a vécu une expérience précoce de confinement à Tenerife, qu'elle a compris la gravité de la situation et qu'elle a pu en prendre davantage conscience que ses collègues et ainsi davantage anticipé la mise en place de la continuité pédagogique. De plus, étant d'origine Vietnamiennne et ayant sa famille domiciliée dans ce pays, elle a pu rapidement prendre la mesure de la pandémie et des restrictions sanitaires qui allaient être prises par le gouvernement puisque le Vietnam avait fermé ses frontières dès décembre 2019 ou janvier 2020. C'est la raison pour laquelle, lorsque le Président de la République annonce la fermeture des établissements scolaires le 12 mars 2020, tout son matériel pédagogique et celui des élèves sont prêts à suivre la continuité pédagogique.

1.5. La mise en place de la continuité pédagogique avec les élèves d'ULIS

1.5.1. Organisation de la continuité pédagogique

Afin de mettre en œuvre la continuité pédagogique, l'enseignante coordonnatrice ULIS A avait anticipé le fonctionnement qu'elle allait mettre en place avec ses élèves. Il lui a fallu près de deux semaines afin d'organiser sa continuité pédagogique puisque comme une grande majorité des enseignants, elle était dans l'incertitude quant à la durée de cette continuité. Le ministère avait évoqué deux semaines d'enseignement à distance mais le confinement s'est alors prolongé.

Il lui a donc fallu près de quinze jours, avant les vacances de printemps, pour mettre en place sa continuité pédagogique qui allait se dérouler par visioconférence. L'enseignante coordonnatrice ULIS A évoque la complexité de choisir une plateforme qui conviendrait à tous ses élèves, qui serait facile d'accès pour eux ainsi que pour leurs parents, qui permettrait de faire des partages d'écran et qui fonctionnerait sur smartphone. En effet, aucun de ses élèves n'est équipé d'ordinateur, leur seul outil reste donc le téléphone. Toutefois, les élèves d'élémentaires n'ont pas de smartphone contrairement aux collégiens mais aussi aux lycéens qui sont équipés d'ordinateurs par la région Occitanie. Les élèves d'élémentaire n'ont donc aucun matériel pour suivre une visioconférence. L'enseignante a ainsi privilégié l'outil du smartphone étant donné que les familles disposent au moins d'un téléphone. Cela lui a demandé de se renseigner auprès des élèves et des familles quant aux équipements informatiques dont ils disposaient. Elle explique qu'il lui a été demandé de signaler les élèves qui n'avaient pas d'ordinateur étant donné que les écoles ont des

classes mobiles avec des mallettes d'ordinateur et qu'il était possible d'en fournir aux enfants concernés. Toutefois, elle explicite que les élèves ne sont pas assez formés à l'utilisation du numérique : « *comment tu veux qu'un enfant se débrouille sous Linux avec un ordinateur portable qui a 15 ans, sans connexion chez lui. C'est pas possible, ça sert à rien de lui donner un ordinateur, on va leur donner des tablettes mais s'ils les ont jamais utilisé, s'ils ont pas un bon wifi, ça sert à rien si t'es pas là* ». Les élèves ne sont pas coutumiers des outils numériques, ils connaissent des jeux qu'ils peuvent utiliser sur les tablettes mais il leur était demandé d'utiliser un moyen de communication en vidéo, Zoom, ce qu'ils ne savent pas faire. En contexte de crise sanitaire et de confinement, aucun professionnel ne pouvait intervenir au domicile des enfants pour leur installer un ordinateur. L'outil le plus accessible et dont une majorité de la population possède, étant le téléphone, cette solution est apparue comme la plus pertinente et efficace possible à l'enseignante pour permettre à tous ses élèves de bénéficier de la continuité pédagogique.

Par ailleurs, elle explique ne pas avoir suivi les préconisations de l'Éducation Nationale qui recommandait notamment d'utiliser la plateforme du CNED « *ma classe à la maison* ». Elle justifie son choix en nous expliquant : « *ça fonctionne pas sur smartphone, ça fonctionne très bien sur ordinateur, ma fille l'utilise avec sa maîtresse. Quand t'es équipé d'un ordinateur et d'une bonne connexion ça fonctionne mais quand tu es dans des tours où il n'y a pas de connexion, qui sont encore en ADSL, ça ne marche pas* ». Finalement, l'enseignante coordonnatrice ULIS A a opté pour l'utilisation des plateformes Zoom et WhatsApp qui fonctionnent sur smartphone et qui sont accessibles aux élèves et à leur famille. Elle a recours à ces deux outils notamment parce que la connexion Zoom peut s'avérer plus fragile que celle de WhatsApp. Certains enfants ne sont pas équipés d'une connexion internet assez satisfaisante, ou bien disposent d'un smartphone âgé, ce qui ne leur octroie pas la possibilité d'installer l'application Zoom. C'est pourquoi, elle a effectué un listing : telle plateforme pour tel enfant. Elle a également réfléchi à effectuer des groupes de niveaux étant donné qu'il lui était difficile de dispenser un enseignement par visioconférence à des niveaux trop disparates. Cela n'était pas adapté à l'élève et ne lui accordait pas une continuité pédagogique de qualité afin qu'il poursuive ses apprentissages

1.5.2. Journée type et fonctionnement réel de la continuité pédagogique

Dans son fonctionnement, l'enseignante disposait d'un cahier de bord sur lequel chaque journée était détaillée : les heures de visioconférence, les groupes, les ESS et les rendez-vous médicaux (orthophoniques notamment) des élèves par exemple. Elle a privilégié des groupes avec des horaires de visioconférence déterminés, c'est-à-dire qu'elle mobilise 1h-1h30 pour chaque groupe et enchaîne les six groupes sur la journée. Pour déterminer ses groupes, elle a tout d'abord réfléchi en termes de niveau, puis d'outils étant donné que tous les élèves n'utilisaient pas de plateformes identiques (Zoom ou WhatsApp). De plus, la continuité pédagogique s'est imposée pendant la période de Ramadan, ce qui lui a demandé de concevoir d'une autre manière son organisation. En effet, certaines plages horaires n'étaient pas adaptées aux enfants qui suivent le Ramadan notamment parce qu'ils ne dorment pas de la nuit et qu'ils utilisent le téléphone de leur maman, ce qui induit qu'elle soit réveillée et qu'elle puisse leur mettre à disposition. Cela nécessitait donc de commencer leur journée scolaire plus tard. L'enseignante a donc mis en place différents groupes : « *Ramadan, pas Ramadan, lecteur, pas lecteur, WhatsApp, Zoom* ». Près de quinze jours ont été nécessaires pour les établir, pour se familiariser avec les outils et avec l'organisation proposée par l'enseignante.

Une journée type de continuité pédagogique est organisée de la façon suivante : elle reçoit un groupe d'élèves de 9h à 10h30. Il s'agit de lecteurs débutants qui travaillent sur un album de lecture. Ces 1h30 servent ainsi à la lecture mais aussi aux mathématiques. Ensuite, elle enchaîne avec un groupe de 10h30 à 11h30 ou au maximum jusqu'à 12h en fonction des capacités de chacun. En effet : « *ça dépend du niveau des élèves, plus ils sont jeunes, moins ils sont lecteurs et donc moins je les prends longtemps parce que ça sert à rien au bout d'un moment je les perds* ». Il s'agit d'un groupe de lecteurs qui travaillent sur un apprentissage de la lecture via le manuel « *Léo et Léa* ». Ces élèves étudient donc le français mais également les mathématiques. Dans l'après-midi, un groupe de cycle 3 est invité à rejoindre la visioconférence exclusivement pour des mathématiques mais l'enseignante en profite également pour faire un peu de français si les élèves sont en demande. Les visioconférences du confinement ont principalement servi à la lecture orale étant donné que l'objectif était que chaque enfant puisse lire au moins une fois par jour. Elles ont également servi à travailler la compréhension de texte, l'orthographe avec des petites dictées de mots, les mathématiques avec le calcul mental, des dictées de nombre et des opérations posées notamment. Chaque jour, les groupes pouvaient varier c'est-à-dire qu'elle pouvait fonctionner avec quatre

groupe le lundi, et six le jeudi. Aussi, elle organise son cahier de bord de façon à prévoir des créneaux pour les élèves absents. Ces visioconférences suivaient l'organisation typique d'une journée de classe comme les élèves peuvent la vivre lorsqu'ils sont physiquement présents dans l'école.

1.5.3. Les difficultés rencontrées

La nécessité de mise en œuvre de la continuité pédagogique a soulevé un certain nombre de difficultés et de problèmes rencontrés par les enseignants mais également par les élèves. En effet, une première difficulté d'organisation est apparue. L'enseignante, lorsqu'elle distribuait les supports documentaires aux familles, venait dans un premier temps à l'école afin de réaliser les photocopies nécessaires. Il s'est avéré qu'elle a agrafé toutes les feuilles afin qu'elles ne se perdent pas et de constituer des supports facilement utilisables par les élèves. Cependant, elle ne les avait pas numérotés et n'avait pas anticipé dans quel ordre elle allait utiliser ces feuilles. Elle s'est donc retrouvée lors des visioconférences face à des élèves qui ne savaient sur quelle page suivre la lecture, ou sur laquelle faire les exercices. Afin de pallier cette difficulté d'organisation, l'enseignante a décidé d'envoyer en amont les fichiers documentaires par PDF aux familles pour qu'au moment de classe par visioconférence, tous les élèves soient prêts.

Une difficulté technique s'est également imposée à l'enseignante coordonnatrice ULIS A. En effet, elle précise que l'outil de la visioconférence s'est révélé intéressant, pertinent et adéquat. Toutefois, elle émet le constat qu'il pose des difficultés techniques de connexion étant donné que les enfants peuvent être déconnectés et ont des difficultés à se reconnecter ensuite, les images sont aussi parfois figées ce qui rompt le lien direct et pose des soucis de compréhension lors de certains apprentissages.

D'autre part, l'enseignante coordonnatrice a rencontré une difficulté à laquelle elle ne s'attendait pas et dont elle n'avait pas pu anticiper les tenants et les aboutissants en amont. En effet, elle s'est vu confrontée au problème d'image que pose l'outil de la visioconférence étant donné que les élèves n'étaient pas habitués à leur propre image. L'enseignante s'est également retrouvée dans cette même position que les enfants. Elle explique qu'il lui a fallu réussir à appréhender sa propre image puisqu'elle n'avait jamais réalisé de visioconférence : *« je me suis retrouvée sur des conseils des maîtres, des conseils d'école en visio où tu peux prendre la parole, où tu te vois parler, moi je*

suis pas habituée aux selfies, je suis pas habituée à me voir ». Chez les élèves, cette relation à sa propre image s'est révélée très difficile à gérer étant donné qu'ils se voyaient, ils ne voulaient pas qu'on les voit, ils ne prenaient pas la parole, ils se plaçaient de façon à ce qu'on ne puisse pas voir leur tête ou bien ils étaient à côté de la caméra. Ces élèves refusaient leur image et ne souhaitaient pas être vus de tous. D'autant plus dans le contexte d'une école REP+, où les familles vivent dans des quartiers plutôt défavorisés, les enfants ne sont pas eux-mêmes équipés de smartphone donc ils ne se sont jamais vu en vrai. Ce sont des élèves qui ont du mal avec leur image, avec leur voix, avec leur façon de se tenir et de s'exprimer. La notification MDA peut également accentuer cette incommodation. Les élèves étaient mal à l'aise, ils s'empêchaient de travailler.

En lien avec sa difficulté personnelle à surmonter sa propre image, l'enseignante a pu comprendre ce mal-être que pouvaient ressentir certains élèves. Toutefois, elle explique que : *« c'est quelque chose que j'aurais pas compris parce qu'ils le disaient pas, ils ne disaient rien, tu peux pas le deviner pourquoi on voit rien, pourquoi ils sont à côté, pourquoi tu ne les vois jamais, pourquoi tu ne les entends jamais »*. C'est son vécu et son expérience personnelle qui lui a permis de comprendre et de recevoir cette difficulté inhérente à la visioconférence. Au bout de quelques jours elle a été surmontée par les élèves et l'enseignante.

Par ailleurs, l'enseignante coordonnatrice ULIS a également pu nous faire part d'une difficulté rencontrée pendant la nouvelle mise en place de la continuité pédagogique en avril 2021. En effet, elle était en visioconférence avec le premier groupe de la matinée, soit de 9h à 10h30, composé de neuf élèves. La veille, elle avait envoyé son lien Zoom qui est le même pour toutes les visioconférences qui sont établies par l'enseignante. Lorsqu'elle s'apprêtait à donner les devoirs, à faire part de certaines informations aux parents, de dire au groupe qu'ils devaient noter sur leur cahier tout ce qu'ils allaient faire seuls ; les deux élèves du groupe suivant sont arrivées. L'une d'entre elles étant une enfant autiste mutique, c'est-à-dire qu'elle ne parle pas, excepté à l'enseignante d'ULIS qui est la seule à avoir pu évaluer son niveau de lecture et à avoir pu discuter avec elle. Cette enfant est arrivée sur la visioconférence, il s'agissait de sa première réunion étant donné qu'elle était affectée dans une autre ULIS lors du confinement de mars 2020. Elle a été très surprise, il y avait beaucoup de bruit étant donné que les neuf autres élèves étaient présents ainsi que leurs parents. L'enseignante n'avait pas anticipé que les deux réunions pourraient se chevaucher.

De même, cette enfant a également éprouver des difficultés avec sa propre image. En effet, lors des temps consacrés à la lecture, l'enseignante est dans l'obligation de signer par les gestes puisqu'elle utilise la méthode phonomimique Borel Maissonny. Tout le travail qui est entrepris avec cette élève est qu'elle puisse se détacher des gestes pour lire. Toutefois en visioconférence, se détacher de son image, lire mais être dans l'obligation de regarder l'enseignante qui fait les gestes est un travail coûteux en termes d'énergie et est de ce fait très difficile. L'élève a été en difficulté mais a réussi à dépasser son image.

Une autre difficulté qui est apparue lors du premier confinement de mars 2020 mais qui n'émane pas de l'enseignant concerne les relations avec les proches, la famille et les restrictions dues au contexte sanitaire. Certains parents d'enfants du dispositif ULIS n'ont pas pu rentrer en France et se sont donc retrouvés coincés à la frontière pendant plusieurs mois. C'est une difficulté affective qui s'est imposée à l'enseignante qui a dû composer avec les problématiques de chaque élève pour accueillir au mieux leur parole, leur assurer une sécurité affective en ces temps troublés.

Enfin, une dernière difficulté relative au travail d'équipe a été recueillie et explicitée par l'enseignante coordonnatrice ULIS A. En effet, lors du premier confinement de mars 2020, les personnels de l'école Léo Mallet se sont organisés différemment pour la continuité pédagogique. L'enseignante d'ULIS a été la seule à pratiquer le lien direct par le biais de la visioconférence, certains ont créé des chaînes YouTube ou ont fait de petites vidéos. D'autres en revanche ont fonctionné par mail et par des supports documentaires envoyés sous forme de PDF aux familles. Ces enseignants avaient en amont recueilli toutes les adresses mails des parents afin de pouvoir leur faire parvenir le travail. Cependant, il s'est avéré que dans ce listing d'adresses, les enseignants des classes de référence ont également envoyé les fichiers documentaires aux parents des élèves notifiés ULIS qui sont en inclusion dans la classe. Les familles se sont donc retrouvées avec une surcharge de travail : à la fois celui du maître de la classe d'inclusion et à la fois celui de l'enseignante d'ULIS. Il était difficile pour les parents de faire le tri entre ce que l'élève doit faire ou ne doit pas faire, ce qu'il est en capacité de faire ou non.

1.6. La place de l'inclusion pendant la continuité pédagogique

Le cœur du métier d'enseignant coordonnateur ULIS réside dans sa capacité à collaborer, à coopérer avec les enseignants des classes de référence dans lesquelles sont inclus les élèves ayant une notification ULIS. En contexte de confinement et de continuité pédagogique, l'enseignante coordonnatrice ULIS A n'a pas pu travailler avec ses collègues. Tout d'abord, ils n'ont pas choisi des modalités de continuité pédagogique identiques : certains ont pratiqué de l'envoi de fichiers par mails, d'autres des vidéos, elle a pratiqué la relation directe et visuelle par la visioconférence. Ils n'ont donc pas mis en place des outils comme un padlet par exemple qui aurait pu favoriser la collaboration entre les enseignants. De plus, l'enseignante coordonnatrice ULIS aurait souhaité fédérer avec les autres classes et les enseignants afin de promouvoir l'inclusion autour de projets artistiques, mais cela a échoué : *« il y a eu aucun projet commun même si j'aurais voulu fédérer, il y a des petits trucs qui sont arrivés comme le printemps des poètes, la grande lessive [...], le poisson d'avril, des petites choses où tu peux facilement fédérer et ça n'a pas pris pour pleins de raisons, je ne pourrais pas vous dire lesquelles, c'était pas le bon moment, chacun avait d'autres priorités, d'autres soucis »*. Elle ajoute que *« le confinement c'est anti-inclusif »* notamment parce qu'elle a été dans l'obligation de prendre en charge les élèves notifiés ULIS. En effet, étant donné que certains enseignants ont gardé dans leur listing d'adresses mails celles des parents des élèves d'ULIS, ces derniers se sont retrouvés en grande difficulté face à une dose de travail assez conséquente et à un manque d'étayage et d'explications. L'enseignante coordonnatrice ULIS est donc intervenue et a décidé *« pour tel ou tel enfant avec une notification, je prends la main à main à 100% »* et a demandé à ses collègues de ne plus faire parvenir de travail en français et en mathématiques à ces élèves, d'autant plus que les préconisations pour la continuité pédagogique incitaient à ne travailler que les apprentissages fondamentaux soit la maîtrise de la langue française et les mathématiques.

D'autre part, l'enseignante coordonnatrice ULIS A évoque que l'école inclusive et le Covid-19 sont antinomique notamment parce que le dispositif ULIS est un lieu d'apprentissage dont peut bénéficier l'élève s'il en a besoin en français comme en mathématiques, et qu'en septembre il était interdit de faire des brassages d'élèves. Le protocole sanitaire dont la consigne était qu'il ne fallait pas brasser les enfants signifiait que l'inclusion était impossible étant donné que les treize élèves notifiés ULIS ont des classes de référence différentes c'est-à-dire qu'ils sont répartis et qu'un brassage est alors inévitable. L'enseignante explique qu'elle a été dans l'obligation de faire un choix

: soit les élèves restaient en ULIS à temps plein mais il n’y avait pas d’inclusion, soit ils allaient dans leur classe. Elle décide au mois de septembre que les élèves déjà présent l’année scolaire précédente iraient dans leur classe ordinaire et qu’elle se déplacerait pour aller les voir ; et que les nouveaux arrivants seraient gardés au sein de l’ULIS telle une classe à part entière, à temps plein ce qui signifiait qu’il n’y aurait aucune inclusion. L’interdiction des brassages s’est révélée être un frein à l’inclusion puisque si l’un des élèves ULIS était positif au virus de la Covid-19, l’école devait fermer étant donné que tous les élèves d’ULIS sont répartis dans toutes les classes et elles seraient dans l’obligation de fermer. L’établissement s’était organisé de façon à limiter au maximum les brassages, c’est-à-dire que les récréations étaient séparées en fonction des bâtiments et des étages des classes dans le but de fermer seulement un étage si un élève était testé positif au virus. Afin d’éviter toute fermeture de l’école, l’enseignante coordonnatrice ULIS A choisi que pour les élèves familiers de l’ULIS, ils seraient à 100% dans leur classe, c’est-à-dire en inclusion totale avec la possibilité que l’enseignante se détache pour les assister. Pour les nouveaux arrivants, ils seraient à 100% au sein du dispositif. Selon elle, « *le protocole sanitaire est anti école inclusive si on appelle inclusive un enfant avec une notification MDA dans une classe ordinaire avec une aide humaine mais c’est-à-dire qu’il n’y a pas d’ULIS sauf si l’enseignante d’ULIS se déplace dans toutes les classes sauf que dans une école de dix-sept classes, avec six heures de cours, je ne peux pas et être avec les enfants que j’ai gardé et à la fois aller dans toutes les classes* ». Le protocole sanitaire exigeait donc de faire un choix : « *la santé mentale ou la santé physique, là on ne pouvait pas préserver les deux* ».

Après les vacances de la Toussaint, l’enseignante a décidé de rétablir le fonctionnement typique du dispositif, c’est-à-dire avec des allers et venus en inclusion et le temps d’accueil le matin puisque les élèves étaient masqués et que le protocole sanitaire énonçait que les cas contacts dans une classe étaient impossibles. Néanmoins, le dispositif ULIS tel qu’il est préconisé reste contraire au protocole sanitaire puisqu’il nécessite un brassage des élèves qui vont et viennent des classes d’inclusion jusqu’à l’ULIS. Le dispositif des CLIS, avec un fonctionnement typique de classe, reste anti-inclusif mais fonctionne correctement pour délivrer des apprentissages à ces élèves en difficultés pour les accompagner au mieux dans leurs apprentissages.

1.7. L'analyse à postériori de cette expérience

1.7.1. La relation aux parents

A posteriori, après le confinement et la mise en place de la continuité pédagogique en mars 2020, l'enseignante coordonnatrice ULIS A a trouvé que ses élèves avaient progressé notamment grâce à la relation parents/enseignant/élève. Ce travail a trois s'est déroulé grâce à une communication de qualité, l'enseignante a expliqué son organisation aux familles, elle a pris le temps lorsque le confinement s'est prolongé de se rendre au domicile de chaque élève notifié ULIS afin de lui apporter les supports documentaires nécessaires pour la poursuite des apprentissages. Toutefois, elle n'a pas trouvé que les parents s'étaient davantage investis dans les enseignements de leurs enfants : *« au contraire le confinement montre que chacun sa place : l'enseignement, la pédagogie c'est moi ; eux ça va être l'éducation, le soin à leur enfant, tous les besoins du quotidien »*. Les familles étaient présentes pour les élèves, elles ont su organiser leur emploi du temps en fonction des horaires de visioconférence, mettre à disposition le téléphone portable pour leur permettre d'être actif comme s'ils étaient en situation de classe. L'enseignante explique que *« les rôles sont plutôt bien répartis, on travaille ensemble mais on ne fait pas la même chose »*.

1.7.2. Le décrochage scolaire

Les élèves sont entrés dans les classes avec des lacunes importantes, notamment parce qu'ils leur manquaient six mois de classe. Leur posture d'élève est défaillante étant donné qu'ils ont appris à la maison, ils ne savent donc pas se comporter au sein d'un groupe classe. La coordonnatrice ULIS A a vu des élèves incapables de se tenir en classe, qui ne savaient pas attendre leur tour avant de prendre la parole, qui arrêtaient de travailler parce qu'ils se sentaient fatigués, qui en somme n'avaient plus du tout un comportement d'élève dans une classe, dans un groupe. L'enseignante coordonnatrice ULIS A rend compte des difficultés éprouvées par ses collègues de ces classes là puisqu'elles sont difficiles à gérer, que les élèves ont un niveau scolaire plus faible que celui auquel ils s'attendaient. Elle nuance toutefois son propos en expliquant que le confinement est un facteur possible, mais également les classes de CP et de CE1 à douze élèves. Lorsqu'ils entrent au CE2, les enfants n'ont pas l'habitude d'être en si grand groupe, ce qui

nécessite donc une appréhension du milieu, une découverte de l'environnement et des règles qui régissent la vie en communauté.

Quant à l'ULIS, les élèves sont des « *électrons libres* », l'enseignante n'a pas constaté de décrochage scolaire : « *s'il y a un écart, il est pas en lien avec le confinement, c'est mon point de vue* ». En effet, elle explique que ses élèves ont bénéficié d'un suivi relativement soutenu puisque tous les jours de classe ils avaient des temps en visioconférence avec elle pendant lesquels ils travaillaient l'écoute de la consigne, la prise de parole, la tenue du stylo, la lecture à haute voix, l'entraînement aux calculs. Soit, un tas de petites choses ou de petits détails qui fondent la posture de l'élève et qu'ils avaient l'habitude d'effectuer en classe. Elle évoque que : « *c'est probablement s'ils n'avaient pas été suivi que l'écart aurait été dramatique et du coup ils ont gardé une posture d'élève au moins 1h par jour devant l'écran du téléphone* ». L'enseignante nous relate le cas d'un élève qui a été affecté dans son ULIS à la rentrée de septembre et qui est apparu comme « *l'enfant sauvage* » de Jean Itard. Cet élève n'avait pas bénéficié de suivi pendant la continuité pédagogique, c'est-à-dire que son enseignante d'ULIS lui faisait parvenir le travail par messagerie électronique mais il n'y avait pas de lien physique. La maîtresse se contentait alors de constater si l'élève avait réalisé son travail ou non, s'il avait juste ou non. Lorsque l'enfant est revenu en classe en septembre, dans une nouvelle ULIS, il n'avait aucune posture d'élève : il ne parlait pas, il poussait des cris, ne se tenait pas droit, il marchait avec les bras ballants. En effet, il n'avait pu le travailler pendant six mois puisque comme d'autres enfants, il n'est pas retourné à l'école en juin lorsque le déconfinement et l'ouverture des établissements scolaires a été annoncé par le gouvernement. Son seul cadre était représenté par la figure maternelle, il n'avait pas été confronté à une classe, à un groupe constitué d'autres élèves, au monde extérieur. Quelques semaines voir quelques mois ont été nécessaires pour qu'il retrouve une posture d'élève au sein d'un groupe.

L'enseignante coordonnatrice ULIS A énonce qu'elle « *trouve indispensable ce travail là en visio, je trouve que d'envoyer des choses par mail non seulement ça ne suffit pas et c'est vraiment se mentir que de croire que ça fonctionne, ça ne fonctionne pas et encore plus pour les enfants en difficulté et encore plus en REP+* ». Elle évoque également qu'il suffit de trouver le moyen, l'outil le plus adéquat pour favoriser une continuité pédagogique de qualité et que le paradoxe réside dans le fait que les écoles REP+ n'ont que peu de moyens. Cependant, les parents des élèves, bien que vivant dans des quartiers défavorisés, possèdent tous un téléphone portable et que ce simple outil peut s'avérer le plus efficace pour mener à bien les apprentissages avec les élèves.

L'enseignante coordonnatrice ULIS A regrette le choix de l'inclusion « forcée » dû au contexte sanitaire puisqu'elle a fait le choix de laisser certains élèves en inclusion. Certains se sont retrouvés en grande souffrance car ils ne pouvaient pas suivre les apprentissages dans leur classe, car ils n'avaient pas retrouvé l'enseignante ni leur camarades d'ULIS avec qui ils avaient noué des liens. Le cadre sécurisant qu'offrait la visioconférence n'existait plus pour ces élèves en inclusion complète, ce qui a pu les mettre en difficulté. Aussi, les enseignants des classes ordinaires n'avaient pas pris la mesure de la baisse de niveau des élèves qu'ils allaient accueillir en CE2, CM1 ou en CM2. Ils ont proposé des travaux, des projets qui étaient au-dessus des capacités des élèves, de leur niveau réel actuel et d'autant plus pour les élèves d'ULIS qui ont un niveau encore plus faible. Cela a renforcé le décalage malgré la présence des aides humaines que sont les AESH et l'ATSEM qui ont accompagné en inclusion les élèves notifiés.

1.7.3. Les effets positifs et négatifs de l'expérience du confinement

L'un des effets positifs relevés par l'enseignante coordonnatrice ULIS A de l'expérience du confinement et de la continuité pédagogique est que les élèves ont progressé dans leurs apprentissages grâce au lien de proximité qui a été créé entre l'enfant, sa famille et l'enseignante. L'utilisation de la visioconférence a permis un lien visuel, physique où l'élève entrait dans le domicile de l'enseignant et inversement. C'est un lien de réciprocité assez fort qui s'est installé notamment lorsque la maîtresse livrait les supports documentaires aux élèves pendant la période de Ramadan. Elle a pu découvrir leur environnement familial, leur domicile, les enfants ont pu lui faire découvrir leur culture ce qui génère indéniablement un lien fort. D'autre part, l'enseignante a monté de toutes pièces des projets d'arts, des chasses au trésor avec ses élèves d'ULIS. Elle s'est mise à leur niveau, telle une enfant pour participer avec eux à ces projets. Ils ont par exemple reproduit le tableau « *Le cri* » de Munch, mais aussi dessiné ou pris en photo une fleur dans le cadre de la grande lessive. L'enseignante exprime que : « *il y a une relation de réciprocité qu'on aurait sûrement pas eu en classe. En classe, je joue avec eux, je calcule avec eux, je pleure avec eux mais ça n'aurait pas été jusqu'à ce niveau là, je pense que ça c'est le plus* ». L'expérience du confinement et de la continuité pédagogique par le biais de la visioconférence a donc renforcé le lien entre l'enseignant et l'élève.

Quant aux effets négatifs, l'enseignante coordonnatrice relève surtout la distance et le fait qu'elle ne pouvait voir ses élèves que par leur écran de téléphone. Elle regrette aussi d'être « *parasitée par le protocole sanitaire* » avec toutes les préconisations et injonctions qu'il impose.

2. Compte-rendu de l'entretien de la Coordinatrice ULIS B

2.1. Formation et parcours professionnel

Cela fait trois ans que l'enseignante coordonnatrice ULIS B est en poste en ULIS. Auparavant, elle a travaillé en CLIS durant douze ans et en éducation spécialisée pendant 5 ans. Durant l'entretien, elle explique qu'au départ quand elle était plus jeune et durant ses études, elle ne voulait pas être enseignante. Elle a commencé par passer un Baccalauréat générale option Scientifique, puis elle a obtenu une Maîtrise d'Histoire à Rochelle dans l'académie de Poitou-Charentes. Elle a obtenu des diplômes sportifs et elle est spécialisée en activité musicale. Elle a passé un Master 2 EEA (éduquer, enseigner et apprendre) spécialité EDH, métiers de l'enseignement adapté aux élèves en difficulté ou en situation de handicap. À la suite de quoi elle a décidé de se spécialiser dans la pratique de l'école inclusive au premier degré en passant le CAPA-SH option D.

La coordinatrice ULIS B a un passif en École Nouvelle, et c'est pourquoi elle travaille énormément avec la pédagogie de projet. Elle appartient au mouvement de l'éducation nouvelle « *l'école devrait s'adapter à l'enfant en respectant ses besoins et intérêts et lui permettre d'apprendre à travers l'expérience, l'activité et la coopération* ». Elle a tout d'abord été dans l'animation avec les CEMÉA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) de 1994 à 2003, puis avec l'association OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) de 2003 à aujourd'hui. Elle est consommatrice depuis 2003 du CRAP - Cahiers pédagogiques et adhérente du CRAP (cercle de recherche et d'action pédagogique) depuis trois ans.

Elle travaille actuellement dans l'école élémentaire Jean Moulin dans l'académie de Dijon, en tant que coordinatrice ULIS, elle a ce poste depuis 2016. Son école compte sept classes sans compter l'ULIS dont elle a la direction. Dans son ULIS on peut trouver des enfants allant du CP au CM2. Dans l'école se trouve un RASED avec deux maîtres E et une psychologue, que l'école

partage avec les autres ULIS de la région. Le centre médico-scolaire du coin est également installé dans cette école. Celle-ci se trouve dans la ville de Auxonne, au milieu du Val de Saône. C'est un milieu semi-rural plutôt défavorisé, avec un niveau culturel pauvre et une faible mixité sociale.

2.2. Définition de l'inclusion scolaire

La coordonnatrice ULIS B a eu du mal à expliquer l'inclusion et l'école inclusive, puisque selon elle, l'inclusion n'aurait pas vraiment lieu (« *c'est dur puisqu'on n'y est pas* »), elle serait « *un beau mot* », « *une jolie idée* », « *une jolie théorie* ». Cependant les moyens mis en place ne seraient pas suffisants pour la mettre pleinement en œuvre. Pour elle, même lorsque les textes officiels parlent d'inclusion, c'est ce purement théorique. Elle explique qu'il existe une grande différence entre ce que disent les textes et la réalité. Depuis 2 ans, il est écrit dans les textes que les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire et qu'ils vont dans l'ULIS seulement pour ce qu'ils n'arrivent pas à faire avec le groupe classe, c'est-à-dire pour pallier à leurs difficultés. La coordonnatrice ULIS B explique que ce n'est pas ce qui se passe en réalité. L'ULIS doit permettre de favoriser l'inclusion à l'école élémentaire, mais selon elle, les projets ne se poursuivent pas assez par la suite. Elle conclut en disant que le thème de l'inclusion est « *une vaste question pas toujours facile à répondre* ».

2.3. L'accueil des élèves en ULIS : modalités, fonctionnement

Une très bonne entente entre collègues est présente dans l'école élémentaire Jean Moulin à Auxonne. La coordonnatrice ULIS B explique se sentir comme un membre à part entière de l'équipe pédagogique, ce qui selon elle n'est pas toujours le cas. Cette bonne entente engendre la confiance mutuelle quant à la mise en place des projets pour les élèves notifiés ULIS.

Dans cette école se trouvent douze élèves notifiés ULIS âgés de sept à douze ans. Ceux-ci sont présents dans l'école depuis deux ans avec la coordonnatrice. Cela faisait une dizaine d'années qu'elle n'avait pratiquement que des garçons dans l'ULIS (et CLIS) et que cette année est la première où la mixité est au rendez-vous.

Lors de la rentrée scolaire ils sont automatiquement inscrits dans une classe ordinaire, dans laquelle ils suivent le maximum de matières possibles en fonction de leurs capacités, et cela avec

l'enseignant référent. Puis pour celles qui leurs posent des difficultés, principalement le Français et les mathématiques, ils vont dans l'ULIS. C'est la coordonnatrice qui détermine ce que les élèves sont capables de suivre en classe ordinaire. Elle en discute avec les enseignants référents avant de prendre une décision. Elle décide également s'ils ont besoin ou non de l'accompagnement d'une AVS en classe ordinaire. Lorsqu'elle estime qu'un élève n'a pas les compétences, qu'il n'a pas le niveau social de poursuivre dans la classe ordinaire, il va dans L' ULIS pour poursuivre ses apprentissages.

Lors de l'arrivée à l'école le matin, c'est la coordonnatrice ULIS B qui récupère les élèves notifiés, c'est avec elle qu'ils commencent la journée. En règle générale, les matinées commencent par des temps d'accueil, des rituels d'entrée à l'école et des rituels coopératifs. Dans sa classe, le premier rituel est un temps de langage appelé le « *temps de parlote* », il permet aux élèves d'apprendre à entrer en communication avec leurs camarades et les adultes en général. À la suite de ces rituels, sont mis en place des ateliers collaboratifs de mathématiques et de français, suivi de la récréation. La coordonnatrice explique que l'emploi du temps d'une journée serait à la limite de la rigidité, c'est-à-dire que lorsque les élèves arrivent le matin, ils savent exactement ce qu'ils vont faire. C'est surtout le cas en début d'année, plus tard, lorsque les élèves sont rassurés et bien dans la classe, il peut être modifié. Ils ont besoin d'un cadre bien défini puisqu'en règle générale ils ont des problèmes de repérage dans le temps, ils sont très angoissés sur ce qu'ils ne peuvent pas maîtriser. Un cadre « *rigide* », leur permet de rester concentré, de savoir exactement ce qui les attend.

Elle explique que depuis quatre ans le fonctionnement dans l'ULIS a changé et que les coordonnateurs doivent aujourd'hui plus se cantonner à l'enseignement des matières dominantes. Ce qui ne l'empêche pas de pratiquer d'autres disciplines, mais en faisant du lien avec les mathématiques et le français.

Les sorties de la classe ULIS pour aller dans les classes ordinaires se font généralement à partir de dix heures du matin. La classe ULIS et les classes ordinaires essaient de suivre le même rythme, c'est-à-dire le français et les mathématiques le matin et puis les activités un peu plus ludiques l'après-midi, afin de favoriser l'inclusion des élèves notifiés. Durant toute la première période, le travail du coordonnateur c'est d'arriver à faire un emploi du temps cohérent pour le groupe classe ULIS en tenant compte des sorties en classe ordinaire. Être coordonnateur c'est parvenir à coordonner tout ça, pour que le final soit cohérent et que les élèves notifiés puissent apprendre dans les meilleures conditions possibles.

Pour la coordonnatrice, ce n'est pas vraiment de l'inclusion puisque par exemple les élèves notifiés vont suivre des cours d'anglais en classe ordinaire avec les autres élèves, alors que la plupart ne sont pas en capacité de faire de l'anglais. Pourtant ils suivent ces cours car « *socialement parlant c'est quand même bien pour eux d'être avec des enfants de leur âge* ». Cela leur permet de se construire un cercle d'amis mais ils ne sont pas vraiment inclus dans la classe.

La coordonnatrice ULIS B met en place un padlet pour ces élèves, auquel les enseignants de la classe de référence ont également accès dans le but que suivent leurs projets. Les projets sont discutés et montés en collaboration en début d'année scolaire avec l'équipe pédagogique. Puis elle explique qu'au cours de l'année ils sont menés séparément (ULIS et classe de référence), elle en discute avec les enseignants seulement en cas de problème ou difficulté. Sinon chacun mène sa pédagogie sans vraiment interférer et regarder ce que font les autres durant l'année, elle compare le fonctionnement à celui du collègue « *le prof d'histoire va forcément raconter à l'autre ce qu'il a fait* ». Elle conclut en expliquant que l'organisation et l'accueil des élèves notifiés ULIS peuvent changer en fonction des années, que cela va dépendre des enfants, des enseignants et de la situation.

2.4. L'expérience personnelle de la continuité pédagogique

L'enseignante coordonnatrice ULIS B a passé le premier confinement de mars 2020 dans sa maison, seule avec ses deux enfants âgés de 10 et 14 ans. Elle devait donc allier son travail et aider ses enfants dans leurs apprentissages.

De par son parcours personnel, elle avoue « *aimer travailler avec l'aide de l'informatique et du numérique dans sa classe* ». Elle explique que ses élèves étaient habitués à travailler avec des outils numériques et que le confinement n'a pas vraiment changé sa manière de fonctionner. Il ne lui a donc pas fait peur, elle avait toutes les compétences requises pour favoriser l'école à la maison.

Dans le cadre de projets de correspondances avec des écoles à Dakar et à Ténériffe, les élèves avaient travaillé avec des outils de visioconférence. Ils connaissaient donc déjà cet outil et les difficultés qu'il peut engendrer ; difficultés de connexion, mauvaises qualités d'images ou mauvais sons (etc.). Des ordinateurs et tablettes étaient mis à disposition dans la classe, les élèves notifiés savaient donc installer une application, imprimer un document... Ils avaient donc déjà acquis beaucoup de compétences informatiques avant d'être confinés, ce qui a facilité la mise en

place de la continuité. De plus, depuis la fin d'année 2019, elle s'était préparée au fait qu'un possible confinement pourrait avoir lieu. C'est pourquoi en classe elle avait déjà commencé à utiliser l'espace numérique Classroom.

Elle explique ne pas avoir mal vécu ce confinement malgré la surcharge de travail, bien au contraire, elle aurait même « *adoré* ». Cela a tout de même été un moment épuisant puisqu'elle n'a pas arrêté de « *courir dans tous les sens* ». Pourtant, la coordonnatrice a trouvé cela très enrichissant, cela lui a permis de travailler autrement et de découvrir une pédagogie étroitement liée aux outils numériques.

2.5. La mise en place de la continuité pédagogique avec les élèves d'ULIS

2.5.1. Organisation de la continuité pédagogique

Lors du premier confinement en mars 2020, dans l'école Jean Moulin où travaille actuellement l'enseignante coordonnatrice ULIS B, l'équipe a décidé de répartir les élèves par niveaux, c'est à dire qu'un enseignant s'occupait de tous les CP, un autre de tous les CE1 etc. Cela dans le but de détacher un d'eux afin qu'il puisse être en permanence à l'école pour les élèves présents. L'enseignante coordonnatrice B a gardé tous les élèves notifiés ULIS de son école et c'est elle qui leur a assuré la continuité pédagogique. Autant chez les adultes, que chez les parents, que chez les enfants, cela a été réconfortant de savoir que c'est elle qui allait s'en occuper.

Pour sa mise en œuvre, elle a commencé par leur faire parvenir un emploi du temps similaire à celui qu'ils avaient en classe, mais aménagé afin que la quantité de travail soit plus faible. Elle a ensuite mis en place l'espace Classroom que les élèves maîtrisaient déjà et qui était durant cette période mise à disposition gratuitement pour les enseignants. Ce support a été essentiel durant cette période d'« école à la maison ». Il comporte de nombreux intérêts selon elle ; il permet de s'enregistrer, se filmer, se prendre en photo et de renvoyer le travail à l'enseignante assez facilement. Ils ont aussi utilisé, lorsque c'était possible, les plateformes de visioconférence pour faire cours « *ensemble* » et « *se voir* », mais aussi dans le but de souder le groupe et d'éviter le décrochage scolaire. Pour finir l'école s'était harmonisée sur le fait d'utiliser l'application WhatsApp pour communiquer et d'utiliser un padlet (elle en avait déjà mis en place en contexte «

habituel » et elle s'en servait déjà) afin de favoriser la collaboration entre les enseignants et permettre d'harmoniser et d'échanger des astuces. Chaque membre de l'équipe pédagogique apportait ses connaissances aux autres.

Un temps d'adaptation d'environ trois semaines a été nécessaire pour s'habituer aux outils numériques et réussir à s'en servir correctement. Après cela elle a vraiment pu travailler avec ses élèves notifiés de manière efficace.

Lorsque les mouvements hors du domicile ont été autorisés, des membres du personnels éducatifs étaient en permanence à l'école et cela par roulement. Ce qui a permis de pouvoir imprimer des documents pédagogiques plus facilement pour les familles qui avaient peu ou pas accès à l'informatique. Les parents pouvaient donc venir chercher les photocopies directement à l'école afin que leurs enfants puissent avoir tous les outils à leur disposition pour cette continuité. Par la suite, lorsque cela a été possible l'enseignante coordonnatrice ULIS B a fait elle-même des « livraisons » aux familles. Tous les lundis et les jeudis elle faisait sa « tournée », elle se rendait d'abord à l'école pour faire des photocopies puis elle leurs apportait chez eux (sans entrer dans la maison).

L'enseignante coordonnatrice savait que la communication avec les parents était un aspect primordial et que tous les parents n'étaient pas forcément libres aux mêmes horaires compte tenu de leur travail. C'est pourquoi elle restait disponible de 9h du matin à 23h30 le soir sans interruption.

Malgré les préconisations de l'Éducation Nationale, qui étaient de faire des révisions, de perfectionner les acquis et ne pas commencer de nouvelle leçon, elle en a tout de même proposé à ses élèves au cours du dernier mois.

La coordonnatrice ULIS B explique que les élèves avaient vraiment envie de se voir, c'est pourquoi elle a mis en place des défis et créé des partages entre eux afin de garder ce lien. De ce fait, ne pas se voir et ne pas être ensemble pour faire classe n'a pas été perçu comme une difficulté pour eux.

Durant le confinement, certains parents ont découvert ce que leur enfant était capable de faire et ils se sont investis comme ils pouvaient pour les aider. Cela a resserré les liens et a favorisé l'apprentissage des élèves. L'enseignante a eu la chance d'avoir de « *super échanges avec les parents* » durant le confinement.

2.5.2. Les difficultés rencontrées

Les enseignants comme les élèves ont pu rencontrer certaines difficultés ou certains problèmes durant la continuité pédagogique. Les principaux problèmes rencontrés ont été liés aux outils numériques. En effet, puisque toutes les écoles utilisaient les mêmes plateformes de visioconférence par exemple, celles-ci se sont retrouvées facilement saturées et inutilisables. De plus, les élèves ont pu se trouver face à des difficultés de connexion internet, ce qui pouvait les empêcher d'accéder certains apprentissages effectués en direct par l'enseignante. Pour finir, les parents n'étaient pas toujours familiarisés avec les outils numériques et n'étaient donc pas dans la capacité d'aider leur enfant en cas de problème. Les parents avaient plus de difficultés que les enfants puisqu'ils utilisaient les outils numériques à l'école où ils avaient pu acquérir de réelles compétences informatiques. L'enseignante explique que « *certaines fois ils (les parents) voulaient savoir faire avant de laisser faire leurs enfants, mais finalement, ça aurait peut-être dû se faire dans l'autre sens. Puisque les enfants savaient réactiver ce qu'on avait fait et que les enfants auraient pu leur montrer* ».

Les élèves notifiés de cette école avaient tous la chance d'avoir un accès internet à la maison (plus ou moins efficace). Cependant, certains n'avaient pas l'accès à une imprimante, ou bien le coût des photocopies revenait trop cher aux familles. Cela a été une difficulté en début de confinement puisque les déplacements n'étaient pas autorisés et donc l'enseignant ne pouvait pas aller imprimer à l'école et leur faire passer les documents d'exercices. Quand cela a été possible, comme expliqué plus haut l'enseignante a fait des « *livraisons* » aux familles.

La dernière difficulté ou plutôt problème rencontré par la coordonnatrice ULIS B a été le décrochage total d'un de ces élèves, qui a totalement été déconnecté de la réalité à cause de ce confinement. En temps normal, cet enfant était géré à l'école par la coordonnatrice, les autres membres de l'équipe éducative et par l'éducatrice. Malheureusement ce confinement est venu rompre ses liens de suivis. Cet enfant vient d'une famille d'un milieu social défavorisé et a des parents qui n'avaient pas conscience de l'importance de garder un rythme régulier dans la journée ; manger à heure fixe, suivre son apprentissage, se coucher maximum avant 22h et de ne pas jouer à la console la nuit. Au bout d'un mois cet enfant était totalement décalé, il ne se sentait pas bien, faisait des crises et il a fini par faire une tentative de suicide. Aujourd'hui, elle nous a rassuré en

nous expliquant qu'il allait beaucoup mieux, mais que ce confinement avait eu des effets dévastateurs sur son mental et sur son apprentissage qu'il avait laissé en suspens.

2.6. La place de l'inclusion pendant la continuité pédagogique

L'inclusion est une des valeurs fondamentales de l'école et une des priorités du dispositif ULIS. Pourtant l'enseignante Coordonnatrice ULIS B affirme que l'inclusion n'a pas eu sa place durant la continuité pédagogique mise en œuvre en mars 2020 : « *non il n'y en a pas eu du tout* ». Tout d'abord puisque les élèves notifiés ULIS n'ont pas du tout été mélangés aux élèves « ordinaires » au cours de celle-ci puisque leur continuité a été assurée uniquement par la coordonnatrice ULIS B et non par leur enseignant de référence.

La collaboration entre les membres de la communauté pédagogique, qui est un des piliers essentiels au bon fonctionnement du dispositif ULIS, n'a pas été favorisée par la continuité pédagogique. En effet, les enseignants avaient tous accès au même padlet mais ce n'est pas pour autant qu'ils ont travaillé en coopération, chacun a travaillé de son côté.

L'inclusion a donc totalement été mise de côté. Cependant, pour elle confinement n'a pas eu d'impact particulier sur les élèves notifiés, rien n'a changé. Elle justifie ça par le fait que le dispositif ULIS n'est pas connu du public, qu'il « *n'est pas visible* ». Beaucoup de personnes selon elle « *ne savent pas qui on est, qui ne savent pas ce qu'on est. Même dans l'éducation nationale, quand on fait des réunions, combien de fois on m'a dit « T'es quoi toi ? », « ULIS. », « Ah bon et ça fonctionne comment ?* ». Être enseignante coordonnatrice durant le confinement aurait même eu des avantages par rapport aux autres enseignants : ne pas être seul face aux élèves et avoir de l'aide (SESSAD, AESH).

L'inclusion n'était donc pas en rendez-vous durant cette période de confinement et elle n'a pas non plus eu sa place à la réouverture des écoles. Les élèves notifiés ne pouvaient plus se rendre dans leur classe de référence puisque les différentes classes ne pouvaient pas être mélangées à cause du protocole sanitaire. Même durant les temps de récréation, les élèves n'avaient pas l'autorisation de se mélanger. Le but de l'ULIS étant pourtant de permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres. L'enseignante coordonnatrice ULIS B affirme que ça annonce une année compliquée pour les levés nouvellement arrivés puisqu'ils ne pourront pas être inclus dès le début et qu'avec ce protocole

sanitaire « on les remet dans ce système comme à l'époque de la CLIS, où on était dans l'intégration plutôt que l'inclusion ». Elle explique qu'en temps normal dans la cour de récréation tous les élèves notifiés ou non se mélangent, mais que lorsque les « barrières » seront retirées après cette crise, « ils iront pas jouer avec les autres » puisqu'ils n'auront pas pu créer de lien dès l'entrée à l'école.

2.7. L'analyse à postériori de cette expérience

1.7.1. La relation aux parents

La relation parents et enseignants occupe une grande importance en vue de favoriser l'apprentissages des élèves. Le confinement a permis à l'enseignante coordonnatrice et aux parents de devenir une vraie équipe, ce qui n'aurait selon elle pas forcément été le cas sans lui. Avant le confinement, des parents ne venaient pas beaucoup à l'école pour les rendez-vous avec la coordonnatrice puisqu'ils n'avaient pas le permis de conduire. Ils se faisaient donc par téléphone. Depuis la fin du confinement, qui a permis aux parents de connaître Classroom, ils établissent des entretiens via cette plate-forme, ce qui leur permet de se voir plus facilement sans se déplacer.

Dans son école, la continuité a été un défi relevé haut la main. Les enseignants ont été remerciés par les parents. Ceux-ci ont découvert ce que leur enfant était capable de faire, ils ont appris à aider à faire les devoirs, ils ont appris des activités et des jeux qu'ils ne savaient pas que leur enfant aimait et qu'ils pourront reproduire. Le confinement a resserré les liens entre les parents, les élèves et les enseignants.

1.7.2. Rôles des adultes

Selon l'enseignante coordonnatrice ULIS B, ce n'est pas le confinement qui a provoqué des inégalités entre les élèves, c'est les adultes qui étaient chargés de leur continuité pédagogique. La continuité pédagogique ne pouvait pas être favorisée si les enseignants n'étaient pas prêts à tout donner, s'ils ne mettaient pas du cœur à l'ouvrage. Le bon fonctionnement de celle-ci pour les élèves notifiés ULIS dépendait donc du coordonnateur qui l'assurait, de son fonctionnement et de son expérience. La coordonnatrice ULIS B explique que chaque coordonnateur à son passé, son parcours professionnel et son expérience personnelle, et que c'est grâce à cela qu'ils ont pu ou non

mettre en place une continuité efficace. Mais elle dépendait également du contexte familial de l'élève, du niveau de compréhension culturel et social des parents.

Utilisant les outils numériques qu'ils soient mis à disposition par l'Éducation Nationale ou pas depuis de nombreuses années, le passage de l'école à la maison n'a pas changé la manière de fonctionner de la coordonnatrice B. Cependant, ceux qui ne les utilisaient pas et qui ne savaient pas s'en servir se sont retrouvés dans une impasse. Le confinement a donc joué sur les compétences personnelles de mise en œuvre, des compétences acquises avant ce confinement.

De plus, les enseignants de son école et elle-même ont dû faire certaines concessions pour que la continuité marche. Par exemple, dans l'académie de Dijon, la Classroom n'est pas conseillée, mais la coordonnatrice l'a tout de même mise en place. Ils ont privilégié les outils non officiels comme Skype ou le téléphone pour favoriser la bonne communication et le suivi des familles.

Les difficultés rencontrées durant ce confinement n'auraient donc pas de lien avec le dispositif ULIS ou le handicap des élèves, puisque ceux-ci peuvent être autonomes avec les outils numériques si on leur apprend au préalable. Elles viendraient donc bien des adultes qui ont pris en charge leur continuité pédagogique, que ce soit du côté de l'école, du dispositif ou de la famille. Les compétences en informatique ont pu être un levier de réussite comme un levier d'échec. Selon l'enseignante coordonnatrice, dans la société d'aujourd'hui, il est obligatoire d'acquérir ces compétences puisqu'en temps de confinement ou non, les outils numériques sont des leviers indispensables aux apprentissages.

2.7.3. Retour à l'école : points positifs et négatifs

La rentrée après le confinement en juin 2020 a été complexe à organiser malgré la priorité des élèves en situation de handicap pour retourner à l'école. Pourtant au retour en classe, l'enseignante n'a pas eu de mal à reprendre les apprentissages avec ses élèves, ils ont simplement continué ceux commencés durant le confinement. L'enseignante coordonnatrice explique qu'ils étaient même « *capables de réciter une poésie de Boris Vian tous ensemble, sans même avoir appris ensemble et s'être entraînés comme on faisait d'habitude en classe. Donc ça c'était génial.* ».

À la rentrée scolaire en septembre 2020, les élèves notifiés ULIS qui étaient déjà dans l'ULIS durant la continuité pédagogique avec l'enseignante coordonnatrice B n'ont pas eu de

problèmes particuliers d'adaptation. Ils ont pu retrouver leurs camarades, la coordonnatrice et « *ils se sentaient chez eux dans la classe* ». L'environnement scolaire et le fonctionnement étant le même qu'à leur départ, cela aurait facilité cette reprise des apprentissages en présentiel. La proximité et la confiance entre la coordonnatrice et ses élèves auraient même été renforcées par ce confinement, ils en deviennent à être « *très proches sans rentrer dans la famille* », ce qui a favorisé cette reprise.

Cependant la reprise de l'école a pu être compliquée pour d'autres. Les difficultés de réadaptation ne seraient pas liées au handicap des enfants, mais liées aux changements de l'environnement scolaire ; un nouvel enseignant ou une nouvelle école. Une perte s'est ressentie dans ce cas précis puisque les liens enseignant-élèves et de camaraderie étaient rompus. Tous les élèves nouvellement arrivés, avec une notification ou non (notamment les CP), ont éprouvé des difficultés d'adaptation. Après ce confinement en mars 2020, les élèves n'étaient plus habitués à vivre en société et d'appartenir à un groupe classe. Le plus gros problème rencontré à la rentrée aurait donc été le manque de savoir-vivre. Ils ont eu du mal à retrouver leur posture d'élève et cela c'est ressenti chez tous ces enfants sans distinction.

Par ailleurs, le protocole sanitaire aurait été un vrai point négatif lors du retour à l'école. Celui-ci a mis de côté l'inclusion et il est venu renforcer les difficultés d'acclimatation de certains élèves. Puisque les différentes classes de l'école ne pouvaient être mélangées, les élèves se sont retrouvés uniquement avec leurs camarades de classe. La gestion de la cour de récréation a été complexe. Les élèves notifiés ULIS qui d'ordinaire se mélangent aux autres lors de ce moment de détente et de défoulement, n'ont pas eu cette « *chance* » en année pour le peu étrange. Les liens non donc pas pu se construire avec les autres élèves, notamment pour les élèves nouvellement arrivés dans l'école.

La coordonnatrice B a fait de son mieux et les a entraînés pour qu'ils soient prêts en cas de reconfinement. Ses élèves sont donc prêts et ne l'appréhendent pas le moins du monde puisqu'ils savent comment cela fonctionne. Ils auraient dit « *Oh mais c'est pas grave on va faire comme l'année dernière.* ».

3. Analyse des résultats

Rappelons que la question centrale de notre recherche est la suivante : « *Le contexte de confinement en mars 2020 parvient-il à rendre l'école inclusive pour les élèves notifiés ULIS ?* »

L'enjeu était donc de comprendre si les modalités d'organisation de la continuité pédagogique ont permis l'inclusion des élèves notifiés ULIS.

L'analyse des résultats de notre enquête s'appuiera ainsi sur nos trois hypothèses de départ à savoir :

- Hypothèse 1 : l'école inclusive n'est pas parvenue à s'adapter à cette crise sanitaire, c'est-à-dire que la continuité pédagogique mise en place pendant le confinement de mars 2020 n'a pas permis l'inclusion.
- Hypothèse 2 : la crise sanitaire a renforcé les réticences et incompréhensions des enseignants et personnels de l'Education Nationale autour du dispositif ULIS.
- Hypothèse 3 : le décrochage scolaire s'est accru et intensifié pour les élèves notifiés ULIS.

Notre analyse s'articulera donc autour de ces trois pôles.

3.1. La continuité pédagogique n'a pas permis l'inclusion

Au regard de notre recueil de données, nous pouvons constater que notre première hypothèse semble vérifiée du point de vue des deux enseignantes coordonnatrices ULIS que nous avons rencontrées. Leur opinion quant à l'inclusion diverge cependant, étant donné que la première évoque l'école inclusive telle qu'elle est préconisée et recommandée par les injonctions du ministère ; tandis que la seconde porte un regard plus critique quant à la réalité de l'inclusion dans les écoles aujourd'hui. Pour l'une, l'inclusion est possible si le coordonnateur de l'ULIS échange régulièrement avec ses collègues et accepte d'abandonner un fonctionnement de classe typique, traditionnel. Pour l'enseignante coordonnatrice ULIS B, l'inclusion n'est pas complète à l'heure actuelle puisqu'elle juge les moyens alloués à l'école inclusive peu suffisants pour la mener à bien.

Quant à notre première hypothèse, leurs avis concordent puisqu'elles expriment toutes les deux l'absence d'inclusion pendant la période du confinement et pendant la mise en place de la continuité pédagogique. Si l'on se concentre sur les difficultés qu'elles ont pu rencontrer, on s'aperçoit qu'elles sont sensiblement les mêmes. En effet, l'enseignante coordonnatrice B qui pourtant travaille régulièrement en équipe avec ses collègues, n'a pas eu d'échanges avec ces derniers. Ils ont toutefois utilisé le même outil pour mettre en œuvre la continuité pédagogique : le padlet. Cependant, cet outil interactif n'a pas permis de favoriser l'inclusion étant donné que les enseignants n'ont pas communiqué pour créer des projets artistiques par exemple, qui auraient peut-être permis d'inclure les élèves notifiés ULIS au sein de leurs classes de référence. De la même manière, l'enseignante coordonnatrice ULIS A n'a pas échangé avec ses collègues. Elle souhaitait pourtant se fédérer autour de projets tels que « *La grande lessive* » ou bien « *Le printemps des poètes* » mais ses collègues n'ont pas souhaité y participer. Elle ne nous évoque pas de raisons en particuliers, peut-être une surcharge de travail due à la mise en place de la continuité pédagogique, au suivi fréquent des élèves. Toutefois, elle a dû mener seule ces projets, qui auraient permis de favoriser l'inclusion mais qui pourtant ne l'a pas été.

D'autre part, les deux enseignantes coordonnatrices ULIS ont pleinement et totalement assuré la continuité pédagogique des élèves notifiés ULIS. En effet, nous aurions pu penser que les enseignants référents ainsi que les coordonnateurs avaient pu se partager le travail et assurer conjointement la continuité pédagogique pour tous les élèves y compris les élèves notifiés ULIS. Cela aurait permis l'inclusion étant donné que les enfants en situation de handicap auraient participé aux travaux proposés avec leurs pairs, si l'enseignant proposait des visioconférences ils auraient également pu prendre part à ces réunions de façon à conserver un lien physique et visuel avec leurs camarades. Cependant, cela ne s'est pas avéré être le cas dans les établissements de ces deux enseignantes. En effet, elles ont pris en charge, à temps plein, les élèves notifiés ULIS. Par souci d'organisation, cela représentait probablement la solution la plus pratique, efficace et adéquate possible. Toutefois, ce fonctionnement tel une classe qui ne regroupe que des élèves en situation de handicap, avec une enseignante s'apparente à la CLIS ; et donc comme le souligne l'enseignante coordonnatrice ULIS B : « *on est dans l'intégration plus que dans l'inclusion* ». Le fonctionnement de la CLIS n'est pas inclusif étant donné qu'il suppose l'organisation d'une classe à part entière, traditionnelle mais regroupant des élèves en difficultés. Dans ce cadre-là, le système éducatif ne s'adapte pas à l'enfant, c'est à l'enfant de mobiliser les capacités suffisantes lui permettant de s'adapter au système éducatif. Il s'agit d'une logique d'intégration dans laquelle le handicap est

intégré à l'école mais il n'y est pas inclus. En ce sens, si l'enseignant coordonnateur de l'ULIS assure seul la continuité pédagogique des élèves notifiés, il n'y a plus d'inclusion puisque l'on se retrouve sur un fonctionnement de CLIS.

Par ailleurs, plus globalement, le ministère de l'Éducation Nationale préconisait d'axer la continuité pédagogique sur les apprentissages fondamentaux que sont la maîtrise de la langue française, soit le français et les mathématiques. Les enseignants des classes de référence ont ainsi élaboré leur continuité pédagogique en travaillant ces enseignements avec les élèves. Pendant les premières semaines il s'agissait d'effectuer des révisions des notions étudiées en français et en mathématiques. Ensuite, de nouvelles leçons ont été amorcées, toujours dans ces deux disciplines. La maîtrise des savoirs fondamentaux est une priorité nationale. Néanmoins, l'ULIS ne fonctionne que pour les élèves qui justement ont des difficultés dans ces domaines. Si la continuité pédagogique est basée sur les apprentissages fondamentaux, les élèves notifiés ne peuvent ainsi suivre cette continuité en inclusion, avec leur enseignant référent puisque lors de ces temps en classe traditionnelle, ils vont en ULIS. C'est pourquoi, l'essence même de la continuité pédagogique ayant pour modalité de ne travailler que les apprentissages fondamentaux est anti-inclusive puisqu'elle ne permet pas aux élèves notifiés ULIS d'être en inclusion étant donné qu'ils bénéficient de l'ULIS justement pour ces apprentissages.

3.2. Remise en question du dispositif ULIS

Avant l'arrivée du confinement en mars 2020, de nombreuses réticences planaient déjà autour du dispositif ULIS. Celles-ci sont souvent liées au fait que ce dispositif ne soit qu'artificiellement visible et connu du public.

Pour commencer, certaines de ces incompréhensions sont liées au fait que de plus en plus d'élèves reçoivent une notification MDA mais que les places en ULIS sont limitées à douze élèves. De ce fait, beaucoup d'entre eux ne peuvent pas bénéficier d'une place en ULIS et doivent rester en classe ordinaire malgré leurs besoins particuliers. Les enseignants et les coordonnateurs se retrouvent donc face à un obstacle. L'enseignante coordonnatrice ULIS A, malgré les directives officielles, accueille treize à quatorze élèves dans son ULIS puisque ces élèves sont dans le besoin et sont y sont affectés. De plus, lorsque tous ces élèves sont en inclusion, elle permet aux élèves

notifiés mais n'ayant pas de place de bénéficiaire des apprentissages au sein de l'ULIS. Cela passe nécessairement par une communication et une coopération de qualité avec les enseignants référents de ces élèves.

De plus, d'autres réticences peuvent venir des enseignants en classe ordinaire, qui ont des appréhensions en vue d'un manque de formation pour accueillir au mieux des élèves en situation de handicap, en plus du nombre important d'élèves déjà présents en classe. Ces appréhensions pourraient être également liées à un manque de temps, de matériels d'accueil ou d'organisation.

Avant la mise en place du dispositif ULIS on parlait de CLIS et un grand nombre des enseignants coordonnateurs actuellement en poste en ULIS (comme la coordonnatrice B) travaillaient avant cela en CLIS. Malgré ce passage marquant de l'intégration à l'inclusion, ces enseignants-là utilisent parfois encore certaines méthodes de cette ancienne institution, c'est-à-dire qu'ils vont faire classe aux élèves, un peu comme la coordonnatrice B. Pourtant le dispositif ULIS prône l'école inclusive, les enseignants ne font classe à aucun moment. Toutefois, il peut s'avérer que ces enseignants conservent un fonctionnement s'apparentant à la CLIS notamment parce que la communication et l'organisation avec les enseignants référents ne sont pas de qualité. En effet, nous avons pu remarquer en stage que certains d'entre eux étaient réticents à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les échanges avec la coordonnatrice n'étaient que peu constructifs et les élèves n'allaient que très peu en inclusion notamment parce qu'ils se sentaient étrangers au groupe classe lorsqu'ils avaient la possibilité d'y aller. Les enseignants référents étaient parfois démunis, pas très au clair avec le PPS de l'élève, ses besoins et ses capacités. Ainsi, ces contradictions renforcent les incompréhensions de ce dispositif.

Les résultats de notre recherche sont venus renforcer notre seconde hypothèse. Effectivement, nous nous sommes aperçues que certaines de ces résistances présentes avant l'arrivée de la continuité pédagogique s'étaient vues renforcées.

En effet, afin d'assurer l'école à la maison, les deux coordonnatrices ont récupéré tous leurs élèves notifiés et les enseignants référents tous les autres élèves de la classe. Cela a eu pour conséquence la non-inclusion des élèves notifiés avec les autres. Cette mise en place a pu être la conséquence de l'appréhension des enseignants à gérer la continuité pédagogique à la fois pour les élèves notifiés ULIS et pour les élèves ordinaires. Les enseignants référents ont pu avoir du mal à gérer l'hétérogénéité de leurs élèves et de ce fait ils n'ont pas mis en place d'adaptations pour

permettre l'inclusion. Une réticence a pu également apparaître du côté des coordonnateurs, ce qui expliquerait le fait qu'ils ont préféré revenir à la CLIS, c'est-à-dire enseigner à tous les enfants notifiés sans inclusion, plutôt que de laisser la main à leurs collègues par peur que cela ne se passe pas correctement. Le fait de garder les élèves tout au long de la continuité permettait la facilité du suivi des élèves et le déchargement des enseignants référents au détriment de l'inclusion. La collaboration étant mise de côté, aucune place n'a été faite à l'inclusion durant cette période de crise sanitaire.

Le renforcement des incompréhensions s'est poursuivi lors de la rentrée scolaire en septembre 2020. Le protocole sanitaire a remis en cause le dispositif ULIS. Comme cela a été expliqué dans la partie précédente, les deux coordonnatrices sont en accord pour affirmer que le confinement n'a pas permis l'inclusion. Elles le sont également pour exprimer que le protocole sanitaire est anti-inclusif. Celui-ci interdit le mélange des différentes classes de l'école, or le mélange est une des obligations du dispositif ULIS puisque les élèves notifiés doivent être à la fois dans une classe ordinaire et dans le dispositif. L'enseignante coordonnatrice ULIS A explique avoir appelé la circonscription ASH de Montpellier dans le but de recevoir des directives à suivre quant à l'inclusion. En effet, les coordonnateurs ne savaient pas s'ils devaient continuer l'ULIS puisque les brassages étaient interdits. Les réponses obtenues sont restées vagues, aucune décision n'a été prise concernant les ULIS et ils ont dû se débrouiller seuls, ce qui pose la question de la légitimité de l'ULIS, de sa visibilité face aux instances. C'est pourquoi, le manque d'information quant à l'inclusion et à la mise en oeuvre du dispositif ULIS nous permet de réaffirmer les réticences et incompréhensions qui planent autour de ce dernier étant donné que les enseignants coordonnateurs n'avaient pas d'information sur les modalités qui pourraient permettre l'inclusion tout en respectant le protocole sanitaire.

Face à cette situation, les enseignants coordonnateurs n'ont pas eu beaucoup d'alternatives. Le premier moyen trouvé et commun aux deux coordonnatrices a été de se diriger dans le même sens que la continuité pédagogique, c'est-à-dire de revenir au modèle de la CLIS : les enfants ne se déplacent plus dans les classes et le coordonnateur fait classe. Malgré ses défauts, cette solution leur a semblé la plus efficace afin de privilégier l'enseignement, la formation et l'éducation des enfants et de pouvoir les accompagner au mieux.

Dans l'école de la coordonnatrice ULIS A, une seconde solution a été essayée : quelques élèves notifiés ont été placés à 100% en inclusion, donc à temps plein dans la classe ordinaire. Ils se sont retrouvés en grande difficultés et ils n'étaient pas en capacité de suivre les apprentissages au sein de leur classe de niveau. Inclure pour inclure, sans avoir le suivi du coordonnateur n'est donc pas une solution envisageable pour favoriser au mieux l'apprentissage des élèves.

Ce contexte sanitaire a donc bien renforcé les incompréhensions liées à ce dispositif et à même fait reculer les avancés en termes d'inclusion des élèves en situation de handicap. Des questionnements portant sur la mise en place temporaire des CLIS ont fait surface. Ne serait-il pas judicieux durant cette période, de les mettre en place afin de favoriser et respecter au mieux les besoins de l'enfant, et cela au détriment de l'inclusion ? De même, est-ce que l'inclusion répond-elle véritablement aux besoins de l'enfant puisqu'à trop vouloir l'inclure, il a peut-être des difficultés dans plusieurs disciplines et cette inclusion les intensifie peut-être.

3.3. Un décrochage scolaire des élèves notifiés ULIS

Dans un cadre général, la continuité pédagogique a été plutôt bien vécue par les enfants et notamment par les plus jeunes puisque les évaluations nationales de CP et de CE1 sont plutôt positives. En revanche, les élèves des classes de CE2, CM1 et CM2 ont un niveau inférieur à celui des années précédentes et les enseignants des écoles pensent que le confinement en est le facteur principal. En effet, les élèves avaient certaines lacunes à la rentrée scolaire et leur posture d'élève s'était vue affectée par cette longue période sans socialisation.

Notre troisième et dernière hypothèse supposait que le confinement avait engendré un décrochage scolaire plus important que d'ordinaire pour les élèves notifiés ULIS. À l'aide de ces deux entretiens, nous avons pu observer que celle-ci n'était pas le reflet de la réalité et que nous nous étions trompées. Aucune des deux enseignantes coordonnatrices n'a constaté que le confinement avait accentué le décrochage scolaire pour leurs élèves. En effet, le décrochage scolaire durant cette période aurait plutôt été lié soit aux conditions familiales de l'élève et à la manière dont les parents se sont occupés de la scolarité de leur enfant, soit de l'enseignant ou du coordonnateur qui a pris en charge leur continuité pédagogique. De ce fait, il est évident que les adultes présents dans l'environnement de l'enfant ont joué un grand rôle dans l'acquisition d'un

suivi positif. Cette hypothèse dépend ainsi du suivi et des modalités de continuité pédagogique proposé par l'enseignant. S'ils ne sont pas adaptés aux élèves, il est certain que le décrochage scolaire peut être accru.

Les coordonnatrices interrogées pour cette étude n'ont pas été prises de court par ce confinement puisqu'elles étaient toutes deux préparées à cette possibilité. C'est pourquoi, elles ont su gérer la situation et la continuité qu'elles ont mené a plutôt été une réussite pour leurs élèves. De plus, nous nous sommes aperçues à travers leurs entretiens que la motivation et le « cœur donné à l'ouvrage » étaient également un facteur favorisant la réussite de cette continuité pédagogique. Une pédagogie réussie dépendait donc énormément de l'engagement de l'enseignant ou du coordonnateur qui encadrait les élèves. Plus les élèves étaient encadrés et suivis, plus le décrochage scolaire était lointain.

L'environnement social et familial de l'enfant a également pu provoquer un décrochage. Celui-ci n'était pas en adéquation avec l'école à la maison. Le matériel nécessaire n'était pas forcément à la disposition de toutes les familles et les parents n'étaient pas forcément investis dans les apprentissages de leur enfant. Il était obligatoire que chez eux les élèves gardent un bon rythme et soient encadrés. Cependant ce n'est pas toujours le cas, comme dans la situation de l'élève de la coordonnatrice B expliquée plus haut.

D'autre part, puisque les coordonnateurs ont créé une classe unique en récupérant et en accompagnant leurs élèves notifiés ULIS tout au long de la continuité pédagogique dans un cadre sécurisant et avec un suivi soutenu, le décrochage scolaire n'a pas été accru. Au contraire, d'un point de vue global ces élèves ont tous plutôt bien vécu cette période et dans l'ensemble mieux que les élèves ordinaires. En effet, la classe regroupant tous les élèves notifiés créé durant le confinement était moins chargée que les autres. Le nombre d'élèves étant plus faible que dans les classes de références, le coordonnateur avait davantage la possibilité de pouvoir suivre et personnaliser ses apprentissages.

Au final, le confinement n'a pas été un facteur d'aggravation du décrochage scolaire durant cette période pour les élèves notifiés ULIS. Cependant il a tout de même engendré des incidences sur les élèves qui ont connu une perte de niveau global par rapport aux années précédentes.

Par conséquent, les résultats obtenus nous permettent de vérifier nos hypothèses de recherche déterminées au préalable. En effet, la continuité pédagogique, dans sa mise en œuvre, n'a finalement pas été inclusive. De même, les incompréhensions qui existaient déjà auparavant au sujet du dispositif ULIS demeurent présentes à la suite de la continuité pédagogique. En effet, celle-ci démontre que l'école inclusive n'a pas su s'adapter à une situation de crise. Enfin, le décrochage scolaire dû à la continuité pédagogique ne s'est pas davantage accru pour les élèves notifiés ULIS de deux enseignantes interrogées. La continuité ne semble donc pas être un facteur aggravant les inégalités d'apprentissages.

Cependant, les entretiens menés ont mis en lumière des éléments de réponses qui viennent nourrir nos hypothèses et notre réflexion à propos de cette recherche.

V. Discussion

Au regard des entretiens que nous avons mené et des résultats récoltés, certains points clés nous ont paru essentiels à aborder et à analyser. Des points liés à la profession d'enseignant coordonnateur ULIS d'une part et liés d'autre part aux freins qu'a rencontré l'inclusion. Enfin, nous évoquerons également les limites de la recherche que nous avons dirigé afin d'analyser notre propre pratique.

1. Les parcours de formation : une prédisposition ?

Les deux enseignantes coordonnatrices ULIS que nous avons rencontrées dans le cadre de ce mémoire nous ont permis de nous questionner quant au parcours professionnel de ces enseignants spécialisés. En effet, si nous analysons leurs parcours respectifs, l'enseignante coordonnatrice ULIS A a un profil relativement intéressant puisqu'il s'agit d'une personne qui est spécialiste du domaine du handicap de part sa formation initiale de professionnelle de la santé, qui l'a par la suite amené à travailler dans l'enseignement mais avec un public spécifique qui sont donc les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, il se décèle un profil assez spécialisé dans ce milieu, ayant des compétences spécifiques relatives au handicap, aux divers troubles ou pathologies invalidantes. L'aspect professionnel du soin se remarque dans son discours mais également dans sa pratique. En effet, elle est très attentive aux besoins de l'enfant. Son ULIS est même perçue comme un « *cocon* », un « *berceau* », ce qui apporte une sécurité affective aux élèves. Également, ses

compétences médicales lui permettent d'être plus à même de prendre en charge le handicap et les diverses pathologies lors de crises notamment. Elle est également capable de diagnostiquer certains troubles comme pour une enfant que les enseignants, parents et spécialistes pensaient atteinte d'autisme mais qui parce qu'elle avait des difficultés de langage souffrait de dyspraxie. Le diagnostic posé dans un premier temps par l'enseignante a permis à la communauté éducative d'être plus à même de répondre correctement aux besoins de cette élève.

Le parcours professionnel de l'enseignante coordonnatrice B illustre un profil « touche à tout » étant donné qu'elle a exploré de nombreux horizons avant de s'engager vers la voie de l'éducation spécialisée pendant cinq ans. On peut ainsi dire qu'elle est également spécialiste du domaine du handicap et que ses expériences professionnelles passées dans l'éducation spécialisée lui ont permis de développer des compétences et des connaissances spécifiques à ce public. C'est la raison pour laquelle elle s'est ensuite dirigée vers les CLIS et les ULIS depuis quinze ans maintenant. Son profil a quelques traits similaires avec celui de l'enseignante coordonnatrice A puisque toutes deux ont expérimenté les milieux spécialisés que ce soit en ITEP ou bien en IME (Institut Médico-Educatif) avant de s'orienter vers l'ULIS.

Ces parcours peuvent nous interroger quant au choix de l'ULIS : les coordonnateurs ULIS sont-ils des profils prédéterminés, prédisposés ou bien des individus ayant des connaissances et des compétences spécifiques pour enseigner à des élèves en situation de handicap. En effet, ces deux coordonnatrices sont spécialistes du handicap de part leur formation professionnelle initiale. Elles nous ont exposé que l'ULIS n'était que peu visible, était peu connu des enseignants. C'est pourquoi on peut s'interroger sur la volonté des enseignants typiques, traditionnels à se diriger vers l'accompagnement de ce public : sont-ils plus réfractaires par peur du handicap et de sa gestion ? Il n'en reste pas moins qu'un enseignant ayant des connaissances et des compétences en lien avec le handicap et étant un bon pédagogue est tout à fait à même d'être un enseignant coordonnateur ULIS de qualité. À l'inverse, il est moins certain qu'un professionnel du handicap soit un enseignant de qualité, de même qu'un enseignant soit un coordonnateur ULIS de qualité.

Ces deux profils nous ont ainsi questionné quant à une prédisposition acquise par les expériences professionnelles. Cependant, cela nous a aussi permis de nous interroger quant au peu de « reconnaissance » de l'ULIS et au manque d'enseignants volontaires à accompagner ces élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit au sein des établissements scolaires mais également au sein des institutions spécialisées.

2. Les freins à l'inclusion

Au cours de nos entretiens, nous cherchions à comprendre si la continuité pédagogique avait été inclusive, c'est-à-dire si elle avait permis aux élèves notifiés ULIS d'être inclus au sein de l'école dématérialisée. Il s'est avéré que cette hypothèse a été vérifiée par nos deux témoins qui nous ont expliqué que la continuité pédagogique n'allait pas de pair avec l'inclusion. Cependant, les deux enseignantes coordonnatrices ULIS ont abordé un point essentiel qui est également venu freiner l'inclusion lors de la réouverture des écoles en juin mais également lors de la rentrée des classes en septembre : les injonctions ministérielles en lien avec la pandémie de Covid-19. En effet, le protocole sanitaire qui a été appliqué dans les établissements scolaires est incompatible avec le principe d'inclusion. Il instaurait que les brassages d'élèves étaient interdits, c'est-à-dire que les classes ne pouvaient s'ouvrir les unes aux autres, les élèves devaient rester en groupe classe afin de limiter la propagation du virus au sein de l'établissement scolaire mais aussi au sein des familles. L'ULIS est un dispositif ouvert qui accueille des élèves de différentes classes, l'interdiction des brassages et donc des mélanges d'enfants s'est avéré être anti-inclusif et est allé à l'encontre du principe d'inclusion.

Tout d'abord, le protocole sanitaire instauré en juin 2020 invitait l'ensemble des enseignants à porter un masque dans l'enceinte de l'école mais également en dehors. Les conditions de reprise de l'activité scolaire ont été difficilement vécues par le corps enseignant mais aussi par les élèves dû au protocole sanitaire et à l'angoisse hygiénique qui pesait.

La barrière physique matérialisée par le masque a posé de nombreux problèmes : de compréhension d'abord, étant donné que les élèves en situation de handicap peuvent pour certains avoir des difficultés de diction, de langage ; mais ils ont également pu avoir des difficultés à comprendre l'enseignant. C'est notamment ce que relate l'enseignante coordonnatrice ULIS B qui, pour pallier les difficultés du masque, a privilégié l'utilisation personnelle de visières même si ces dernières étaient déconseillées par l'Éducation Nationale. Aussi, pour les élèves malentendants, des masques transparents devaient être mis à disposition des enseignants afin de permettre l'inclusion de ceux-ci et leur permettre de suivre leurs apprentissages tout en respectant les gestes barrières dans le respect des règles sanitaires en vigueur. Toutefois, l'enseignante coordonnatrice ULIS B explique en avoir fait « *la chasse* » sans forcément réussir à en avoir à disposition.

L'autre problème majeur qu'a posé le protocole sanitaire est l'interdiction de brassage. Et c'est en ce sens que les deux enseignantes coordonnatrices ULIS s'accordent à dire qu'il est anti-inclusif et que le virus de la Covid-19 et le principe de l'école inclusive sont antinomiques. Le dispositif ULIS suppose être une classe ouverte dans laquelle les élèves font des allers et venus depuis leurs classes d'inclusion. En septembre, le protocole sanitaire interdit les brassages, c'est-à-dire que les élèves se retrouvent dans l'obligation d'être regroupés et de demeurer uniquement dans leur classe. Cela suppose que l'inclusion n'est plus possible étant donné que les élèves notifiés sont soit en ULIS, soit dans leur classe de référence, mais ils ne peuvent être à la fois dans l'une et dans l'autre, comme c'est traditionnellement le cas avec l'ULIS car c'est l'essence même du dispositif. Les deux enseignantes coordonnatrices ont ainsi choisi de ne pas inclure leurs élèves au sein des classes d'inclusion, c'est-à-dire que l'enseignante dijonnaise a gardé ses élèves au sein du dispositif tel une classe mais en leur octroyant toutefois quelques passages dans les classes de CP au sein desquelles ils font des interventions en lecture, dans le respect du protocole. Pour l'enseignante montpelliéraine, une partie de ses élèves a été en inclusion complète tandis que l'autre est restée dans le dispositif. Cette interdiction des brassages a engendré une distance à respecter entre les élèves, c'est-à-dire que les enseignantes ont dû aménager et organiser leur salle de classe de façon à éloigner les élèves les uns des autres. De plus, les temps d'accueil, de rituels ont été également supprimés de façon à limiter les regroupements au sein même de la classe et du dispositif.

Ainsi, l'ULIS telle qu'elle est pensée par les directives de l'Éducation Nationale est contraire au protocole sanitaire étant donné qu'elle permet à l'enfant de se déplacer de sa classe de référence vers le dispositif pour bénéficier d'apprentissages et d'accompagnements en français et en mathématiques. Sans le déplacement, il n'y a pas d'inclusion, donc l'interdiction de brassage à annuler toute possibilité d'inclusion et le fonctionnement des ULIS s'est orchestré comme celui des CLIS qui est intégratif mais anti-inclusif.

Finalement, cette question du protocole sanitaire s'est naturellement posée quant à l'expérience et au vécu de cette année 2020 lors de nos entretiens passés avec deux enseignantes coordonnatrices ULIS. Ainsi, on pourrait résumer cette antinomie entre l'école inclusive et le protocole en expliquant : « *avec ce protocole sanitaire, quid de l'inclusion ?* »

3. Les limites de la recherche menée

La mise en œuvre de cette recherche nous a permis de récolter des données intéressantes quant aux représentations des enseignants coordonnateurs ULIS de l'inclusion scolaire et à son absence pendant la continuité pédagogique du confinement de mars 2020 et à la réouverture des écoles en juin puis à partir de septembre.

Cependant, cette étude connaît certaines limites notamment au vu du nombre restreint de participants. En effet, même s'il existe une pluralité et une diversité d'enseignants coordonnateurs ULIS, nous avons choisi de mener une étude qualitative basée sur deux entretiens. Comme nous l'avons évoqué, nous avons éprouvé des difficultés à trouver des enseignants suffisamment volontaires et disponibles pour prendre part à notre recherche.

D'autre part, l'analyse d'entretiens qualitatifs demande un temps considérable puisqu'il est nécessaire de retranscrire l'entretien avant de l'analyser phrase par phrase. Nous manquons de temps de part nos impératifs professionnels, ce qui ne nous a pas permis de contacter et solliciter d'autres enseignants coordonnateurs. Apporter divers opinions et avis supplémentaires quant à notre sujet auraient été une force pour notre recherche et nous auraient permis de l'enrichir.

Néanmoins, les deux entretiens menés nous permettent de vérifier nos hypothèses, de les expliciter et de rendre compte de la difficulté de l'école inclusive à s'adapter à un contexte d'aléa de crise sanitaire. En revanche, l'échantillonnage est trop faible pour nous permettre de rendre compte d'une généralité et de tirer des conclusions vraisemblables au regard des hypothèses de recherche avancées. Toutefois, ces résultats existent étant donné l'expérience des deux enseignantes coordonnatrices ULIS. De plus, ils sont particulièrement appropriés pour étudier leurs expériences et leurs opinions ainsi que comprendre leurs points de vue. Cette méthode nous a permis de recueillir la spécificité de leurs parcours tout en ayant un contact direct avec les personnes concernées.

Conclusion

Pour conclure, nous nous demandions si le contexte de confinement en mars 2020 est parvenu à rendre l'école inclusive pour les élèves notifiés ULIS. En lien avec des études menées antérieurement, notre première hypothèse de recherche cherchait à déterminer si la continuité pédagogique avait permis l'inclusion. Notre deuxième hypothèse envisageait que des réticences et des incompréhensions qui planaient auparavant autour du dispositif ULIS avaient été renforcées par le confinement et la continuité pédagogique. Enfin, notre troisième hypothèse de recherche concernait le décrochage scolaire des élèves notifiés ULIS. Nous cherchions à déterminer si la continuité pédagogique durant le confinement l'avait accru.

Nos hypothèses testées au regard des entretiens semi-directifs menés nous ont permis de constater que l'inclusion n'avait pas été favorisée par la continuité pédagogique et qu'au contraire, elle l'avait même « passé sous silence ». Il s'est notamment avéré que l'inclusion n'est pas compatible avec l'école à distance via les modalités de continuité pédagogique telles qu'elles ont été préconisées mais également qu'elle est antinomique avec la fermeture des écoles et le protocole sanitaire mis en vigueur par le gouvernement afin de limiter la propagation du virus de la Covid-19.

L'expérience de la continuité pédagogique pendant le confinement a également mis en lumière des réticences et des incompréhensions autour de l'ULIS concernant la réelle nécessité et les bienfaits de l'inclusion à tout prix par rapport aux besoins des élèves. Enfin, cette expérience a révélé que le décrochage scolaire ne s'était pas accru pour les élèves encadrés par les deux enseignantes coordonnatrices que nous avons rencontrées. Toutefois, cette hypothèse est à nuancer étant donné que le décrochage est nécessairement lié à l'encadrement et au suivi proposé par l'enseignant mais également par les parents.

Si les résultats de cette recherche sont à analyser au regard du contexte restreint de l'échantillonnage, cette étude aura cependant été riche d'enseignements. En effet, elle nous amène à mettre en réflexivité la place réelle de l'inclusion au sein de l'institution scolaire. Valeur fondamentale et prônée par les dernières lois, l'inclusion dépend toutefois de la volonté de mise en œuvre des personnels de l'Education Nationale étant donné qu'elle suppose une organisation prévue en amont entre les coordonnateurs ULIS et les enseignants référents. En contexte scolaire

traditionnel, il s'avère qu'elle est parfois difficile à élaborer et à mettre en place. Ici, en contexte d'école dématérialisée, à distance, il s'est avéré que l'inclusion a été « passée sous silence », elle s'est même vue exclue quant aux modalités de mise en œuvre de la continuité pédagogique mais également du protocole sanitaire mis en place au retour dans les classes. Pourtant, la pratique de l'inclusion qui permet aussi de former des futurs citoyens éclairés, tolérants, respectueux les uns envers les autres pour tous, reste un processus à perfectionner sur le long terme pour en découler pleinement sur une inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'Ecole mais également au sein de la société.

Bibliographie et Sitographie

- Damour, F. (2020, 17 septembre). Continuité ou discontinuité pédagogique ?. *Études 2020/13 (n°Hors-série)*, 111-114. <https://www-cairn-info.ezpum.biu-montpellier.fr/revue-etudes-2020-13-page-111.htm>
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive*. Cairn. Consulté le 26 novembre 2020 sur <https://www.cairn.info/l-ecole-inclusive--9782749268590-page-221.html>
- Jarraud, F. (2020, 17 mars). *De la continuité pédagogique à l'enseignement à distance*. Le Café Pédagogique. Consulté le 22 novembre 2020 sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/17032020Article637200263992610587.aspx>
- Ducos Filippi, I. (2020, 20 avril). *Quatre questions sur la continuité pédagogique et les élèves à besoins particuliers*. Le Café Pédagogique. Consulté le 10 décembre 2020 sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/20042020Article637229667891763999.aspx>
- Tourre, L. (2020, 21 septembre). *Rentrée scolaire 2020 : une rentrée particulière, épisode 4 : handicap à l'école : la double peine ?* Consulté le 27 novembre 2020 sur <https://www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/etre-et-savoir-le-magazine-de-leducation-du-lundi-21-septembre-2020>
- Desombre, C. (2020, 15 janvier). *L'école inclusive peut-elle profiter à tous les élèves ?*. The Conversation. Consulté le 20 novembre 2020 sur <https://theconversation.com/lecole-inclusive-peut-elleprofiter-a-tous-les-eleves-129830>
- Lacaille, A. (2012, 19 avril). *L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives*. HAL archives ouvertes. Consulté le 30 avril 2021 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00688952/document>
- Benoit, H. (2018, 9 octobre). *Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive*. HAL archives ouvertes. Consulté le 5 mai 2021 sur <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01891393/document>
- Negura, L. (2006, 22 octobre). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. OpenEdition Journals. Consulté le 5 mai 2021 sur <https://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Institut de recherche en santé publique et la caisse nationale de la solidarité pour l'autonomie. (2018). *Les défis de l'école inclusive en France : des attentes aux modalités concrètes*. Consulté le 30 novembre sur https://www.cnsa.fr/documentation/177-ville_rapport.pdf
- Institut français de l'éducation. (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants spécialisés en ULIS*. Consulté le 29 novembre sur <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/rapport-ulis>

- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, avril). *Covid-19 – Une continuité pédagogique assurée pour les élèves en situation de handicap*. education.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/covid-19-une-continuite-pedagogique-assuree-pour-les-eleves-en-situation-de-handicap-303402>
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, septembre). *Ecole inclusive et déconfinement : les réponses à vos questions*. education.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-et-deconfinement-les-reponses-vos-questions-303384>
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, mars). *Coronavirus COVID-19 - Note aux rédactions*. education.gouv.fr. Consulté le 12 mars 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/coronavirus-covid-19-note-aux-redactions-289400>
- Conseil constitutionnel. (1975, 25 juillet). *Décision n° 79–105 DC du 25 juillet 1979*. Conseil constitutionnel. Consulté le 12 mars 2021 sur <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/1979/79105DC.htm>
- Direction de l'information légale et administrative (Premier ministre). (2020, février). *Qu'est-ce que l'enseignement À distance ?* service-public.fr. Consulté le 12 mars 2021 sur <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F541>
- Poutoux, V. (2020, 25 mars). *Confinement et élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'en est-il? Vers une école inclusive*. Consulté le 18 novembre 2020 sur <http://www.versunecoleinclusive.fr/2020/03/25/la-continuite-pedagogique-pour-les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers/>
- A.P.S.S.S-CONSULTING. (2018, août 28). *Le triangle pédagogique de Jean Houssaye*. APSSS-CONSULTING santé sécurité au travail. Consulté le 13 mars 2021 sur <https://apsss-consulting.fr/analyse-qhse-risques-professionnels/pedagogie-methodes-pratiques-enseignement/pedagogie-jean-houssaye-triangle/>
- SNUipp-FSU. (2020). *Une rentrée pas comme les autres*. Consulté le 19 novembre 2020 sur <https://www.snuipp.fr/system/resources/W1siZiIsIjIwMjAvMDgvMjUvNWJ1azJ2N3o2MF9kb3NzaWVyX3ByZXNzZV9TTlVpcHBfRlNVXzIwMjBfVmVyc2Ivbl9GaW5hbGVfVjIucGRmI1Ild/dossier%20presse%20SNUipp%20FSU%202020%20Version%20Finale%20V2.pdf>
- Handicap & Société. (2020, 23 janvier). *Origines et histoire du handicap : du Moyen Âge à nos jours*. Handicap & Société. Consulté le 5 mai 2021 sur <http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-1>
- Martel, V. (2007). *L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants*. Consulté le 5 mai 2021 sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MartelFINAL2.pdf

Annexes

1. Grille d'entretien semi-directif

Thèmes	Questions
Présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous s'il vous plait vous présenter ? (Nom, prénom, niveau d'enseignement, académie, ancienneté, mobilité professionnelle) • Pouvez-vous nous parler de votre école ? (REP, accessibilité...)
Inclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Pour vous qu'est-ce que l'inclusion ? Et l'école inclusive ?
Dispositif ULIS	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi avoir choisi l'ULIS ? • Quel est votre niveau d'ancienneté dans le dispositif ? • Quel est votre fonctionnement ? (Nombre d'élèves, leurs spécificités, modalités d'accompagnements, outils et aménagements, aide humaine...)
Début du confinement : mise en place de la continuité pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle était votre situation durant le confinement ? • Etiez-vous matériellement équipé pour travailler ? • Comment s'est mise en place la continuité pédagogique au sein de votre école ? (Choix des PE, ressenti personnel à l'annonce du confinement...) • Comment avez-vous mis en place cette continuité avec vos élèves ? (Accès au numérique, modalités d'accompagnement, pédagogie différenciée, suivi des élèves, outils et ressources utilisés) • Avez-vous eu des facilités à mettre en place cette continuité ? • Quelles sont les principales difficultés liées au confinement et à l'enseignement à distance ?
Focale sur les élèves notifiés ULIS	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles ont été vos relations avec vos collègues (PE référents) pendant cette continuité ? • Avez-vous pu vous appuyer sur l'enseignant de la classe de référence ? (Échanges, coopération, tensions) • Que pensez-vous de la mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS (désavantage, inégalités, décrochage scolaire) • Selon vous, cette crise sanitaire a-t-elle eu un impact sur le regard porté sur le dispositif ULIS ? • Quel a été votre ressenti par rapport à l'inclusion et à la continuité pédagogique ? • Pour vous, l'école inclusive a-t-elle réussi à s'adapter à la crise sanitaire ?
Solutions apportées	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles solutions avez-vous trouvées pour que l'inclusion soit toujours mise au premier plan ?

Retour sur l'expérience et l'après confinement

- Selon vous, le confinement a-t-il eu des effets (positifs et négatifs) sur votre activité professionnelle ?
- Qu'est-ce que le confinement a changé pour vous d'un point de vue personnel ou professionnel ?
- Quel impact du confinement sur les élèves notifiés ULIS ?
- Qu'avez-vous appris de cette expérience ?
- Les aides mises en place par l'Education Nationale vous ont-elles semblé suffisantes ?
- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

2. Entretien avec Coordonnatrice ULIS A

Nous : « *Bonjour. Merci à toi de prendre part à cet entretien. Pour resituer notre dossier, il porte sur la continuité pédagogique pendant le confinement de mars 2020 sur les élèves notifiés ULIS. C'est quelque chose qui recommence en ce moment mais pour une durée plus courte. Pour commencer on souhaiterait que tu puisses te présenter, nous décrire un peu ton niveau d'enseignement, ton ancienneté et ton parcours.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Je suis coordonnatrice ULIS, c'est ma sixième année depuis 2015, c'était ma première ULIS. Avant j'enseignais en ITEP à Montpellier pendant sept ans. Encore avant, quatre ans de CP en Seine-Saint-Denis et encore avant j'étais en reconversion. J'étais infirmière donc j'ai travaillé dans un hôpital pendant 12 ans, je travaillais en psychiatrie. Donc ça vous donne un parcours qui se dessine j'imagine un profil plus dans le handicap en tout cas ou le côté psychiatrique.* »

Nous : « *Du coup est-ce que vous pouvez nous parler un petit peu de votre école actuelle ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Donc l'école Léo Mallet c'est une école élémentaire de 17 classes dont l'ULIS. C'est une école REP+, ça signifie que les CP CE1 sont à 12 élèves c'est-à-dire qu'on touche une indemnité REP + qui n'est pas du tout négligeable et qui est de 700 euros par rapport à quelqu'un qui est dans une zone qui n'est pas REP+. Mensuellement, on a une journée ou une demi-journée pour travailler ensemble. On est aussi tous remplacés sauf moi, moi je laisse les enfants dans leur classe pour assister si je le peux aux réunions avec mes collègues. Voilà c'est ça REP+, c'est une école qui est dans un quartier particulier de Montpellier c'est-à-dire que ce n'est pas la Paillade mais ce n'est pas non plus le Petit Bard.* »

Nous : « *On voulait vous demander d'un point de vue général ce qu'est pour vous l'inclusion et l'école inclusive ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Alors d'une manière générale l'école inclusive c'est les textes : tous les enfants ont leur place à l'école, tous. Cela c'est la théorie, en pratique pour moi c'est favoriser au maximum la classe ordinaire pour ces enfants-là. Moi je les prends que pour les domaines où il y a un grand grand décalage c'est-à-dire français et maths, le reste ils font dans leur classe.* »

Nous : « *Par rapport à ça, combien as-tu d'élèves dans le dispositif ULIS ? Et est-ce que tu peux nous parler de ton fonctionnement ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Alors sont affectés à l'ULIS 13 voir 14 enfants c'est-à-dire que j'accueille 13 élèves pas forcément à temps plein. Il y a le petit Michael que tu connais Alice qui vient que deux demi-journées donc 12 + 1 autre élève qui vient deux demi-journées plus un autre élève qui vient trois demi-journées qui vient d'un ITEP. J'accueille tous les enfants en difficultés de l'école donc je suis à 19 élèves en tout. Cela ne veut pas dire que j'ai les 19 en même temps sur les 13 élèves qui me sont affectés il y a une élève que je ne vois jamais qui est dans sa classe et qui n'a pas besoin de moi du tout du tout du tout. On va faire son équipe de suivi d'ici un mois et je pense que je vais la faire sortir du dispositif car je n'interviens en rien ni aide humaine ni rien. Quand je dis 19 élèves ça veut dire que je peux les prendre qu'en maths, qu'en français, qu'en français-maths. Quand je dis affecté ou pas c'est-à-dire que j'ai une liste d'élèves où j'ai officiellement 13 places mais je vais prendre aussi tous les autres enfants notifiés c'est-à-dire qu'il y en a que je vais prendre toute la matinée en français-maths, des enfants qui ne sont pas affectés à l'ULIS mais qui ont une notification ou d'autres que je vais prendre que sur une heure de maths peut-être que c'était déjà en place Alice quand tu étais là avec des élèves qui était dans ta classe.* »

Nous : « *Oui je l'ai vu avec Jalal.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Jalal est un de mes élèves. Il est arrivé, il a été affecté dans mon ULIS en septembre - octobre juste après que tu sois partie. J'ai aussi dans mon ULIS Tahaina et Cindy qui étaient dans la classe de Bruno que tu as connu qui sont affectées dans ma classe c'est leur sixième année avec moi mais je vais prendre aussi dans la classe de Bruno le petit Samir. Samir a aussi son frère qui est dans l'autre CM1-CM2 d'à côté. Ils ont eu une notification en cours d'année mais n'ont pas de place donc je les prends une heure par jour en mathématiques l'après-midi. Est-ce que vous voulez que je précise encore plus le fonctionnement d'une journée ?* »

Nous : « *Oui si cela ne vous dérange pas.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Alors tu vois de l'entrée à 8h45 jusqu'à la récréation qui est à 10h ou 10h30 j'ai beaucoup d'élèves en classe parce qu'en fait c'est un temps de français-maths et sur ce temps de français-maths je vais prendre tous les enfants notifiés c'est-à-dire soit affectés dans l'ULIS soit avec des notifications ULIS qui sont complètement en décalage dans leur classe d'affectation. Donc là je vais avoir 10 ou 12 élèves dans la classe et on va faire que français-maths que ça, que ça, que ça. Après la récréation grâce à mes collègues de CM1-CM2 qui décroissent et qui font des échanges de services je ne vais plus avoir d'élèves de CM1-CM2 car ils vont aller dans leur classe pour un cours d'histoire, de sciences, de géographie ou d'arts visuels. Sciences, histoire et art visuel c'est ça. Mes collègues faisant cet échange de service, les élèves vont profiter de cet enseignement et je vais garder dans ma classe que des élèves et qui s'ils retournent dans leur classe vont se retrouver sur une séance de français et de maths qui vont les mettre en difficulté et de mes élèves affecté dans l'ULIS il y en a deux qui peuvent plutôt suivre les enseignements niveau CE2 dans leur classe alors qu'ils sont sur un tout petit niveau c'est même pas moyen c'est faible mais ils peuvent y aller donc officiellement je ne les garde que pour le français jusqu'à 10 heures. Donc après je vais me retrouver en classe avec très peu d'élèves 5-6 maximum où je vais faire que des maths et le petit paradoxe c'est que les enfants que je vais garder sont des*

élèves qui ne sont pas affectés à l'ULIS c'est-à-dire qu'ils sont censés être dans leur classe de CE2 ou de CM1. L'après-midi de 15h à 16h j'ai un groupe d'élèves de CM1-CM2, ils sont huit pour une séance de maths soit c'est mes élèves soit c'est des élèves qui ont une notification et qui sont en attente de place en ULIS. Donc faites la nuance entre notification et affectation ce qui est le cas Alice pour Sabri et Samir tu vois donc je vais les prendre de 15h à 16h pour une séance de maths. De 14h à 15h je peux, soit j'ai pas du tout d'élèves auquel cas je vais voir mes collègues qui ont des élèves d'ULIS pour les soutenir voir comment ça se passe etc. Soit je vais avoir un ou deux élèves qui vont revenir parce qu'ils peuvent pas rester dans leur classe parce que justement c'est du français ou des maths. Ça c'est le grand cadre de comment fonctionne cette ULIS. »

Nous : « *Vous avez donc des élèves allant du CP au CM2 ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *En termes de niveau de classe tu veux dire ou de niveau d'apprentissage ?* »

Nous : « *Niveau de classe.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *J'ai tout, j'ai un élève en CP, un en CE1, 5 en CE2 et tout le reste au CM1 - CM2. Après le niveau d'apprentissage est beaucoup plus faible, sur ceux que je vais prendre en français-maths ça veut dire qu'ils ont pas le niveau de leur classe. Si je prends un élève en français ça veut dire qu'il est pas suffisamment lecteur pour suivre les apprentissages de CM1-CM2 je dis pas qu'il écrit sans faute je dis que pour aller en CM1-CM2 en français il faut savoir lire. Si tu sais pas lire tu peux y aller pour le sport, les sciences et tout ça mais pas pour le français, tu peux y aller pour les maths. Et les enfants lecteurs n'ont pas forcément le niveau en maths mais par contre un enfant non-lecteur peut avoir le niveau en maths. Un enfant de CE1 qui ne sait pas encore lire peut par contre savoir très très bien compter ça dépend de chaque enfant.* »

Nous : « *Est-ce qu'il y a des intervenants extérieurs qui viennent par exemple des AESH, des éducateurs ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Alors les AESH ne sont pas des intervenants extérieurs et sur toutes les ULIS de Montpellier il y a une ATSEM. Donc sur Montpellier et il y a aussi une aide humaine donc une AESH-Co avant c'était AVS-Co pour collectif à la différence de mutuelle ou individuelle. Donc moi j'ai deux adultes avec moi deux collègues qui sont jamais dans la classe en fait parce qu'elles vont aller accompagner les enfants qui sont dans leur classe d'inclusion donc les enfants qui sont affectés à l'ULIS mais qui vont dans leur classe. Sinon il y a des intervenants extérieurs qui vont intervenir. On est une école EMILE donc ça veut dire qu'on est une école avec l'enseignement d'une matière intégrée en langue en langue étrangère donc on fait de l'anglais donc on a une intervenante anglaise en langue anglaise et en tout cas moi j'en profite une heure par semaine.* »

Nous : « *Je pense maintenant qu'on va pouvoir aborder la mise en place de la continuité l'année dernière. Par rapport à cela est-ce que toi personnellement tu étais bien équipée en termes de matériel informatique ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Alors après c'est une question d'anticipation en fait ça dépend des collègues. Moi quand le confinement est arrivé je l'avais vraiment anticipé parce que je revenais.*

J'étais parti avec Bruno à Tenerife, tu sais on était parti aux Canaries. Je vous remets le contexte personne ne savait qu'en France les écoles allaient fermer, on était un peu dans une cloche, on s'en rendait pas compte sauf que moi vous voyez ma tête vous savez que ce petit virus est venu d'Asie et que l'Asie a été confinée dès le mois de décembre. Donc moi ma famille je l'entendait, je savais les conséquences que ça avait et quand on est parti aux Canaries, on est parti en Erasmus c'était une semaine professionnelle on s'est retrouvé tout près d'un cluster avec des aéroports qui fermaient autour de nous. On était à peine arrivé quand on nous a dit de rentrer donc on est resté on savait pas, au final, si on allait rentrer. En tout cas ce contexte Covid on en avait pris pleinement conscience contrairement aux collègues de l'école qui se rendaient pas compte c'est-à-dire que quand on est rentré sur cette semaine-là on savait qu'il y allait se passer un truc de suffisamment perturbant, de suffisamment grave, pas grave mais perturbant. Et donc quand le jeudi soir le Président annonce la fermeture des écoles moi je comprends que ça va réellement fermer et donc mes élèves repartent avec tout ce qu'il faut. Je sais je l'avais vraiment anticipé c'est-à-dire qu'ils sont repartis avec tout le matériel nécessaire pour travailler : ardoises, supports de lecture, cahiers, stylos, tout ils avaient tout. J'avais tout, tout, tout anticiper, toutes les photocopies. Ils sont repartis avec tout ce qu'il fallait alors que mes collègues eux en vrai, n'avaient tout simplement pas pris la mesure. Ils sont revenus à l'école tous les jours pour photocopier pour que les parents viennent chercher le travail, moi non. Moi non parce que j'habite pas à Montpellier et les élèves de l'ULIS ne sont pas des élèves du secteur ils viennent en taxi donc je peux pas demander aux mamans de prendre le tram à ce moment-là donc vous vous souvenez le contexte c'était complètement dingue je pouvais pas dire aux mamans avec tous leurs gamins de venir chercher le travail des gamins donc ils sont repartis avec le maximum. Et après moi je suis retourné à l'école et j'ai distribué avec ma petite voiture, j'ai fait le livreur, j'ai livré le travail aux élèves. Donc je cherche pas à dire que j'ai anticipé, à me jeter des fleurs, je dis juste que le contexte faisait que je savais que ce qu'il se passait, ce qui allait nous arriver ou pouvait nous arriver. On voyait des images de l'Italie mais moi, ma famille est au Vietnam. Le pays avait complètement fermé ses frontières donc je savais qu'un truc vraiment lourdingue allait arriver tu vois. Le fait d'être partie à Tenerife, d'avoir vu parce que le premier cluster était aux Canaries au mois de mars parce qu'ils avaient fermé tout un hôtel et toute une partie de l'île qui avait été confinée et on s'est retrouvé dedans donc on savait qu'il se passer quelque chose de fou mais de France ça ne se voyait pas. De France on voyait des trucs à la télé c'était dingue mais on pensait pas que ça pouvait nous arriver. Nous comme on y était, moi j'étais aux Canaries donc on savait que ça pouvait nous arriver donc au moment où se ferment les écoles en tout cas matériellement, tout le matériel pédagogique, les enfants étaient prêts et pour moi aussi tout était prêt.

Après en parlant de matériel informatique, il a fallu peut-être deux semaines pour, parce que tu sais quand ils ferment les écoles ils te disent pas pour combien de temps. Tu sais pas, ils te disent pour une semaine deux semaines mais tu sais pas et entre-temps il y a eu les vacances de printemps donc en fait la quinzaine qui a précédé les vacances c'est le temps qu'il m'a fallu pour mettre en place les visio c'est-à-dire quelle plate-forme on utilise : quelque chose qui ne plante pas, qui marche sur un smartphone parce que aucun des élèves n'est équipé d'ordinateur aucun, donc leur seul outil c'est le téléphone et les élèves d'élémentaire n'ont pas de téléphone. C'est le téléphone de leur mère donc là t'es confronté à ça, c'est-à-dire que les élèves d'élémentaire sont les seuls qui n'ont pas de matériel. Tous les collégiens ont, presque 95 % des collégiens ont un smartphone, 100% des lycéens aussi et les lycéens en plus la région leur a filé un ordinateur. Nous en élémentaire les enfants n'ont aucun matériel pour faire une visio donc on va aller travailler avec le téléphone portable des

mamans. Il m'a fallu 15 jours pour trouver la plate-forme qui fonctionne parce que l'Éducation Nationale te dit de passer par le CNED « ma classe à la maison », ils sont bien gentils ça fonctionne pas sur smartphone, ça fonctionne très bien sur ordinateur tu vois ma fille l'a utilisé avec sa maîtresse quand t'es équipé d'un ordinateur, d'une bonne connexion ça fonctionne. Quand t'es dans des tours où y'a pas de connexion qui sont encore avec une ADSL pourrie ça ne marche pas. Donc là 15 jours pour savoir qu'on passerait soit par zoom soit par WhatsApp c'est-à-dire que tout le reste ne fonctionne pas avec un smartphone et une connexion de base parce qu'en fait « ma classe à la maison » du CNED pompe énormément, plus que Zoom. La connexion elle est hyper fragile et Zoom pompe plus que WhatsApp. T'as des enfants qui habitent dans des quartiers où la connexion n'est pas bonne ils peuvent même pas utiliser zoom sur un smartphone. Il suffit que le smartphone soit un peu vieux ils peuvent pas installer l'application tu vois donc on est quand même super limité. Donc 15 jours pour savoir quelle plate-forme pour quel enfant et donc pour faire des groupes qui sont à la fois des groupes de niveaux parce que je peux pas sur une visio prendre des niveaux trop disparates il faut qu'on ait les mêmes outils, faut que ça aille vite parce qu'on a qu'une heure - une heure trente. Pourquoi on a qu'une heure - une heure trente ? Parce que je vais enchaîner 3,4,5,6 groupes différents, je peux pas prendre tous les enfants en même temps parce qu'on n'a pas les mêmes plates-formes, soit on utilise zoom, soit WhatsApp, on n'a pas les mêmes niveaux et en plus on est tombé en plein pendant le ramadan. Le ramadan fait que tu peux pas commencer tes cours à 8h à 9h ou à 9h tu vois ils ont pas dormi de la nuit, en plus c'est confinement donc autant qu'il fasse la fête ça s'entend. Donc t'es obligé de tout commencer à partir de midi ou 13 heures et c'est horrible parce qu'il a fallu à un moment se dire que les enfants qui ont fait le ramadan, les familles qui ont fait le ramadan, c'est pas forcément les enfants mais tu utilises le téléphone de la mère donc il faut qu'elle soit réveillée et la maman il faut qu'elle fasse à manger. Donc je me suis retrouvée à faire des groupes de dingue : ramadan, pas ramadan, lecteur, pas lecteur, WhatsApp ou zoom. 15 jours pour faire ça et après une fois que c'est mis en place ça marche suffisamment bien pour que tout fonctionne et même là avec ce nouveau confinement tout fonctionne aussi.

Et aussi c'est ce que je disais je ne vais pas reproduire les mêmes erreurs pour celui-là je sais ce qu'il fonctionne je vais pas faire ce que l'Éducation Nationale va nous dire parce qu'elle va nous dire de passer par « ma classe à la maison ». Vous l'avez peut-être pas vu passer mais en tout cas pour ce nouveau confinement tout a planté tout, les ENT, les Pronote, les « ma classe à la maison » tout, toutes les plates-formes mise en place de manière académique, nationale ou départementale tout a planté. Moi j'ai fait de la visio hier de 9 heure à 17 heure sur zoom, tout sur zoom et à aucun moment ça n'a planté : ça s'appelle tirer parti de ses erreurs. Donc je savais que leur truc planterait parce que l'an dernier tu vois une semaine avant qu'on ouvre les écoles il a fallu faire plein de réunions, plein de conseils des maîtres, conseils de cycle on a tout fait sauf que tout le monde comme toutes les écoles allaient rouvrir au même moment tout le monde a fait ses réunions au même moment. On avait trois plates-formes : 2 plateformes académiques, plus Zoom mais on n'avait pas le droit d'utiliser Zoom officiellement. Et la première semaine de mai tout a planté c'est-à-dire qu'ils ont limité le nombre de places de participants à une réunion. Super conseil des maîtres, on peut être que trois, non on est 20 dans l'école. C'est ce qu'ils ont fait hier et c'est ce qu'il s'est passé. Ils ont limité l'accès des élèves donc imaginez des nanas elles avaient 30 élèves elles ont pu en accueillir que six donc tu vois tout ça c'est pas tant que ça s'anticipe c'est que quand tu l'as déjà expérimenté tu te fais plus avoir. Donc même si on te dit « il faut pas utiliser », bon maintenant on a le droit d'utiliser zoom mais autre chose ça peut être Discord et ben si tu veux que

ça fonctionne parce que tu sais que hier tout le monde va s'y mettre, peut-être pas l'élémentaire mais tu sais que tous les collégiens et lycéens vont s'y mettre. Pour l'utiliser, ça ne peut pas fonctionner si tout le monde est en même temps.

Et donc la question du matériel je reviens encore là-dessus : regarder avec quoi les enfants vont pouvoir travailler. Par exemple on nous disait « signaler nous les enfants qui ont pas d'ordinateur on va leur en fournir » on a des classes mobiles dans les écoles on va avoir une mallette avec 20 ordinateurs. Donc ils sont bien gentils comment tu veux qu'un enfant se débrouille sous Linux avec un portable qui a 15 ans sans connexion chez lui. C'est pas possible, ça sert à rien de leur filer un ordinateur, on va leur filer des tablettes mais s'ils ont jamais utilisé de tablettes, s'ils ont pas un bon Wi-Fi ça sert à rien si t'es pas là pour les aider. »

Nous : *« Ils n'avaient pas l'habitude de les utiliser en classe ? Avant le confinement je veux dire. »*

Coordonnatrice ULIS A : « Utiliser une application ludique, tu sais une application de lecture et installer sur une tablette et zoom sachant que t'as pas forcément les autorisations de la mairie en plus c'est deux choses complètement différentes. T'as des applications de jeux comme sur ton téléphone pour jouer à je sais pas quoi et puis il y a, on va utiliser maintenant cet outil comme un moyen de communication en vidéo et ça personne sait le faire. Ils savaient pas le faire et comme on est en plein Covid personne n'allait dans la maison de l'autre pour lui installer son ordinateur donc le truc que les gens maîtrisent le mieux, c'est leur smartphone, de toute façon ils avaient que ça. »

Nous : *« Oui c'était une situation compliquée alors. »*

Coordonnatrice ULIS A : « Deux semaines de mise en place donc oui c'était bien compliqué. »

Nous : *« Et par rapport à ça, tu nous disais qu'avec les élèves tu faisais des visios, est-ce que tu as reproduit ça tous les jours ? Comment t'es-tu organisée ? »*

Coordonnatrice ULIS A : « Tu vois hier j'ai fait ce que j'ai fait tout au long du confinement sur mars-avril -mai et même sur juin parce que j'ai repris que sur juin en présentiel. Donc hier, j'ai fait exactement comme sur le premier confinement c'est-à-dire que j'ai un groupe de 9h à 10h30, un groupe de 10h30 à 11h30 ou à midi ça dépend du niveau des enfants : plus ils sont jeunes moins ils sont lecteurs et moins je les prends longtemps parce que ça sert à rien au bout d'un moment je les perds. Et l'après-midi pareil. Donc concrètement ça c'est dommage vous connaissez pas la classe mais j'ai deux groupes distincts de français : j'en ai un qui va travailler sur album et un sur un manuel de lecture donc sur album c'est un groupe d'enfants qui est lecteur débutant. »

Nous : *« Oui je les avais vu quand j'étais venue. »*

Coordonnatrice ULIS A : « Oui j'ai vraiment deux groupes distincts : un groupe qui est sur un apprentissage de la lecture donc des enfants non-lecteurs qui entrent dans la lecture et plus le groupe de maths de cycle 3. Donc j'ai trois groupes distincts d'enfants. Hier j'avais prévu cinq créneaux, un premier créneau où je convie neuf élèves à la réunion, ceux qui vont travailler sur l'album. Donc c'est un album qu'ils ont tous et ils sont aussi partis à la maison avec toutes les fiches, le cahier d'exercices qui va avec l'album et coup de bol sur les neuf il y en a eu sept qui

étaient connectés. Donc quand on était huit pour ce groupe là on a travaillé pendant 1h30 français-maths. Après j'ai enchaîné avec un groupe où ils ne sont que deux parce que je n'ai plus que deux élèves qui sont sur un apprentissage de la lecture avec le manuel « Léo et Léa ». Elles partent avec le cahier d'exercices à la maison, tout était prêt, relié tout ça je l'ai fait vendredi parce que normalement je donne les feuilles une par une mais là comme on peut pas on a tout relié avec l'ATSEM vendredi et elles sont parties avec. Tu vois il y a deux côtés : les fiches « Léo et Léa » et de l'autre côté c'est ce qu'on appelle des dictées muettes c'est pas moi qui les ai faites c'est une collègue d'Internet, c'est ce qu'on fait en classe. Et sur l'album « Urashima », c'est tout simplement ses fiches-là qui sont photocopiées et reliées, ça par contre les enfants les avez et dedans il y a aussi l'étude de la langue. Donc un deuxième groupe d'une heure où c'est ces deux petites filles qui sont dans une classe de CE2 où on fait lecture et maths. À 14h j'avais un groupe de cycle 3 normalement exclusivement pour les maths mais que j'ai prolongé. Après j'en ai rajouté deux autres qui étaient pas venus le matin donc en fait hier j'ai fait quatre groupes donc quatre heures où tu comptes 1h30 le matin pour le premier groupe voilà. »

Nous : « Ensuite pour vous quelles sont les principales difficultés qui sont liées au confinement et à l'enseignement à distance d'un point de vue général ? Quelles ont été les plus grandes difficultés que vous avez rencontrées ? »

Coordonnatrice ULIS A : « Des difficultés techniques de connexion quand on utilise la visio, ça c'est vraiment casse-pieds. Hier ça a bien marché, sur le premier confinement ça bugué beaucoup donc c'est chiant les enfants qui se déconnectent, qui arrivent pas à revenir, les images qui se figent des choses comme ça. Et puis tu as une difficulté qui est, je peux pas la nommer mais tu vois tu as les jeunes qui sont habitués à leur image qui font des selfies tout le temps, qui jouent avec leur téléphone, puis tu as des enfants et moi j'étais dans ce cas-là, pas parce que je suis en forme et qui sont pas habitués à leur image. Donc moi déjà il a fallu que j'appréhende ma propre image parce qu'on n'était pas habitué à ça, j'avais jamais fait de visios de ma vie et en tant qu'enseignante ça va quand je me suis retrouvée sur des conseils de maître, conseil d'école en visio où tu peux prendre la parole, où tu te vois parler moi je suis pas habituée aux selfies, je suis pas habituée à me voir. Pourtant je vois ma fille, elle fait 50 selfies par jour, elle est habituée à ça, elle se maquille dans son téléphone, elle a votre âge ça lui pose aucun problème. Ma fille qui a 10 ans ça lui pose aucun problème parce qu'elle est habituée aux smartphones. Moi ça a été super lourd quoi mais tant mieux parce que du coup j'ai compris la difficulté de certains enfants tu vois y'a certains enfants pour qui ça n'a posé aucun problème comme mes deux filles et des enfants où ça a été l'enfer, l'horreur ils ne se voyaient pas, ils ne voulaient pas qu'on les voit donc il se plaçaient où on voyait pas leur tête par exemple ou ils étaient à côté de la caméra et finalement c'est quelque chose que j'aurais pas compris parce qu'ils le disaient pas, ils ne disaient rien. Tu peux pas le deviner, en fait pourquoi on voit rien, pourquoi ils sont à côté, pourquoi tu les vois jamais, pourquoi tu les entends jamais. Et en fait comme moi je l'avais vécu je comprenais ce qui était en train de se jouer quand t'es pas habitué à ça tu te regardes tout le temps et c'est hyper dérangeant parce que tu es pas habitué à te voir parler à te voir bouger et donc moi comme je l'avais vécu au bout de trois jours c'était bon hein je vous pose juste un cadre. Mais pour les enfants qui avaient jamais vécu ça on est sur une REP+ avec des familles plutôt dans des quartiers défavorisés, les enfants sont pas équipés donc ils ont pas de smartphones, ils se sont jamais vu en vrai. Ce sont des enfants qui ont du mal avec leur image, avec leur voix, avec leur façon de se tenir, des enfants qui aiment pas leur image.

C'est ça il a fallu aussi, ça a été une difficulté et je vois du coup j'ai compris l'importance que ça avait que ça avait pris notamment pour deux enfants qui avaient pas géré ça du tout et même si je l'avais compris j'en avais pas mesuré à quel point ça les avait handicapés parce qu'hier l'un de ces deux gamins était là et hier ça n'a posé aucun problème parce qu'on fait comme moi il avait dépassé ça. On était passé à autre chose. Sur les premières semaines ça a été super dur, les enfants ils étaient hyper mal à l'aise et ça les empêche, imagine que déjà ils ont une notification MDPH donc c'est compliqué et là ils s'empêchaient de travailler. Hier c'était pas le cas si tu vois sur toute la liste d'élèves que je prends en visio que j'ai pris hier, il y en a qui l'ont déjà fait l'an dernier avec moi et il y en a c'est des nouveaux élèves je sais pas si tu te souviens Alice de Nina. Nina est une enfant autiste mutique, tu vois elle parle très très très très peu et j'ai le privilège d'être une des rares personnes, je suis la seule enseignante à qui elle parle c'est-à-dire qu'avec moi du coup j'ai pu évaluer son niveau de lecture etc. Les autres collègues qui l'ont eu avant, elle était pas affectée dans mon ULIS. Sa notification ULIS elle a deux mois. Ses autres enseignants avant n'ont jamais entendu le son de sa voix sauf quand elle fait une crise où elle se met à hurler, à se boucher les oreilles, à se taper la tête contre les murs. Mais du coup hier imaginons : visio cette petite, truc de fou en plus j'ai commis une erreur que j'avais pas anticipé c'est-à-dire que quand j'envoie mon lien zoom c'est le même j'ai toujours le même lien ce qui fait que l'heure et demie avec le premier groupe où ils étaient huit ou neuf tu vois on était nombreux cette petite est arrivée en plein cours. C'est-à-dire que j'étais en train de donner les devoirs et les neuf étaient là donc ça fait du bruit et cette gamine autiste qui ne supporte pas le bruit, qui ne parle pas, elle a vu ça elle a flippé. Je n'avais pas anticipé quand j'ai envoyé mes liens je ne pensais pas qu'on allait chevaucher en fait j'ai trop traîné sur la première pourtant j'avais prévu 1h30 et les deux petites du cours d'après sont arrivées dans ce bazar et c'était vraiment un gros foutoir parce que j'étais en train de dire aux parents que jeudi ce serait un autre horaire parce que j'avais une équipe de suivi pour le petit Michael donc qu'on allait décaler, qu'en même temps ils devaient noter tout ce qu'ils allaient faire tout seul dans leur cahier du jour. Et ces deux petites sont arrivées, cette petite Nina autiste et mutique, elle a vu ça elle avait jamais fait de visio donc bonjour le bordel et ça je l'avais pas anticipé tu vois je n'avais jamais enchaîné des visio comme ça je m'attendais pas à ce qu'elle se retrouve dans la salle d'attente sur un groupe que j'étais en train de faire d'habitude j'avais cinq minutes de battement où j'avais le temps justement d'aller faire un café, de me coiffer. »

Nous : « **Oui mais il faut les accepter dans la salle d'attente pour qu'elles rentrent dans la réunion.** »

Coordonnatrice ULIS A : « *Oui mais j'allais pas les laisser à la porte. T'imagines c'est leur premier zoom, je vais pas les laisser dans la salle d'attente. Tu vois, il faut qu'immédiatement elles voient que ça fonctionne. Donc après je reviens à cette petite et à la difficulté avec sa propre image. Je commence la séance avec de la lecture donc déjà la lecture et cette petite c'est très compliqué parce que je suis obligée de signer, on utilise les gestes de la méthode Borrel Maisonnay. Et tout le travail que je fais avec cette petite c'est qu'elle puisse lire sans les gestes. Lire, se détacher de ton image mais être obligée de regarder la maîtresse qui signe bonjour le bordel. Donc ça a été un petit quart d'heure un peu douloureux la lecture orale, la lecture de l'exercice ça a été, le travail écrit tu vois de dicter ça a été. Après on passe aux maths et là elle était à fond donc là je l'ai entendu, elle a participé on était que trois, il y avait elle, une autre copine de son âge et moi et en fait au bout de 20 minutes c'était bon elle a dépassé son image et elle a participé comme si on était en classe mais*

ça a pris un certain temps d'adaptation. Mais je pense que derrière son autisme c'est-à-dire il y a cette image d'elle-même qui était au début trop. Des fois c'est pour ça que je vous dis que l'ayant vécue c'est quelque chose que maintenant je peux percevoir voilà, j'aurais pu ne pas le vivre j'aurais pu faire partie des gens qui sont habitués à leur image mais c'était pas le cas. C'était une difficulté technique, c'était de supporter son image. Je vous avais parlé du petit Yannis. Tous les élèves semblent l'avoir plus ou moins bien vécu mise à part les copains qui manque et retourner à l'école c'est bien parce que t'as tes copains mais c'est ces trucs horribles ou t'as le père qui est bloqué à la frontière pendant quatre mois. »

Nous : *« Oui forcément ça n'aide pas. »*

Coordonnatrice ULIS A : « Oui, tu vois tu te retrouves avec des enfants qui sont complètement... Et t'y es pour rien quoi. Tu vois il faut à ce moment-là que, tu le prends pas pour toi c'est pas toi, tu y es pour rien c'est pas parce que t'es un mauvais enseignant ou que la mère est là c'est juste que le gamin il va super mal quoi et qu'en plus t'es en plein confinement avec des familles qui ont pas les codes et qui savent pas que les gosses ont besoin d'elles. Et puis de toute façon en plein confinement elle aurait pas trouvé d'aide, elle en aurait peut-être pas trouvé. »

Nous : *« J'avais une autre question pour revenir sur les relations que tu as eu avec tes collègues pendant le confinement, est-ce que vous avez pu travailler ensemble ? Notamment avec les enseignants des classes de référence, est-ce que vous avez utilisé des outils ensemble, en commun ? Et comment vous-êtes-vous entendu pour les élèves ULIS ? »*

Coordonnatrice ULIS A : « Rien. Sur l'école Léo Mallet alors déjà il y en a qu'une seule qui a pratiqué la visio c'est moi, le direct. Donc mes collègues n'ont jamais pratiqué la visio avec les élèves, on l'a fait pour les conseils des maîtres, conseil d'école mais ils ont jamais fait avec les enfants et cette semaine personne ne le fera. Tous les enfants des autres classes sont repartis avec du travail, des photocopies à rendre à la rentrée. Ce que les collègues ont fait en mars dernier par contre c'était chouette mais c'est hyper chronophage je comprends pas pourquoi ils continuent à faire ça mais ils ont fait des vidéos. Donc mon collègue de CP s'est filmé en train de faire classe, il a fait une chaîne YouTube et il a fait ça plutôt que de faire de la visio il a choisi ça donc ça prend un temps de malade. Une autre collègue elle faisait des leçons, elle faisait des petites vidéos elle se filmer. On a vu plein de trucs comme ça pendant le confinement, des petites vidéos comme ça où le prof fait classe vide parce que c'est en plus une vidéo en différé. Et il y a eu le système « j'envoie du travail » une fois par semaine ou plusieurs fois par semaine et les enfants, les parents les redéposent à l'école et récupèrent le reste. Aussi il y a eu le travail envoyé par mail.

Donc on n'a jamais travaillé ensemble. Première chose, il y a aucun projet commun même si on aurait voulu fédérer. Il y a des petits trucs qui sont arrivés comme le printemps des poètes, la grande lessive je sais pas si vous connaissez ces opérations-là, le poisson d'avril, des petites choses où tu peux facilement fédérer et ça n'a pas pris pour plein de raisons je pourrai pas vous dire lesquelles. C'était pas le bon moment, chacun avait d'autres priorités, d'autres soucis. Et concernant l'ULIS tu vois coordonner l'ULIS c'est travailler avec les collègues mais le confinement c'est vraiment anti-inclusif c'est-à-dire qu'à ce moment-là je dis à mes collègues « je reprends la main » parce que lors du premier confinement j'ai vu certains de mes collègues faire sans le savoir, ils envoient un mail groupé à tous leurs élèves mais dans leurs élèves y en a qui sont ULIS et c'est l'enfer les parents ils reçoivent un mail avec 50 PDF à faire, à imprimer, ils peuvent pas faire le tri

eux parce qu'ils savent pas ce que leur enfant sait faire, peut faire, ne peut pas faire. Et donc j'ai dit aux collègues « stop je reprends la main à cent pour cent pour tel et tel enfant » tu vois parce que sinon, par exemple je prends l'exemple de Samir. Si Bruno envoie du travail en maths de manière groupée pour toute la classe dont Samir et moi je prends Samir, Samir il se retrouve avec double peine moi et le boulot de Bruno sauf que les parents ils peuvent pas savoir, ils peuvent pas savoir que le gamin ne peut pas faire le travail que le maître de CMI-CM2 a envoyé, ils en savent rien ils peuvent même pas l'adapter tu vois. Ils peuvent juste être ce qu'on a entendu pendant de parents dire que le confinement ça avait été l'enfer au niveau du suivi pédagogique parce que vraiment c'était trop y avait trop trop trop, l'école envoyait et les devoirs et le travail de classe sans se rendre compte que les parents ne peuvent pas parce que les parents déjà ils ont pas forcément qu'un enfant, puis ils ont peut-être qu'un seul ordi et puis ils ont pas forcément d'imprimante et ils peuvent pas. Autant les devoirs c'est vraiment casse-pieds et remis en question de toute façon vous le savez les devoirs écrits sont interdits donc déjà les devoirs en temps ordinaire c'est compliqué mais quand tu envoies le travail, quand tu envoies aussi le travail de classe sans aucun étayage d'explications etc. Donc pour un enfant de d'ULIS, les parents ils peuvent pas faire la part des choses. Moi j'interviens tout de suite donc j'interviens ça a été très clair le vendredi avant qu'on ferme l'école j'ai dit pour tel ou tel enfant avec une notification, je prends la main à cent pour cent vous n'envoyez rien, comme pour le premier confinement. »

Nous : « Et justement avec les parents cela s'est bien passé ? Ils ont su quand même aider ? »

Coordonnatrice ULIS A : « Oui globalement oui. Après tu as des familles défaillantes et là tu peux... Tu vois l'an dernier il y avait un gamin qui était en grande grande souffrance parce qu'il s'est retrouvé seul au monde à gérer ça, ça a été, ça a été difficile quoi. Après les autres parents qui sont là et qui font le maximum pour leurs enfants ça s'est très très bien passé. Après les enfants je trouve qu'ils ont progressé grâce à cette à ce travail a trois : parents, enseignants, élèves. »

Nous : « Parce que l'autre enseignante que l'on a rencontrée nous a dit que ça avait amélioré les relations avec les parents ce confinement dans son ULIS à elle, que depuis les parents étaient beaucoup plus investis, ils s'intéressaient beaucoup plus aux travaux de leur enfant. Au final ça avait été une bonne chose pour la relation : enseignant, parent, élèves. »

Coordonnatrice ULIS A : « La relation enseignant-parents avec moi elle est plutôt bonne. J'ai aucun souci à aller prendre le thé chez les parents, c'est quelque chose qui me pose pas de problème. Tu vois on va faire un pique-nique avec les parents hors période Covid, ou quand je fais une sortie je n'ai pas besoin d'accompagnateur puisque j'ai deux aides humaines même si j'ai 15 élèves on est déjà trois adultes mais j'invite les parents. Ils sont invités, ils sont pas là pour travailler ou plomber mon travail ils sont là pour participer quand on fait une sortie au parc de Méric ou je ne sais où, la relation comme ça elle est bonne. On est en face, c'est plutôt une bonne relation. Par contre je dirais pas qu'ils s'investissent plus dans les apprentissages parce qu'au contraire le confinement montre que chacun a sa place. L'enseignement, la pédagogie c'est moi, eux ça va être l'éducation, ça va être le soin à leurs enfants tout ce côté-là, tout le quotidien en fait, tous les besoins du quotidien. Donc je dirais pas que ça montre des parents qui s'investissent plus dans la scolarité de leurs enfants et d'ailleurs moi je trouve que c'est pas, ils sont pas censés faire tout ça. Après c'est mon point de vue, je vous rappelle qu'on en est en REP+ avec des familles dans des milieux vraiment défavorisés, donc des parents qui sont pas forcément lecteurs, des parents qui

n'écrivent pas, des parents qui ne comptent pas, qui ne maîtrisent pas du tout le système numérique, qui ne savent pas faire une multiplication et une division en tout cas les mamans dont je te parle c'est plus ça. Donc tu vois, chacun son, les rôles sont plutôt bien répartis, on travaille ensemble et on fait pas la même chose. »

Nous : « *Sur ce confinement en mars et sur la continuité pédagogique, je ne sais pas si tu as eu des échos de tes collègues mais est-ce qu'il y a pu y avoir des écarts de décrochage scolaire qui se sont accrues entre les élèves notifiés ULIS et les élèves des classes ordinaires ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *De manière générale le confinement, mis à part les petits parce que c'est les évaluations nationales de CP qui les ont montrés, étaient très contents de ce confinement les tout petits ils l'ont bien vécu. Concrètement les classes de CE2, CM1, CM2 cette année ne vont pas bien. Le confinement y est certainement pour quelque chose car on a des élèves qui ont un niveau qui est moins bon que les autres années c'est-à-dire qu'ils rentrent en CE2, CM1 et CM2 avec des lacunes par rapport aux années précédentes et le comportement scolaire est pas bon non plus. Nous on accuse le confinement en disant que ces enfants-là ils leur manquaient six mois de classe, ils ont appris à la maison et ils savent pas se comporter enfin la posture d'élèves est pas là. C'est pas tant la posture d'élève, c'est la posture d'élève dans une classe c'est-à-dire comment je me comporte dans un groupe d'enfants. Le constat est pas très bon cette année, on a nos classes de CE2, CM1, CM2 qui sont plutôt très difficiles à gérer et qui ont un niveau scolaire qui est pas bon par rapport aux années précédentes. Pour les élèves d'ULIS ça reste des électrons libres ou des petits électrons à part comme s'il y a un écart il est pas en lien avec le confinement c'est mon point de vue. »*

Nous : « *Il n'a pas renforcé les inégalités ? Par rapport aux élèves notifiés ULIS ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *J'ai envie de te dire non parce que les élèves notifiés ULIS ont bénéficié quand même d'un suivi avec moi qui était soutenu, en fait qui était tout le temps, tu vois un suivi scolaire en direct tous les jours d'école et qu'on remet en place depuis hier avec ce nouveau confinement. C'est probablement que s'ils n'avaient pas été suivis l'écart aurait été dramatique tu vois et du coup ils ont gardé une posture d'élèves au moins une heure par jour devant l'écran du téléphone. »*

Nous : « *C'est sûr que ça a dû beaucoup aider, ils perdaient pas ce fait là d'être comme en classe.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Exactement et dans tout tu vois : écouter une consigne, la prise de parole, tenir un crayon, lire à haute voix, s'entraîner sur du calcul, des choses comme ça c'est des choses qu'ils ont gardé à chaque fois. Après il y a eu les grandes vacances mais en tout cas y'a pas eu d'écart. Après par contre j'ai un élève qui est arrivé et qui venait d'une autre ULIS et la maman racontait que pendant le confinement y'avait rien eu parce que la maîtresse elle a envoyé tout par mail et voilà tu fais, tu fais pas, juste la maîtresse qui constate que l'enfant a pas fait ou a tout raté mais ça va faire une évaluation négative ou ce que tu veux. Mais y'a pas eu de lien en visio, y'a pas eu de lien physique comme ça donc forcément l'enfant quand il est revenu ça a été « l'enfant sauvage ». Moi j'ai récupéré un enfant en septembre que je ne connaissais pas, j'ai cru que c'était l'enfant sauvage, aucune posture d'élève, il ne parlait pas il poussait des cris, il faisait aucun effort parce qu'il avait pas fait tout ce travail-là pendant plus de six mois. Pendant six mois en fait parce*

qu'il y a des enfants qui ont pas remis les pieds à l'école au mois de juin. En tout cas pour les enfants comme ça qui ont des besoins particuliers, y'a certainement des collègues qui ont pas fait ce travail-là en visio que moi je trouve indispensable. Personnellement je trouve qu'envoyer des choses par mail non seulement ça ne suffit pas et c'est vraiment se mentir que de croire que ça fonctionne, ça ne fonctionne pas et encore plus pour les enfants en difficulté et encore plus en REP+. Et je sais bien que le paradoxe c'est qu'en REP+ on a pas les moyens mais si tu trouves le moyen, il est simple c'est le smartphone et toutes les familles ont au moins un smartphone. On peut essayer mais bon j'ai l'exemple d'un petit qui est arrivé en septembre tout ce travail-là n'a pas été fait je te jure c'est l'enfant sauvage voilà. Et en fait après c'était bon je découvrais qu'il pouvait apprendre et qu'il parlait correctement et qu'il était autiste mais qu'il était pas complètement sauvage. »

Nous : *« Il avait perdu l'habitude. ».*

Coordonnatrice ULIS A : « Son seul cadre était le cadre de la maison donc avec sa maman. Un enfant avec sa maman ça peut être comme un petit animal apeuré, quand il est remis dans le monde tu vois avec plein de gens, quand il arrive il est collé à sa mère. Il a fallu, aller, deux mois pour qu'il se tienne droit pour qu'il arrête, tu avais l'impression qu'il marchait comme un comme un singe il avait les bras qui traînaient par terre, les pieds qui traînaient en arrière. Il avait sa tête collée à mon ventre. Tu vois sûrement un petit animal sauvage quoi alors je sais pas comment il était avant mais en tout cas on voyait qu'il n'avait pas été confronté au monde extérieur pendant des mois. Son seul cadre c'était sa maman, il savait que vivre avec sa maman. »

Nous : *« Tu nous en parlais un peu tout à l'heure, que pour toi il y avait pas eu d'inclusion sur ce confinement-là. Du coup est-ce que d'après toi l'école inclusive telle qu'elle est pensée par les directives de l'Éducation Nationale en tout cas est-ce qu'elle a su s'adapter à cette crise là à ce moment-là ? »*

Coordonnatrice ULIS A : « Alors j'ai pas vraiment pensé à cette question essentielle mais je crois vraiment que l'école inclusive et Covid c'est antinomique ne serait-ce que le principe de l'inclusion c'est-à-dire que t'es un dispositif ULIS où tu vas quand tu as besoin parce que t'as pas le niveau en français ou en maths. En septembre quand on a repris et que la consigne était « pas de brassages » déjà pas de brassages, pas d'inclusion on est d'accord. Tu te souviens Alice ça voulait dire qu'il a fallu faire un choix très rapidement si on ne veut pas brasser des enfants sachant que moi 15 enfants ça veut dire probablement pas 15 classes mais presque parce que je vais pas mettre tous les enfants ULIS dans une même classe, on va les répartir. Donc pas de brassage ça veut dire deux choses : soit il reste en ULIS à temps plein, soit ils sont dans leur classe à temps plein. Et donc j'ai dû faire un choix au mois de septembre et moi je choisis à ce moment-là que tous les enfants qui étaient là déjà l'année passée et qui étaient déjà allés dans une classe ordinaire dans leur classe, je les ai laissés dans leurs classes et j'allais les voir à temps plein. Ils restaient à temps plein dans la classe de Bruno par exemple et moi je venais une demi-heure par jour ou il y avait les AESH et ATSEM qui y allaient. Et les nouveaux élèves qui sont arrivés dont cet enfant dont je parlais, je les ai gardés à temps plein c'est-à-dire zéro inclusion possible du fait du Covid avec le pas de brassage et le protocole sanitaire. Le protocole sanitaire était anti-inclusif. Puis tu te retrouves un peu seul au monde parce que j'envoie un mail quand même au conseiller Péda-ASH, à la circonscription ASH et ils m'ont dit « tu fais comme tu peux y'a aucune directive on a aucune consigne » sachant

que je savais bien que si un seul de mes élèves était positif au Covid on fermait l'école parce qu'à l'époque les enfants ne portaient pas de masques. Les masques sont arrivés seulement en novembre donc on est en septembre, les enfants ne sont pas masqués, y'a que les enseignants qui sont masqués. Un seul de mes élèves positifs suffit et signifie donc que tu fermes non seulement l'école mais les élèves de l'ULIS étant tous dans une classe différente, tu fais fermer toutes les classes. Donc si un seul de mes élèves étaient positifs je faisais fermer l'école donc même si on avait organisé l'école sur « pas de brassage » par rapport au protocole sanitaire ; tu vois on a deux bâtiments avec deux étages donc en fait on faisait en sorte d'avoir quatre gros groupes et ces quatre gros groupes ne se brassaient jamais ni en récré, ni dans les couloirs, ni à la cantine. Ce qui veut dire que s'il y avait un cas positif on fermait qu'un des quatre étages, tu fermes qu'un étage donc quatre classes au lieu de fermer une école entière. Tu vois le brassage se fait sur un couloir voilà et à la cantine c'était pareil ils mangeaient par étage et les enfants ça représente à peu près des niveaux de classe. Donc les enfants d'ULIS ils sont en inclusion sur ces quatre étages et sauf que ces quatre étages se retrouvent ensemble quand ils retrouvent, quand ils reviennent avec moi donc pour que ça n'arrive pas j'avais à l'époque pris la décision seule parce que personne pouvait décider avec moi sauf la directrice mais elle y connaît rien et c'est pas sa partie, chacun son boulot. Donc moi je décide qu'il n'y aura aucune inclusion soit ils sont à 100% dans leur classe et je vais les voir toute masquée que je suis, soit ils sont à 100% avec moi et ne vont pas dans une classe. Donc je réponds à ta question mais le protocole sanitaire est anti-école inclusive sauf si on appelle inclusive un enfant avec une notification MDA dans une classe ordinaire avec une aide humaine mais c'est-à-dire qu'il y a pas d'ULIS sauf si l'enseignante de l'ULIS se déplace dans toutes les classes. Sauf que dans une école de sept classes je peux pas, on a que six heures de cours, je ne peux pas être avec les enfants que j'ai gardés et aller dans toutes les classes. On a fonctionné comme ça quasiment jusqu'aux vacances de la Toussaint tu vois et à partir du moment où les enfants ont été masqués et que je me suis aperçue que mes collègues brassaient leurs élèves et qu'ils faisaient des coins regroupement alors que nous on avait arrêté les temps d'accueil où tu es assis, tous les enfants ensemble qui racontent leur vie, la date etc. Moi j'avais tout arrêté en classe comme j'ai pas beaucoup d'élèves ils étaient tous espacés, vraiment y avait une table entre chaque enfant. Au retour de la Toussaint, des vacances d'automne, j'ai tout arrêté et j'ai fait comme une classe quasi normalement c'est-à-dire inclusion, des allers-venus, le temps d'accueil parce que les enfants étaient masqués et que le protocole disait que y' avait pas de cas contacts dans une classe. Le cas contacts était possible à la cantine, grâce au masque. Je réponds à la question mais c'est une excellente question qui mérite réflexion mais dans le protocole sanitaire à un moment tu fais le choix : la santé mentale ou la santé physique là on pouvait pas préserver les deux. »

Nous : « Donc au final c'est le dispositif ULIS qui était pas compatible avec le protocole sanitaire plutôt que l'inclusion, si jamais les élèves étaient dans une classe ordinaire et qu'on allait les voir. »

Coordonnatrice ULIS A : « Le dispositif ULIS c'est-à-dire où tu viens quand tu as besoin et où l'enseignant se déplace est complètement contraire au protocole sanitaire. C'est ça, là il faudrait revenir à l'ancienne, c'est-à-dire faire ce qu'on appelle les classes spécialisées CLIS où tu fais ton enseignement à tous tes enfants qui ont une notification handicap et ça ne bouge pas. Et là du coup t'es anti inclusif et ça fonctionne très bien, j'ai jamais dit que c'était pas bien mais c'est pas du tout ce pourquoi je suis payée et missionnée. »

Nous : « *Justement j'ai été en stage dans une autre ULIS à Montpellier mais ça fonctionnait comme ça. Et je m'étais posée la question parce qu'on appelle ça ULIS mais c'est pas si ouvert.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Moi mon historique de vie que je vous racontais c'est ça qui est intéressant. Je vais vous le refaire, c'est mon point de vue, c'est mon niveau personnel, c'est ma personne. J'enseigne en ULIS, c'est ma sixième année mais il faut savoir que c'est la sixième année qu'on appelle ça des ULIS. Les ULIS ont été créées il y a cinq ans, six ans en 2015 avant c'était les CLIS c'est-à-dire que moi je n'ai jamais connu la CLIS, je n'ai jamais été maîtresse de CLIS. Moi quand j'ai été formé là où vous êtes, moi y avait pas de Covid, j'étais à la fac de Montpellier et de Nîmes à l'ESPE et on te forme à ça, on te forme à l'inclusion à tout prix : besoins éducatifs particuliers, inclusion. Donc moi quand j'arrive et que je prends cette classe à aucun moment je ne vais faire classe je le sais et même si ça me contrarie beaucoup, je vais le faire. Au début pour que les enfants prennent leur place d'élèves et se réconcilient avec l'école, avec la posture d'élève, pour qu'ils reprennent confiance en eux etc. Mais dès que c'est fait, je vais casser ça pour qu'ils retournent dans leur classe ordinaire, dans leur classe. Tu comprends sachant que c'est quelque chose que je savais faire parce que j'avais travaillé en ITEP donc les ITEP sont des instituts thérapeutique éducatif et pédagogique, c'est souvent associatif et c'est grossièrement des enfants avec des troubles du comportement c'est-à-dire des enfants complètement exclus du système qui sont exclus d'une classe, d'une école et qui sont tellement violent et perturbateurs, agressifs enfin des mômes qui te font exploser des classes suffisamment pour qu'on les retire d'une classe et d'une école et qu'on les mette dans un institut qui est donc un institut fermé. Et travailler là-dedans, tu vas travailler ça, la posture d'élève, cet enfant qui aimerait être un élève mais qui n'y arrive pas, qu'est-ce qu'il fait et ben il met le bordel ou il fait la plante verte. Donc travailler la posture d'élève, je l'avais fait pendant sept ans en ITEP mais j'avais travaillé la classe, investir sa classe etc. Et après c'est simplement au bout de plusieurs années que tu vis l'inclusion dans une école ordinaire et là ben tu vois c'est ce travail-là donc ça prend des années alors que là en ULIS ça prend quelques semaines, il faut que ça aille très vite. Donc le fait de faire classe tu vas faire CLIS, les anciennes CLIS moi j'ai jamais été institutrice de CLIS donc c'est pour ça que je pratique beaucoup plus facilement l'école inclusive au sens où s'est écrit dans les textes parce que je suis un bébé de cette loi-là. Tu vois des ULIS, les collègues de l'ULIS comme tu connais c'est parce qu'eux c'est des instits qui ont connu la CLIS. »*

Nous : « *Oui c'était une enseignante en reconversion professionnelle qui travaillait avant dans le handicap. Mais c'est tout à fait possible qu'avant elle ait connu la CLIS et que son fonctionnement était basé sur ça.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *On est très peu je le sais puisque souvent on fait appel à moi pour l'école inclusive pour que j'intervienne là-dessus mais parce qu'on est très peu en tout cas sur Montpellier a fonctionné comme ça. Les collègues du lycée en général font classe et voir même ils gardent leur ATSEM et AESH et dans la classe ils font des petits ateliers : lecture, un atelier maths, un atelier pâte à modeler. Un peu comme en maternelle tu vois, ils gardent leurs élèves et les enfants vont peut-être aller une fois par semaine en sport ou je sais pas quoi en chorale dans une classe ordinaire. Effectivement moi je ne fonctionne pas du tout du tout comme ça.* »

Nous : « *C'est exactement ça. C'est pour ça justement que c'était contrastant quand je suis allée dans ta classe et où je me suis dit que je n'avais pas du tout connu la même chose.* »

Coordonnatrice ULIS A : « *Après la loi c'est ce que je fais, les directives c'est ce que je fais, à aucun moment je n'affirme que c'est mieux. Je ne sais pas si c'est mieux, j'en ai aucune idée. Des fois je me dis que faire classe comme tu as connu Alice c'est peut-être mieux pour les enfants en termes de bien-être, de confiance, de bien-être tout simplement, de bienveillance, ce serait peut-être mieux mais la réalité du terrain c'est que je ne suis pas missionnée pour ça et après la réalité de la vie c'est que c'est pas comme ça non plus. Donc voilà c'est pas une cage dorée, c'est pas un petit cocon doux et bienveillant à 100% la vie et je ne sais pas si c'est mieux ou pas je fais juste ce pourquoi je suis payée et missionnée.* »

Nous : « *Après on avait des questions plutôt sur le retour d'expérience après le confinement. On voulait savoir si le confinement avait eu des effets négatifs ou positifs sur votre activité professionnelle lors du retour en classe ?* »

Coordonnatrice ULIS A : « *C'est difficile de faire la part des choses entre confinement et protocole sanitaire parce que quand on a repris après le confinement on a pas repris dans des conditions d'avant. On a repris dans des conditions complètement modifiées tu vois, entre le pas de brassage, la distance entre les enfants, l'espèce d'hystérie sur l'hygiène des mains. Donc nous, moi j'ai décidé déjà, l'hydroalcoolique de suite on va pas se prendre la tête mais je vois ma fille c'est un truc qui leur prend 1h30 par jours parce que tu dois faire laver les mains à 30 gamins avant de sortir, en rentrant dans la classe, avant chaque récré, avant la cantine, au retour de la cantine, en retour en classe. De quand à quand ? Le robinet c'est chronophage et tu penses que ça c'est horrible. Donc moi j'ai réglé ça tout de suite et j'ai pris la solution hydroalcoolique et j'ai arrosé les enfants, tu vois comme ça on n'en parle plus, j'ai des petites lingettes. Au début on désinfectait, je me disais faut pas prêter le matériel etc., mais bon c'était quelque chose de dingue si t'étais obsédée par ça tu pouvais plus enseigner.*

Donc les effets négatifs ou positifs du confinement, j'en ai vu des positifs en termes d'apprentissage et c'est ce que je vous ai dit et c'est ce que j'ai dit aux équipes de suivis cette année, qu'effectivement cette période de confinement a créé un lien de proximité entre les enfants, les familles et la maîtresse car comme vous, vous rentrez chez moi et moi je rentre chez vous là. En fait c'était hyper intrusif au début. Maintenant on se rend plus compte, mais chez moi j'ai aucun mur blanc donc déjà ça commence bien, tu as des photos, c'est le bordel, c'est pas une salle de classe. Donc il y a ça, ça créer un lien avec l'enfant, un lien de proximité qui est assez fort. L'effet négatif c'est qu'on se voit pas. Mais toi ta question c'est après le retour. Et ça j'arrive pas à te répondre parce que je crois que je suis un peu parasitée par le protocole sanitaire. Peut-être un effet positif c'est que comme je suis allée porter le travail plusieurs fois aux élèves jusqu'au mois de juin, le point positif c'est qu'ils savent que je sais où ils habitent, comme on était en plein ramadan ils m'ont offert beaucoup de choses, des petites choses comme ça. On a monté des petits projets arts plastiques, des chasses aux trésors, ils ont vu des photos de mon environnement tout comme ils m'envoyaient après à chaque fois j'ai joué le jeu à chaque fois que je lançais un projet je participais au projet. On a fait « le cri » de Munch, vous voyez, les enfants devaient le faire en photo enfin les parents prenaient en photo, j'ai joué le jeu. La grande lessive c'était sur le thème des fleurs, donc ils devaient dessiner une fleur ou prendre en photo une fleur de chez eux, qu'elles soient fausses ou vraies. J'ai fait pareil, j'ai fait comme si j'étais un enfant je me suis mise à leur

niveau à chaque fois donc ça faisait qu'eux aussi rentraient chez moi et ont vu mes fleurs. Il y a une relation de réciprocité qu'on aurait sûrement pas eu en classe, en classe je joue avec eux je calcule avec eux, je pleure avec eux mais ça aurait pas été jusqu'à ce niveau-là tu vois je pense que c'est ça le plus. Après le négatif ne vient pas spontanément. J'essaye surtout de retenir le positif. »

Nous : « Est-ce que la rentrée de septembre t'a paru plus difficile que les années auparavant ? Tu nous en a déjà un peu parlé puisque justement tu nous expliquais que la posture d'élève était plus difficile. »

Coordonnatrice ULIS A : « ça c'est ce que rapporte les collègues de CE2, CMI, CM2. Ils se sont retrouvés avec des classes de dingue, des gamins qui pouvaient pas tenir assis qui savaient pas attendre le retour pour parler, qui disaient tout ce qu'ils pensaient, qui balançaient des coups, qui arrêtaient de travailler s'ils étaient fatigués, qui avaient envie de boire, qui se levaient, qui n'avaient plus du tout le comportement d'un élève dans une grande classe, dans un grand groupe. Après je vais quand même nuancer, c'est qu'on paye entre guillemets quand tu passes d'une classe à 12 CP, CE1 a une classe à 25 en CE2. Et c'est pas négligeable non plus. Pareil on lance les CE1 à 12, on peut pas savoir tu vois parce que si tu rajoutes les enfants qui étaient dans une classe à 12 qui ont été confinés pendant six mois qui se retrouvent dans une classe à 25-26 avec un protocole sanitaire strict. Donc ça fait quand même trois trucs donc on sait pas trop. Chez moi ça a été une prise de tête ce protocole sanitaire comme je vous ai dit quid de l'inclusion ? »

Nous : « Oui au final ça a presque été plus compliqué pour les élèves des classes ordinaires la reprise en septembre que pour les élèves d'ULIS vu qu'ils avaient eu un suivi plus régulier pendant le confinement. »

Coordonnatrice ULIS A : « Oui et je pense que c'était compliqué pour moi de gérer en septembre mais pour eux ça a rien changé. Quelques élèves se sont retrouvés en souffrance parce que je les ai laissés à temps plein dans leur classe dont deux notamment après je les ai récupérés à mi-temps juste avant les vacances d'automne. Tu vois je pensais qu'il pouvait et en fait ça a été très dur pour eux, ça a été dur et d'une de pas me retrouver et de pas se retrouver avec leurs copains d'ULIS avec qui ils avaient noué des liens encore plus fort pendant le confinement avec cette visio donc de pas retrouver ce cadre c'est qui est secure ça a été compliqué. Et le niveau de classe aussi a été très compliqué parce que les collègues de CE2 à l'époque donc je parle de CE2 ils ont récupéré des CE1 qui étaient en classe à 12, qui sont restés confinés six mois les collègues de CE2 ont été confrontés à un niveau de classe auquel ils s'attendaient pas, c'est-à-dire qu'ils ont proposé des choses qui étaient au-dessus du niveau réel actuel des enfants et les enfants d'ULIS il y a un niveau encore plus bas t'imagines le décalage que ça a créé, tu vois malgré l'aide humaine tu vois y'a tout ça qui s'est joué.

Donc moi pour le confinement j'ai utilisé un cahier de bord, comme un cahier journal. C'est un cahier de bord avec les journées donc on surligne ce qui a été fait, ça a rien d'extraordinaire mais c'est pour vous montrer comment je l'ai organisé donc les enfants sont surlignés : ceux qui sont venus et ceux qui sont en retard, les horaires ce qui est prévu. Les enfants sont tous partis avec les supports qu'ils avaient en classe ce que je vous ai montré tout à l'heure, si c'était des photocopies volantes on les a reliés pour pas qu'ils perdent. L'erreur que j'ai faite lors du premier confinement parce que j'avais pas réfléchi c'est que j'ai fait des photocopies et je les ai relié ou agrafé quand je leur apportais pour pas qu'elles soient volantes sauf que les feuilles étaient pas numérotés et que

j'avais absolument à aucun moment prévu de les utiliser dans l'ordre. J'ai super mal géré ça c'est-à-dire que pour que les enfants soient prêts je devais envoyer les PDF en amont aux parents pour qu'au moment de la visio on soit tous sur la même page. C'est une erreur que j'ai pas reproduit ici, ça paraît bête mais c'est des petits détails qui te pourrissent ici ton heure de cours si tu l'as mal préparé ou si t'as pas assez anticipé donc là l'heure de cours pour récupérer ça c'était juste d'envoyer le PDF aux parents et qu'ils sachent que c'était sur cette feuille là qu'on allait travailler parce que moi j'avais agrafé les feuilles de numération de calcul de géométrie, à aucun moment je savais que c'était le jour où on allait faire géométrie et tel jour on allait faire du calcul. Pareil pour la lecture tu vois c'était pas censé être linéaire là quand j'ai relié, j'ai relié de manière chronologique pour ce confinement pour que toutes les pages soient numérotées c'est des petits, c'est con mais c'est des détails et donc j'avais pas pensé au début. Donc sur le cahier de bord on a la journée, on a la semaine, pareil il faut caler dedans les ESS, les machins, les trucs, les enfants qui peuvent pas être présent parce qu'ils ont déjà une prise en charge orthophonique au moment où t'as prévu ta visio donc il faut alterner les groupes et même si t'as que trois ou quatre groupes prévoir quatre, cinq ou six créneaux pour ces enfants qui peuvent pas venir au moment où tu les as prévu tous les 1, 2, 3 et les créneaux vides qui sont des créneaux potentiels pour les enfants qui ne pourront pas venir. »

Nous : « Oui il faudrait les avoir un peu tous une fois par jour. »

Coordonnatrice ULIS A : « Exactement donc ça c'est le travail qu'on fait tous ensemble tu vois on a le petit M de Maison c'est-à-dire qu'on leur fait écrire juste avant la fin de la visio, ils vont le faire tout seul et ils vont me le rendre par téléphone. Et donc après je demande aux enfants de me le renvoyer et ils me le renvoient, ils prennent une photo du travail fait en autonomie que j'ai donné cinq minutes avant. La consigne c'est de le faire à la suite ou après manger et quand c'est terminé ils me le renvoient et moi je le corrige immédiatement et je renvoie très bien, validé etc. Et s'il y a une erreur je laisse passer mais je fais un petit retour rapide. Et le contenu même je vous le donne, à quoi sert cette heure de visio, elle sert à la lecture orale. C'est l'objectif, c'est que chaque enfant lise, au moins une fois dans la journée, elle sert à la compréhension de texte, à l'orthographe c'est-à-dire la dictée, petite leçon. Du coup sur 1h30 c'est long, donc je vais inclure un partage d'écran avec une petite vidéo vous connaissez les fondements les fondamentaux Canopé ? Alors il faut savoir que la ville de Montpellier a équipé chaque enseignant d'un ordinateur et d'un futur vidéoprojecteur donc là je suis sur un ordinateur tout neuf que la mairie m'a donné c'est super j'essaye donc je le connais pas et donc quand tu passes à Dell d'un MacBook c'est compliqué. Donc les fondamentaux c'est une petite vidéo sur tout ce que tu veux ça dure deux minutes. »

Nous : « Oui l'autre coordonnatrice qu'on a rencontrée nous en a parlé car elle les utilise aussi. »

Coordonnatrice ULIS A : « Voilà c'est un exemple pour vous dire que deux petites minutes de vidéo les enfants je fais ça une fois par semaine ça te sert de leçon. C'est ludique, ça change du mec qui parle tout le temps ou de l'enfant qui parle, qui fait de la lecture et du calcul. Donc tout le monde lit chacun son tour, tout le monde suit la lecture de l'autre, on fait les questions ensemble, je fais des dictées de mots ou une petite leçon comme ça, du calcul mental tu vois j'ai rapporté toutes mes petites cartes ça c'est Hermel CP, CE1, CE2 et derrière on a la réponse. S'ils sont nombreux ils écrivent leurs nombres et leurs réponses, s'ils sont pas nombreux ils la disent, on fait des dictées de

nombre, des choses comme ça et juste avant que ça s'arrête sur le cahier ils écrivent ce qu'ils vont faire tout seul. Ils ont l'habitude de le faire toujours en classe c'est-à-dire un peu d'écriture, de copie, des opérations posées et des nombres à écrire en lettres, c'est toujours pareil et c'est exactement ce qu'on fait en classe. C'est ça en fait ce que je voulais vous dire c'est que c'est exactement le fonctionnement de classe les séances en classe ils ont exactement les mêmes en visio sauf que c'est plus condensé parce que y'a aucun vide j'occupe le temps tout le temps tout le temps tout le temps. »

Nous : « *Et ils font que maths-français pendant le confinement, il n'y a pas d'inclusion dans les classes ordinaires, ils font pas les autres disciplines. »*

Coordonnatrice ULIS A : « *Oui sachant qu'avec moi ils ne font que maths-français et sachant que la directive ministérielle pendant les confinements c'est que maths-français voilà donc ils préconisent un peu d'arts visuels ou un peu d'EPS mais c'est juste pour aérer la tête, la tête et les jambes des enfants mais t'es pas censé faire de l'histoire, de la géo et des sciences, t'es censé faire que français et maths. »*

Nous : « *Très bien merci beaucoup. Je crois qu'on a fait le tour de la question. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ? »*

Coordonnatrice ULIS A : « *Non, si vous avez besoin de davantage d'infos, de références, de manuels, de supports précis, de mon cahier de bord pour vous faire des annexes n'hésitez pas. »*

Nous : « *Merci beaucoup. Merci à toi d'avoir répondu favorablement à notre demande et d'avoir pu dégager un peu de ton temps pour nous répondre. »*

Coordonnatrice ULIS A : « *Bonne révisions pour vous. »*

3. Entretien avec Coordonnatrice ULIS B

Nous : « *Alors on va commencer, vous vous êtes déjà présentée mais on aimerait savoir au-delà de votre nom et de votre prénom, votre niveau d'enseignement, l'académie dans laquelle vous travaillez et votre niveau d'ancienneté ? »*

Coordonnatrice ULIS B : « *Moi ce que j'ai comme niveau d'enseignement ? »*

Nous : « *Oui. »*

Coordonnatrice ULIS B : « *Alors, j'ai un niveau de maîtrise d'histoire, euh, que j'ai obtenu à la Rochelle donc dans l'académie de Poitou-Charentes. J'ai un Master 2 en éducation spécialisée, je vous donnerai pas exactement le nom parce que je m'en rappelle plus. C'était une particularité de l'académie de Dijon, euh, enseignement enfants atteints de handicaps et en grande difficulté scolaire, quelque chose comme ça, je vous donnerai le nom après. Euh, après j'ai d'autres choses qui ne sont pas liées à l'éducation nationale. De lié à l'Éducation Nationale j'ai aussi mon CAPA-SH option D, voilà. »*

Nous : « *Du coup dans votre école vous êtes avec quels niveaux ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Moi j'ai ULIS école. Donc voilà je suis professeur des écoles mais j'ai une fonction de coordonnatrice. J'ai également d'autres choses qui me servent mais qui ne sont pas liées à l'éducation nationale.* »

Nous : « *Est-ce que vous pouvez nous parler de votre école ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Là où je suis ?* »

Nous : « *Oui.* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Alors on est une école de, si je me compte pas parce que je suis pas censé être une classe, euh sept classes. On est en semi-rural, c'est une ville. Mais on est en plein milieu du Val de Saône. Quand on parle du Val de Saône ici c'est, fou... c'est pas un compliment. C'est une vie militaire, l'armée de terre, tout tourne autour du bataillon. On est situé à environ 30 km de Dijon. Qui est une des plus grosses villes, voilà. On a quand même beaucoup de gens qui n'y ont jamais mis les pieds. Donc ça a un niveau culturel pauvre. On peut pas dire qu'il y ait beaucoup de mixité sociale, hein, on est quand même dans un milieu très défavorisé. On va dire que les plus hauts niveaux sont ceux qui viennent de l'armée, les familles militaires mais autrement voilà. Même les médecins qui vont être là, ne vivent pas autour. Donc on n'a pas leurs enfants. Voilà, donc moi je suis la huitième classe. On a du CP au CM2. Alors on a quand même l'ULIS et le RASED compris dans l'école. Parce que je suis pas l'ULIS école de toute la ville. On a trois écoles élémentaires et deux écoles maternelles. Y'a une seule unité, dont j'ai pris la direction, on est venu me chercher pour monter l'ULIS et j'y suis depuis six ans. C'est la première fois de ma carrière que je reste plus de trois ans au même endroit. Et on a un RASED, on a deux maîtres E et une psychologue qui sont dans l'école mais que l'on doit partager. Leur lieu c'est notre école. Et on a aussi dans l'école le centre médico-scolaire du coin.* »

Nous : « *Alors on voulait savoir pour vous qu'est-ce que l'inclusion ? Comment est-ce que vous définiriez ce terme ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Oh, c'est dur comme question.* »

Nous : « *Ou plutôt qu'est-ce que l'école inclusive ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *C'est dur aussi puisqu'on n'y est pas. C'est un beau mot. Même dans les textes on n'y est pas. Non, c'est purement théorique. C'est des grandes idées qui se mettent pas en pratique. J'ai pas à me plaindre hein. Dans les textes les élèves depuis deux ans sont inscrits dans les classes, et on est en système inversés, c'est à dire qu'ils sont dans leur classe et logiquement c'est moi qui les retire de la classe pour ce qu'ils ne peuvent pas faire avec leur groupe. C'est pas du tout ça en réalité. Mais euh, c'est pour ça que votre question elle est, parce qu'entre ce qui est voulu dans les textes, ce qui est fait en réalité et ce qui a du sens, ce n'est pas du tout la même chose. Moi j'ai de la chance je travaille bien, je suis considérée vraiment à part entière dans l'équipe, je suis un membre de l'équipe je ne suis pas à part. Je suis plutôt considérée comme une source euh, voilà quand il y a un problème ou un souci c'est plutôt moi qu'on vient voir. Mais les projets qu'on met en*

place sont mis en place en commun, on me fait confiance sur ce que je propose. Donc mes élèves sont dans ma classe pour les matières dominantes, euh, principalement le français et les maths, ils sont tous avec moi. Et tout ce qu'ils peuvent faire, ils le font avec leur classe. Donc depuis deux ans ils ont leur classe et ils ont ; moi. Donc on est plus dans l'inclusion comme ça l'était pensée, puisqu'au départ l'inclusion c'était l'inverse, on était censé les mettre dans des classes pour qu'ils puissent être avec d'autres enfants sur ce qu'on considérait qu'ils pouvaient faire. Donc là ils font de l'anglais, la plupart ne peuvent pas faire d'anglais, mais socialement parlant c'est quand même bien pour eux d'être avec des enfants de leur âge, ils se font un cercle d'amis, un cercle de connaissances, voilà. Donc je trouve que voilà, l'école inclusive c'est joli, une jolie idée, une jolie théorie mais les moyens sont pas mis en place pour que ça se fasse pour de vrai. On nous demande d'être inclusif à l'élémentaire mais y'a pas assez de places pour que leurs projets se poursuivent après. Donc voilà, moi je vais me retrouver avec deux élèves en sixième traditionnelle alors qu'ils n'ont pas le niveau même pour une ULIS collège. Cela dépend énormément de la motivation de tout le monde et du temps que l'on consent à y mettre. Parce que nos projets inclusifs, dans le public on a pas le temps pour ça et dans le privé on leur prend sur leurs heures d'APC. C'est une vaste question pas toujours facile à répondre. »

Nous : « Ensuite on voulait vous demander quel est le fonctionnement de l'ULIS ? Le nombre d'élèves par exemple. »

Coordonnatrice ULIS B : « Alors j'ai 12 élèves âgés de sept à douze ans. Euh, c'est la première année où j'arrive vraiment à avoir une mixité dans la classe. Cela faisait presque une dizaine d'années que j'avais principalement des garçons. Même des fois les filles étaient rares, ou il y en avait qu'une. Cette année j'ai quasiment moitié moitié. Euh, donc quand les élèves, alors ça c'est pareil hein, cela date d'y a deux ans, maintenant c'est acté, c'est rentré dans les mœurs, quand les élèves entrent dans l'école, ils sont systématiquement inscrits dans une classe. Donc sinon je fonctionne, ils ont quasiment tous un an de retard. Et on fonctionne par année de sortie, c'est à dire qu'un élève qui va être sortant en collège, va passer par le CM2 parce que dans le système informatique, s'il n'y est pas passé il faut qu'on bidouille. Donc nous on a décidé de partir comme ça ; les sortants sont en CM2 puis on dégraisse, on descend. Euh, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas redoubler, ce qui fait qu'on peut plus faire ce que l'on faisait avant, s'ils étaient capables de suivre l'histoire-géo au CM2 ils allaient en CM2, s'ils pouvaient faire des maths en CP ils allaient en CP, ça ça n'est plus possible. On a vraiment le fonctionnement comme au collège. Donc ceux qui peuvent suivre dans leur classe, c'est moi qui le détermine et j'en discute avec un enseignant de la classe où il est inscrit. Euh, et il y va, avec AVS ou sans AVS. Et lorsque j'estime qu'il n'a pas les compétences, qu'il n'a pas le niveau même social de poursuivre, il reste dans l'ULIS pour poursuivre ses apprentissages. Sachant que l'on a bien évolué, euh, sur ce que l'on nous demande de faire. Quand j'ai commencé les CLIS et même quand on est devenus les premières ULIS, je pouvais faire ce que je voulais, je pouvais faire de l'EPS, de l'histoire enfin voilà. C'était moi qui choisissais au bout du compte, ce que l'enfant avait dans son programme. Euh, depuis quatre ans on nous a demandé de nous cantonner le plus possible aux matières dominantes. Donc en gros il faudrait que dans la journée je fasse que des maths et du français. J'ai un passif en école nouvelle ce qui fait que je ne travaille pratiquement qu'en projet. Ce qui me permet de faire quand même beaucoup d'arts plastiques, de la découverte du monde à gogo, les maths il y en a un peu dans tout ce qu'on fait donc on fait du lien. Donc voilà je les récupère même s'ils sont inscrits dans leur

classe, c'est moi qui les récupère le matin. En règle générale en fait donc euh, les temps d'accueil, les rituels d'entrée à l'école. Donc chez moi c'est des temps de parlote, c'est quand même des élèves qu'y sont très touchés sur l'oral, ils sont très touchés sur arriver à entrer en communication avec les gens. Donc on travaille tous les matins, on a des jeux, des rituels coopératifs pour ça. Donc en règle générale il peut y avoir des sorties à partir de 10 heures ouais, on se cale un petit peu aussi sur ce que font les collègues, sur le même modèle, français-maths le matin et puis les activités un peu plus ludiques l'après-midi. Et puis après c'est à la carte, ça dépend. C'est tout le travail de la première période, c'est tout le travail du coordonnateur, c'est arriver à faire un emploi du temps cohérent pour le groupe en tenant compte des sorties. Sachant qu'ils sortent dans leur classe, ils sortent avec les membres du SESSAD. Voilà, j'ai des journées où j'ai les sorties toutes les demi-heures. Donc c'est mon boulot de trouver, voilà, que ça devienne cohérent. Que si on a un qui est absent le lundi, bah il faut que le mardi il puisse rattacher le groupe. Il ne faut pas qu'on s'empêche de travailler parce qu'ils sont pas tous là, euh, voilà donc ça c'est mon boulot, c'est pour ça qu'on nous appelle coordonnateur parce qu'on a tout un travail justement, arriver à tout ça. On nous demande plus maintenant d'être aussi pointilleux sur est-ce qu'il a fait son nombre de français dans la journée. Voilà, ce qu'on veut c'est qu'au final que ça soit cohérent, qu'il ai un peu tout, qu'il éclate et qu'il apprenne.

Je peux vous envoyer un type d'emploi du temps si vous voulez. Parce qu'en ULIS on est très, enfin moi je fonctionne comme ça parce que ça rassure énormément les élèves, et que voilà, ça fait un certain temps que je fonctionne comme ça et que c'est ce qui marche le mieux en tout cas pour moi. Mon emploi du temps il est, euh, limite rigide c'est à dire qu'ils viennent le matin, ils savent exactement ce qu'ils vont faire. Alors, après, on va dire après Noël on peut se permettre des fois de leur dire « ah on a pas fait ça, excusez-moi on va sortir les maths est faire autre chose ». Mais ils ont besoin pour se cadrer, ils ont des gros problèmes de repérage dans le temps, ils sont très angoissés sur ce qu'ils ne peuvent pas maîtriser, donc si le cadre est rigide, cela permet de rester concentré sur ce que l'on met dedans. Donc ils savent exactement que le matin il y a l'accueil, y'a les métiers à faire, le temps de parlote environ une demi-heure, euh, on a les ateliers collaboratifs maths, français à faire, ensuite y'a la récréation. Donc ils savent exactement, y'a des grandes familles de sur quoi on va travailler, puis après on peut se permettre de décliner à la séquence. Euh, mais c'est toujours, toujours pareil. Je vous le fournirais, je vous prendrais en photo le tableau comme ça vous l'aurez. »

Nous : « Avec plaisir, merci. »

Coordonnatrice ULIS B : « Et ça aide, ce qui fait que pareil, quand ils partent et qu'ils reviennent ils savent exactement ce qu'ils ont loupé. C'est structurant. Il faut pouvoir avoir quelque chose qui est modulable mais qui est dans une structure qui elle est rigide. Ils savent où ils vont et ça les rassure. Énormément. »

Nous : « D'accord merci beaucoup, alors maintenant on va passer aux questions qui traitent le sujet du confinement. Euh, du coup nous voulions savoir quelle était votre situation durant ce confinement ? Seule, en famille... »

Coordonnatrice ULIS B : « Moi ? (rire) moi seule avec ça (montre ses deux fils). Deux. J'avais un CM2 et un cinquième. Toute seule. Voilà, j'ai un mari qui est très souvent en déplacement donc, euh,

j'ai, lui il a pas arrêté de travailler en mission à l'extérieur du domicile. Donc j'ai passé le confinement, seule avec mes deux monstres, euh, à faire travailler. »

Nous : « *Donc une situation pas facile, puisqu'il fallait gérer les enfants et le travail. »*

Coordonnatrice ULIS B : « Non, j'ai adoré. Alors oui c'était épuisant, je m'en remets juste hein. Mais j'ai adoré. Ça a été un super moment parce qu'on a travaillé autrement. Alors j'adore tout ce qui est informatique hein, donc on a travaillé autrement. Ça a vraiment serré les liens et les rangs. Moi au sein de mon groupe ULIS, j'en ai perdu que deux, et encore y'en a une que j'ai à moitié récupéré parce que c'était la seule famille où y'avait pas l'informatique. Euh, et puis le, quand, y en a un qui a vraiment pété les plombs, il y a eu craquage complet, la famille était pas du tout cadrante. Donc, euh, ça été très très compliqué, il a fini dans ce qu'on appelle chez nous « la chartreuse », donc c'est l'hôpital pour les fous. Pour tentative de suicide et tout ça, donc ça a été loin pour lui. Autrement non non, puis on continue ce qu'on a mis en place pendant le Covid, on continue encore. Je me suis épuisée mais ça a été. Autrement avec mes propres enfants je me suis éclatée. Ça va j'ai le niveau scolaire pour suivre encore donc c'était bon. Mes enfants ont pas trop mal vécu les choses, puis on a un jardin. »

Nous : « *Donc vous aviez des conditions optimales et vous avez plutôt bien vécu ce confinement ? Vous avez pas eu de difficultés avec la mise en place de la continuité pédagogique ? »*

Coordonnatrice ULIS B : « Épuisant mais je l'ai pas mal vécu. Quand on est revenu, j'ai pas eu le temps de dégainer mon téléphone, on a continué de travailler. Ils avaient l'emploi du temps comme en classe alors avec des aménagements possibles, euh, au niveau de la quantité de travail. J'ai mis en place un espace numérique interne à mon ULIS ; la Classroom. Donc on a beaucoup travaillé pendant trois semaines. On a essayé de tous s'habituer aux outils, euh, essayer de se débrouiller avec. Et puis au bout de trois semaines on a vraiment mieux travaillé. Quand ils nous ont autorisés les mouvements, donc il y avait toujours des personnes en permanence. On devait garder des enfants à l'école donc on a tous été en permanence dans l'école. Et donc ça permettait d'imprimer et de déposer à l'école pour les parents qui n'avaient pas d'informatique. Et quand j'ai pu, je faisais des livraisons. Donc euh, le lundi et le jeudi j'allais à l'école je faisais mes photocopies, je préparais pour les parents. C'est pareil y'en a certains qui se sont ruinés en imprimante, photocopies ou autre. Donc dès que j'ai pu je prépare les photocopies des exercices que je donnais. Et j'avais ma petite tournée à faire tous les lundi et jeudi matin. Et donc l'intérêt de la Classroom c'est qu'ils peuvent s'enregistrer, se filmer, se prendre en photo, me renvoyer les résultats donc, euh, voilà. Ça a été compliqué d'expliquer aux parents que oui j'étais disponible de bonne heure et en permanence en permanence jusqu'à 11h30 du soir. Mais voilà on l'a fait, on a tenu. On a vraiment travaillé. Quand on s'est retrouvé au mois de juin, ils étaient capables de réciter une poésie de Boris Vian tous ensemble, sans même avoir appris ensemble et s'être entraînés comme on faisait d'habitude en classe. Donc ça c'était génial. J'ai vraiment repris, parce que on nous avait dit « Han, faut pas faire de nouvelles leçons », bah si on l'a fait quand même. Parce que réviser pendant trois mois c'est un peu soulant. Euh, on a fait des séances d'arts plastiques, on était en visio, euh, ensemble, voilà. Comment le groupe je les garde et que mon gros travail c'est de souder un groupe et d'avoir un groupe j'avais pas ce problème de « on se voit pas on est pas ensemble ». Au contraire on se voyait pas, on avait envie, donc on a fait des défis on a fait des échanges de recettes, on a fait quelque chose qui ont fait tout ça gardait du lien et l'avantage de l'ULIS c'est qu'on a du lien même

si logiquement on dit toujours que les ULIS c'est un groupe. Ben si, quand on connaît bien le patchwork, euh, ça tient vachement bien, et c'est super agréable. Moi j'ai des parents qui ont découvert ce que pouvaient faire leur gamin, qui ont découvert comment faire les devoirs. Ils s'étaient jamais posés la question puis ils avaient pas envie ils avaient pas le temps. Euh, puis on continue. Quand on nous a fait pendre au nez un nouveau confinement, depuis Noël on a vraiment relancé les exercices avec Classroom, puis c'est vrai qu'ils font une petite compét entre eux. Donc c'est vrai que c'est, moi je l'ai pas mal vécu. Voilà, épuisant. J'ai adoré bosser avec mes enfants à la maison et j'ai trouvé que l'échange avec les parents avait été super. Que finalement, ouais, on est devenue une équipe et je pense que si on avait pas eu confinement certains n'auraient pas bougé dans ce sens-là du tout. Depuis que je suis là, je n'ai plus de rendez-vous de parents, dans l'école, parce qu'il y a beaucoup de petits villages alentour, il y a des parents qui n'ont pas le permis de conduire. Alors avec la Classroom on fait une visio, on peut se voir. Même si les gens râlent de la visio, quand on n'a pas le permis qu'on est chez soi et qu'on aimerait voir la maîtresse pour faire un entretien, et ben c'est vachement sympa. Quand on a envie de se rapprocher d'autres parents parce qu'on a les mêmes difficultés, ben on peut se permettre de dire « Ah tiens on peut se donner des petites astuces », « tu fais comment » etc. Que là autrement quand on est que l'école ben mine de rien on vient pas toujours.

Les parents peuvent quand même rentrer dans l'école s'ils prennent rendez-vous. Les membres du SESSAD il y avait une période où ils avaient interdiction d'entrer. Moi j'en ai trois différentes, euh donc euh, des SESSAD ce qui vient un peu partout, Y en a qui doivent tout faire dans l'école, d'autres euh, fin bon c'est un peu compliqué. Mais ils avaient pas le droit d'intervenir au départ, donc c'était pénalisant pour les enfants. Et assez rapidement, donc je pense que les associations des parents d'enfants handicapés ont dû un peu taper du brun sur la table. Donc nous ils ont assez rapidement eu l'autorisation de venir travailler dans les locaux avec le nettoyage des tables, l'aération euh voilà, que ce soit cadré. Toujours le même lieu, mais oui je crois que dès juillet ils ont eu le droit de revenir. »

Nous : « Et justement par rapport à ça, concernant les élèves que vous accueillez dans la classe, est-ce que la certains qui ont des troubles autistiques par exemple ? »

Coordonnatrice ULIS B : « Alors, troubles autistiques non. J'ai " psychiatrie ", euh, donc là cette année j'ai " troubles des apprentissages ", j'ai " troubles psychiatriques ". Et puis j'ai euh, j'ai de la déficience. J'ai un mélange des trois. La dernière fois que j'ai eu des élèves autistes ça date parce que j'étais encore à Paris. J'ai fait quatre académies. Paris c'était y'a une quinzaine d'années. Là j'avais un élève avec des troubles autistiques, donc même si la manière de les appeler à changer, j'avais aussi la trisomie et c'était l'époque on avait pas d'AVS en permanence dans la classe, donc c'était très rock'n' roll. Mais c'est vrai que maintenant, moi ceux que je connais, sont plutôt dans les classes avec AVS et aménagements scolaires. Et de ce que je sais, dans ma circonscription il y a une seule des ULIS qui a un enfant atteint de troubles autistiques. Il parle pas, il ne lit pas, il écrit pas donc voilà il ne pouvait pas être dans une classe traditionnelle. Mais moi j'en ai pas depuis un moment.

L'école inclusive, je pense que c'est là-dessus que ça joue. C'est à dire que maintenant, les élèves que j'ai au départ, alors euh, ça va faire 20 ans, ça venait à l'idée de personne de les mettre ailleurs qu'en CLIS. Maintenant on regarde à deux fois. Moi là j'avais un élève qui devait venir chez moi, mais il n'y avait pas de place en attendant il est allé au CP. Ils se sont aperçus que finalement au

CP avec AVS ça fonctionnait très bien. Donc sa notification a été supprimée. Euh, avant un enfant trisomique, on se demandait s'il pouvait ou non suivre, enfin, puisque quand moi j'ai commencé il y avait quand même des résultats qui montraient qu'un enfant trisomique, atteint de trisomie, pouvait avoir un très bon niveau scolaire. En tout cas 10-12 de moyenne. Et donc être dans une classe. Maintenant ça ne viendrait pas idée des gens de dire « ah bah lui va aller tout de suite ULIS ». Donc je pense qu'il faut que pour les enfants atteints de troubles autistiques, ça se questionne plus. Les gens voient peut-être plus facilement ce qu'ils sont capables de faire, ils se battent plus sur l'étiquette qu'on leur a indiqué. Ça bloque plus comme avant. »

Nous : « Du coup vous fonctionnez avec des AVS ? »

Coordonnatrice ULIS B : « On a des AVS. Moi j'ai une AVS. Maintenant c'est passé dans les mœurs, on a eu ULIS École, y'a forcément une, alors moi j'ai une AVS-Co. Maintenant c'est des AESH qui sont embauchés. Euh, voilà, quand j'ai commencé c'était des étudiants qui avaient un quota d'heures, je pouvais en avoir deux quand j'avais deux élèves en classe où je pouvais en avoir aucune quand j'en avais 12. Maintenant elles sont là du matin au soir, euh, elles nous sont attribuées et elles sont collectives. C'est-à-dire que les élèves de mon dispositif n'ont pas d'AVS individuelle. Euh, c'est la première fois que je vois ça cette année dans ma classe parce que c'est un enfant qui a un trouble psychiatrique et la MDPH l'a autorisé à avoir une AVS individuelle. Et lui il en a énormément besoin pour les temps intermédiaires, c'est-à-dire quand il va dans sa classe d'inclusion, durant la récréation. Sur ces temps-là parce que sinon c'est le craquage complet. Il peut être très très violent. Donc lui il a le droit à une AVS individuelle. L'AVS-Co elle est attribuée à l'ULIS. On fonctionne à deux, on est en binôme. Il y aura pas d'ATSEM chez nous. On ne peut pas en avoir et je ne souhaiterais pas forcément en avoir. Nous on nous demande d'avoir un certain niveau, et le personnel qui est censé nous aider, qui a une fonction particulière, n'est pas forcément bien formé. Nous on est pas formé à former des adultes alors ça peut être difficile à gérer. Il y a des moments c'est un petit peu compliqué. La réalité du terrain est pénible. Quand j'étais à Paris, les samedis matin où on ne travaillait pas, on était en réunion avec nos AVS. On les faisait travailler, étude de cas, former les binômes, les remettre à jour... même si c'est plus facile maintenant, on a eu des cas très très compliqués. Maintenant si on veut faire ça c'est sur notre temps personnel. C'est à nous de trouver les formateurs, c'est à nous de proposer un projet. Donc moi, mon AVS Elle est là depuis très longtemps, Elle a eu un mois de formation sur sa première année et depuis, plus rien. Donc soit je prends sur mon temps à moi pour essayer de voir avec elle, soit... Ça aussi ça fait partie du boulot il paraît. C'est pas dans le référentiel de compétences, mais il paraît que. »

Nous : « Et comment se sont déroulées les relations avec vos collègues durant la continuité pédagogique ? Par exemple avec l'enseignant référent. »

Coordonnatrice ULIS B : « Alors là c'est pareil, on n'a pas de temps défini pour ça. Donc c'est soit on donne de notre temps personnel, soit on n'en donne pas. Donc je ne peux pas leur imposer de travailler avec moi sur les projets des enfants.

Pendant la continuité pédagogique vive les padlets, on a mis en place des outils qui nous ont permis de mettre en place la collaboration. On mange toutes ensemble le midi, ce qui nous permet de manière très euh, très libéral, il n'y a pas de structure, on va parler de ce qu'on a fait, poser des questions sur où on en est etc. Mais euh, j'ai un padlet pour mes élèves, elles trouvent le GEVA-Sco, où elles trouvent les projets. On a discuté des projets en tout début d'année. Et puis c'est vrai que

euh, en gros sauf s'il y a vraiment une grosse grosse difficulté dans l'année, le projet il va être rempli chacun de notre côté, on va jeter un coup d'œil, s'il y a un problème on va en discuter. Euh, mais autrement voilà, il fait sa scolarité, c'est comme si on était déjà au collège, le prof d'histoire va forcément raconter à l'autre ce qu'il a fait. Voilà donc on prend du temps en début d'année pour monter le projet, voir comment on va le travailler, mais après sauf si problème chacun fait son boulot de son côté. »

Nous : « Du coup pour le confinement, ça n'a pas joué justement sur cette relation ? »

Coordonnatrice ULIS B : « Non parce que, le confinement alors, c'est pareil c'était pas particulier à ma classe. Euh, pendant le confinement, on, déjà on pouvait plus mélanger les élèves. Donc il a fallu expliquer à mes élèves que c'était moi qui les récupérais. Ce qui a été source de gros plaisir pour certains parce qu'ils ne voyaient pas comment faire autrement. Alors autant chez les adultes, que chez les parents, que chez les enfants, ça a été très réconfortant de se dire qu'il y a une adulte, on sait comment ça fonctionne. Voilà, après on avait toutes fait le choix de poursuivre principalement le français et les maths. Donc on a mobilisé tout Le Monde. On a toutes fonctionné, on a essayé de s'harmoniser sur les outils de communication. Donc tout le monde avait un padlet avec du travail à faire etc. Et donc il y avait une maîtresse qui s'occupait de tous les CP, une maîtresse qui s'occupait de tous les CE1, et donc même les doubles niveaux se sont retrouvés finalement dans la même classe pendant le temps du confinement. Ça a été comme ça pour tout le monde. On a des, on a trois classes à double niveaux, et ben voilà. Ce qui a permis de détacher une maîtresse pour qu'elle puisse être à l'école. Donc quand on a réceptionné les CP, il y avait une maîtresse qui faisait à distance, Elle faisait la distance et l'autre, une maîtresse qui était à l'école et qui elle se chargeait des élèves qui étaient à l'école. Donc finalement c'est passé comme une lettre à La Poste. Personne ne s'est plaint. On s'est échangées nos astuces entre nous. J'ai pas de collègues qui ont fait des sciences, elles ont pas fait d'anglais, elles ont pas fait de choses comme ça. Donc euh voilà, on a repris tout ça quand on est revenu mais euh, sur le confinement je pense que les parents, déjà que le français c'était compliqué alors si on les avait mis à l'anglais... je trouve qu'on s'est pas trop mal débrouillés. Parce qu'entre celles qui aiment bien et celles qui aiment pas, on a réussi à mobiliser tout le monde, tout le monde s'est mis au padlet, tout le monde s'est mis à WhatsApp, Tout le monde s'est mis aux visios. Donc non les outils, c'est pareil dans l'équipe fonctionne différemment, chacune apporte à l'autre. C'est ce qui est assez intéressant dans l'équipe. C'est qu'on a des enseignantes plutôt vieilles avec des anciennes pratiques, d'autres sont plutôt à plancher sur les pratiques Freinet, donc c'est vrai que le mélange a été très intéressant. Le projet va être rédigée en début d'année, c'est comme l'emploi du temps, c'est comme tout ça, ça va prendre du temps mais après, tu as un padlet, on va chercher ce qui concerne nos élèves. Ou je mets au fur et à mesure, parce qu'il y a que moi qui kiffe les synthèses avec les SESSAD, il y a que moi qui fais les ESS. Donc c'est moi qui recueille les données, les demandes, ou les questions particulières et puis je suis le porte-parole, c'est moi qui rediffuse après quand je reviens. »

Nous : « Est-ce que vous pensez que ce confinement a créé un désavantage entre les élèves notifiés ULIS et les élèves dits « normaux » ? Si celui-ci a renforcé les inégalités ? »

Coordonnatrice ULIS B : « Moi je ne pense pas que c'est le confinement, qui provoque les inégalités. C'est les adultes qui les ont pris en charge. Nous dans notre école on a été remercié par les parents, on a eu très peu de pertes, on a même pas eu 5 % de perte sur toute l'école. Euh, mais

on a pas suivi les directives officielles. Moi ma Classroom, elle est reconnue dans d'autres académies, mais l'académie de Dijon ne veut pas en entendre parler. Ben je l'ai quand même fait. Euh, les SESSAD ont continué de travailler, on a eu beau utiliser les outils officiels, c'était blindé donc on a fait du Skype, on a fait d'autres choses. Des choses qu'on n'avait pas le droit de faire. Mais ça nous a permis, on a privilégié la communication et le suivi des familles, au reste. On a appelé, voilà, c'était bien rare qu'on n'appelle pas au moins une fois par semaine les parents. Alors on a juste caché nos numéros personnels. Donc c'est clair que si l'enseignant il a pas envie de faire ça, quand je dis que j'étais épuisée pendant la période de confinement, c'est que j'étais debout à quatre heures du matin et je lâchais la Classroom à 11 heures du soir. Il y avait des parents qui rentraient le midi, ben il fallait qu'entre midi et 13 heures je sois disponible. Donc je faisais que courir à la maison, mes enfants avaient l'impression de jamais pouvoir manger avec moi à table. Mais euh, on les a pas lâché. On avait les mails, les téléphones, on avait WhatsApp, Skype, Zoom etc. On a fait des choses que l'éducation nationale nous interdisait de faire. On en a discuté entre nous. Il y a ceux qui ont perdu plein d'élèves, parce qu'ils ont écouté ce qu'on leur avait dit et nous on a posé la question de famille et les familles voulaient qu'on continue de se voir. Alors on a continué de se voir sans respecter les règles. Même encore aujourd'hui il ne faut pas que je dise que j'ai une classroom. On en parle, on est plusieurs à l'avoir et tout ça, je serai à Versailles on me dirait oui, je serai à Rennes on me dirait oui et ben je suis à Dijon et on me dit non. Donc ça répond aux critères de choix de l'éducation nationale, mais non l'académie de Dijon a dit non. »

Nous : *« Oui parce que c'est vrai que l'on connaît à Montpellier, beaucoup de MAT qui l'utilisent. »*

Coordonnatrice ULIS B : « Ah oui, pendant le confinement on avait tout gratuit, Maintenant il faut payer pour avoir tout ce qu'on a eu pendant le confinement. Mais on a bien briefé les familles, en leur disant « Surtout vous ne payez rien même si on vous fait de la pub, vous ne payez rien on n'en a pas besoin. » etc. Les parents ont joué le jeu et maintenant on ne s'en passera plus. Là on peut être confiné, on recommence, y'aura pas de problèmes, on peut faire une continuité pédagogique sans aucun souci. Après on a notre classe sur Canopé, on a tout ça mais euh, la classroom c'est la base. Je leur ai montré ce qu'ils auraient au collège, les miens normalement ne devraient pas être pénalisés en arrivant au collège, ils devraient pouvoir gérer Pronote sans aucun problème. Donc pour moi c'est toujours l'effet du prof, c'est toujours comme on dit l'effet Pygmalion, ça dépendra du coordonnateur. J'ai des collègues qui savent à peine allumer un ordinateur, donc c'est très compliqué pour elles. Mais je trouve pas ça normal, ça fait quand même un moment qu'on nous parle de tout ça donc même si on était pas prêt, alors après on est quand même censé pouvoir gérer maintenant. Et puis qu'on soit d'accord ou pas d'accord. Je comprends qu'à deux ans de la retraite tu n'aies pas envie de t'y mettre, mais je comprends pas que des jeunes enseignants soient perdus et ne savent pas faire. Il faut apprendre. Je pense que s'il y a un nouveau confinement le problème viendra de là. Ça ne sera pas le handicap des enfants parce qu'ils ont appris à le faire, ils sont autonomes avec ces outils. Les miens ils savent gérer une tablette, se servir d'un ordinateur ; ils ont découvert qu'on pouvait faire autre chose que du Fortnite dessus. Voilà ils ont appris à remplir un document Adobe ils ont bien des choses ».

Nous : *« Du coup tout ça ils savaient le faire avant de savoir qu'il y aurait un confinement des écoles, avant de savoir qu'une continuité pédagogique devrait être mise en place, puisque vous leur aviez appris en classe ? »*

Coordonnatrice ULIS B : « *Oui. J'adore les projets. Donc on a eu un projet de correspondance par exemple, on travaille beaucoup en correspondance. Donc la visio ils connaissaient parce que ça fait trois ans qu'on en fait avec des classes correspondantes. On a eu une classe correspondant à Dakar, on a eu Ténériffe, on a euh... Voilà d'autres endroits. Donc la visio ils connaissaient, ils savaient que ça pouvait foirer comme ça pouvait très bien fonctionner donc il n'y avait même pas cette impatience. On a fait de la réalité augmentée, on a des tablettes dans la classe, on a des ordinateurs. Voilà, ils savaient installer une application, normalement ils savaient imprimer un document. La seule chose qu'il a fallu apprendre à distance c'était modifier un document Adobe. Ah, c'était pas drôle. Et encore, c'était les parents qui avaient le plus de difficultés. Ils voulaient savoir faire avant de laisser faire leurs enfants. Et finalement, ça aurait peut-être dû se faire dans l'autre sens puisque les enfants savaient réactiver ce qu'on avait fait et que les enfants auraient pu leur montrer. Les miens, ils ont des compétences informatiques. Là on est en train de faire, d'utiliser d'autres applications, oui, ils savent intégrer une photo, mettre du son etc. »*

Nous : « *Pour vous, est-ce que la crise sanitaire et le confinement d'un point de vue général, sans parler que de votre école, ont eu un impact sur le regard porté sur le dispositif ULIS ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Pour moi il n'y a pas eu d'impact. Ça n'a rien changé. Nous ne sommes pas visibles. Même quand ils parlaient aux informations du handicap et tout ça, c'est pas nous qu'ils pensent. C'est soit du handicap on va dire très lourd, euh soit un handicap physique visible, mais les ULIS... Quand on a vu le temps qu'a mis notre ministre pour prononcer notre nom, c'est-à-dire qu'on devait être prioritaire pour retourner à l'école. Moi j'ai eu deux fausses rentrées à l'école, parce qu'on a privilégié les CP. Alors comme les élèves suivaient et que ça se passait bien, alors que ça se passait pas bien pour les CP, il y avait trop de décrochage au CP. Et quand on voit autour, l'autre ULIS de la circonscription, ils ont pris la classe pour faire la cantine, on a préféré la nourriture aux élèves. De ce que je sais, ils n'ont pas perdu tant d'élèves que ça. Elles, elles fonctionnaient beaucoup en allant livrer chez les familles. Je dirais pas que, en fait, on n'est pas visible. Il y a plein de gens qui ne savent pas qui on est, qui ne savent pas ce qu'on est. Même dans l'éducation nationale, quand on fait des réunions, combien de fois on m'a dit « T'es quoi toi ? », « ULIS, alors attend je t'explique. », « Ah bon et ça fonctionne comment ? ». Y'a plein de gens dans l'Education Nationale qui ne savent pas qui on est. Si tu es dans une région où y'en n'a pas eu, ils ne connaissent pas. J'ai pas eu l'impression qu'on avait gagné ou perdu quoique ce soit avec le confinement. On a continué le boulot avec nos SESSAD et puis euh, peut-être que l'avantage qu'on a eu c'est qu'on n'est pas seul. Par rapport à des collègues qui sont tout seuls dans leur classe avec 28 élèves et qui ont que leurs collègues sur qui compter. Nous on avait les SESSAD, on avait d'autres personnes. Quand on pouvait pas voir les enfants, les, moi je vais interdiction de les approcher je ne pouvais pas bouger mais les collègues du SESSAD avaient l'autorisation eux d'aller les voir. Alors ils ne pouvaient pas rentrer dans les maisons mais ils pouvaient faire un petit coucou de l'extérieur. Donc elles, elles pouvaient se déplacer pour aller voir les enfants. Donc c'est vrai que pour moi le confinement ça a, ni plus ni moins, on est toujours aussi invisible. »*

Nous : « *Donc pour vous ça a été plus compliqué pour les classes dites « ordinaires », parce que justement l'enseignant avait beaucoup plus d'élèves à gérer ?* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Oui. Et là si on touchait pas entre guillemets sa bille en informatique, pour savoir comment proposer des outils collaboratifs pour pas avoir à multiplier, euh bah là par contre on a plein de collègues qui sont complètement démunis. Parce que gérer un Skype, un WhatsApp elles peuvent mais savoir quel logiciel quelle application collaborative utiliser pour faire le travail et tout ça...Euh ça c'est gênant, ça c'était très gênant. Mais non, moi l'ULIS, de ce que j'ai vu autour, même nos groupes, on a fait la rentrée de septembre, je dis pas qui c'est rien passé mais je les ai pas trouvés, euh, aussi à la ramasse que les autres.* »

Nous : « *Nous avons fait un stage de rentrée dans les classes en septembre et c'est vrai qu'on a pas arrêté de nous répéter que les élèves manquaient de connaissances par rapport aux autres années et qu'ils étaient en retard.* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Le savoir-vivre surtout. Moi je trouve que là où ils sont largués c'est sur le savoir-vivre. Ils ont plus l'habitude dans un groupe classe. Ceux qui arrivaient de maternelle, alors moi les miens ils s'aiment ou ils s'aiment pas mais on sait qui est pas là, on sait ce qu'il aime, on a tous nos rituels qu'il faut que on se connaît très bien. Ils me connaissent très bien, je les connais très bien. Voilà, on est très proche sans rentrer dans la famille et tout ça. Voilà, on connaît assez pour bien se connaître et pour être soudé. Dans les CP y'a toujours pas de groupe, si on reprend un confinement, ils ont été largués en grande section, on les a pas laissé vivre dans une école. Nous on a la paix, la cour elle est divisée en quatre, on n'a pas le droit de se mélanger. Mais ces CP auront été mélangés à personne. Ils auront vécu entre eux toute l'année. À la maison l'année dernière, ce qui fait que dès qu'on les met dans un espace où ils sont, euh, on va dire en collectif, ils ont leur nombril, leur bulle et tant que c'est pas à eux qu'on parle ils sont à l'ouest. Y'a plus d'attention conjointe, la concentration on en parle pas. Tout ce travail-là est à faire et normalement il est censé être fait en fin de grande section. Moi je pense que c'est gamin là, si déjà la vie de classe ça allait, ils seraient pas plus long que les autres à apprendre. Ils ne savent pas tenir un crayon, ils ne savent pas tenir assis, ils ne savent pas respecter les règles collectives. Les CP répondent aux maîtresses, on est habitué pour les plus grands mais... Moi les miens j'ai pas ça. Nous on est un groupe, y'en a trois qui sont, qui vont partir cette année, Y en a deux qui sont partis l'année dernière donc le groupe de 12 il est quand même très cohérent. Même à la rentrée de septembre ils se sentaient chez eux dans la classe. Là j'ai changé de lieu de classe, je pensais que sale les perturber énormément mais en fait puisqu'ils ont retrouvé le fonctionnement même si j'ai bougé des choses, il y a pas de souci. Nous le confinement, c'est comme si on avait une classe unique. Est-ce que le confinement ça a perturbé des choses, ben une classe unique c'est pareil, quand on reste toujours dans le même espace, ouais les miens je trouve qu'ils l'ont plutôt bien vécu. Là quand on a reparlé de confinement « Oh mais c'est pas grave on va faire comme l'année dernière. » OK c'est parti. Ils sont prêts depuis janvier, ils attendent, ils sont même pas stressés par ce qu'on peut leur dire, ils attendent. Ils savent que si on reste à la maison ils sont prêts, on est prêt. On sait comment ça va fonctionner, on a continué à s'entraîner pour pouvoir être encore plus prêts. Donc voilà, des échos que j'ai eus autour de moi, ceux qui sont en difficulté, c'est quand il y a eu un changement d'école ou de maîtresse ou de maître. Là par contre il y a eu de la perte, parce qu'il y a plus le lien. Donc non moi je, on passe toujours à la trappe au niveau du ministère. À Paris, tu as des inspecteurs spécialisés et tu dépends d'eux. Ici, je dépends de ma conseillère pédagogique lambda, alors des fois c'est drôle. Ça dépend des dispositifs qui sont mis en place. À Paris, y'a trois inspecteurs spécialisés, chacun avec des spécificités. Ici, c'est des conseillers pédagogiques avec*

des compétences spécialisées. Ici, euh, malgré toute la bonne volonté il y a des moments où on est pas du tout sur la même longueur d'onde. Voilà. Donc nous le confinement bien. »

Nous : « D'accord ben c'est super merci, c'est bien d'avoir un retour positif. »

Coordonnatrice ULIS B : « Je vous dis, si vous demandez aux parents d'élèves, parce que nous on a fait un petit sondage, les parents d'élèves le disent encore aux éducateurs des SESSAD, en disant mais c'est génial on a découvert tout ce que nos enfants savaient faire. Ils ont appris à faire les devoirs, ils ont appris des jeux, Ils ont appris plein de trucs. Ils ont appris des activités qu'ils ne savaient même pas que leurs enfants aimaient faire. Même chez eux ça a resserré les liens. »

Nous : « On parlait d'inclusion au début et par rapport à ça quel est votre ressenti, est-ce que pour vous l'inclusion et la continuité pédagogique ont été compatibles ? »

Coordonnatrice ULIS B : « Non. Il n'y a pas eu de lien, du tout. Même là, on s'est retrouvé, même si on nous dit « Mais non ils sont dans les classes, ils doivent continuer l'infusion, parce que si on veut être logique ils iraient plus en Ulis, ils resteraient dans leur classe, c'est la maîtresse qui bougerait. ». Euh voilà. Donc euh, la même sans parler de confinement, ils ont passé quasiment un mois sans plus avoir d'inclusion puisqu'on nous avait dit de plus mélanger les élèves. Avec les nouveaux protocoles qui sont tombés, la cours est dispatchée en quatre. Un espace de la cour est exclusivement réservé à mes élèves. Donc là j'ai mes nouveaux arrivants, qui eux aussi comme les CP, ont vécu l'année en euh, en boucle, qu'avec l'ULIS. Ça par contre c'est pas cool parce que quand ils vont dans les classes, ils font les récréations, souvent le matin on va dire qu'ils sont avec les copains de l'ULIS, puis comme après-midi ils ont fait des inclusions, ben sont plutôt avec leurs copains de la classe ordinaire. Là cette année c'est pas possible. C'est un peu pénible. Le but du jeu de l'ULIS c'était de leur permettre d'être ouvert sur les autres, là on les remet dans ce système comme à l'époque de la CLIS, où on était dans l'intégration plutôt que l'inclusion. Les miens, quand la cours est normal, on ne voit pas la différence, mes élèves jouent avec les autres, ils sont mélangés. Là je pense que si on retire les barrières ils iront pas jouer avec les autres. »

Nous : « Du coup pour vous l'école inclusive n'a pas réussi à s'adapter à cette crise sanitaire. »

Coordonnatrice ULIS B : « On a réussi sur certains aspects et on n'a pas réussi sur d'autres. Mais ce que je dis pour les miens c'est valable pour les autres, on a des échanges d'élèves, on a par exemple des CEI qui allaient en CP pour certains projets, parce qu'ils n'ont pas le niveau de lecture par exemple. Tous les matins ils allaient en lecture et tous les après-midis ils étaient sur les ateliers avec les CP. On avait quand même comme ça les groupes. Les groupes ont dû arrêter pendant une période parce que ça faisait du brassage d'élèves. Donc le temps qu'on trouve, moi les miens ils ont repris parce que dans la classe les maîtresses ont réussi à faire des places à distance, ils restent entre eux. Alors c'est bien c'est pas bien, le fait qu'ils soient dans la classe mais à côté, ça aide pas.. Avant dans tout ce qui était travaux de groupe ils étaient mélangés aux autres. On fait avec ce qu'on donne. Donc c'est pas des conditions super, mais on a recommencé le sport, ils peuvent refaire du sport en extérieur. Mais les récréations toujours pas. Ouais, moi je trouve que c'est là-dessus, les liens qu'ils ont euh, créés avec les autres copains, pour les plus jeunes, ces liens n'ont pas pu se faire dès l'entrée à l'école. Ceux qui étaient déjà là ont déjà leur copain et quand ils partiront au collège, pas forcément dans le même collège mais ils continueront de jouer ensemble quand ils

peuvent, discuter entre-eux... Voilà. L'école inclusive oui mais bon, comme tout le monde, quand il y a des choses qui cassent les pieds on fait avec.

Mais ils sont sérieux, avec le masque et tout ça, ils sont très sérieux. Je sais pas comment sont les autres, moi j'ai de la chance, j'ai des robinets, on est tout seul dans notre couloir. Donc j'ai les robinets rien que pour moi, je ne suis pas obligée de partager avec les autres les toilettes. Donc c'est vrai qu'ils ne le vivent pas comme une... ils peuvent aller boire comme ils veulent, c'est pas forcément le cas des autres. J'ai aucun élève qui ne supporte pas le masque, dans l'école on a les petits visages vous savez sur le bout du nez, on va leur dire gentiment de le mettre. Mais euh, on a fait le tour entre nous, on n'a pas à nous plaindre. Même quand il fallait qu'on laisse les fenêtres ouvertes quasiment tout le temps et qu'il faisait très froid, l'année a joué le jeu en augmentant les radiateurs au taquet. On avait demandé aux parents d'avoir des pulls, des gilets supplémentaires, histoire qu'ils puissent se couvrir à l'intérieur. On avait des tolérances pour les écharpes des bonnets s'ils avaient froid. Tout le monde a bien joué le jeu. C'est pareil je suis pas toujours d'accord, avec ce que disent les collègues enseignants, je trouve que c'est toujours négatif et je trouve que sur le terrain c'est loin d'être, voilà. Moi quand je vois l'école élémentaire, et quand je vois mes grands au collège, l'école élémentaire on a pas à se plaindre, enfin je trouve. On a toujours des raisons de se plaindre sur la vie de se plaindre mais je trouve que c'est pas, y'a des projets qu'on peut pas mener, il y a des choses qu'on peut pas faire mais qu'on me dise pas que les enfants sont traumatisés. Enfin il y'en a peut-être ailleurs je sais pas comment ils ont fait, Mais nous ils sont pas du tout traumatisés. On est pas en mal-être, on a pas de dépression, on n'a pas de coup de mou, on a pas des trucs comme ça. Nous les élèves viennent à l'école avec le sourire, ils repartent avec le sourire. Voilà, malgré les embrouilles d'enfants qu'on a toujours connues. Les journées qui foirent... mais ça ne vient pas du masque hein, ça vient de nous. Voilà. Moi le seul point négatif, voilà, chez nous c'est la gestion de la cour en période de covid. Ça va pas avec le protocole, le mélange. Voilà on a eu quatre semaines de flottement pour s'habituer et s'adapter, on s'est adapté. Comme en règle générale il faut trois semaines, on en a pris quatre, une de plus. Mais euh, voilà, donc ça aussi mes élèves ils le savent quand y'a un changement c'est pas avant trois semaines. L'adaptation se fera pas avant. En règle générale au bout de trois semaines ça y est c'est rentré. »

Nous : « Merci pour vos réponses, je crois qu'on a toutes les deux plus de questions, on a fait le tour. Mais en tout cas c'était vraiment très intéressant. Votre reprise de l'école c'est vraiment très intéressant, parce qu'au final ils ont pas eu tant de mal que ça. Alors que, par exemple, moi Montpellier je sais que le port du masque, ou les choses comme ça, ont été beaucoup plus compliquées pour les enfants en ULIS. Enfin pour certain en tout cas. »

Coordonnatrice ULIS B : « Après je pense que ça dépend des pathologies et puis ça dépend de ce qu'on utilise nous. Puis de ce que l'on fait. Moi je sais qu'avec l'orthophoniste on a fait la chasse aux visières et aux masques transparents qui pouvaient nous permettre de montrer notre bouche. Je donc, j'ai des masques transparents, des masques officiels, j'ai des visières un peu plus épaisses, et qui permettent de travailler, parce que le masque transparent même si on voit la bouche, le son est déformé. Donc j'ai des visières, on nous interdit la visière. On a joué avec les masques, on a fait des masques déguisés. Donc voilà, après ça dépend comment on le prend, si déjà nous en tant qu'adulte ça nous pèse c'est sûr que ça va se ressentir sur eux. On joue le jeu c'est comme ça, on se prend la tête sur d'autres trucs et puis de toute façon on n'a pas le choix donc y'a des choses qu'on va

supporter. Il y a des moments où on a des séances, ils savent que quand ils sont enrhumés, qu'ils ont mal à la gorge, qu'ils ont envie de tousser, ils peuvent demander à sortir de la classe. L'orthophoniste nous avait dit qu'il fallait boire environ toutes les 30 minutes pour ne pas avoir la gorge qui gratte où avoir une extinction de voix. Donc on a ritualisé le truc, c'est à dire que c'est devenu un jeu, c'est voilà, c'est devenu la petite pause entre les activités. On va se laver les mains, on va boire, on va ceci, on va cela. L'emploi du temps est géré comme ça. C'est pas trop lourd, ils sont contents au contraire ils vont discuter un peu dans le couloir, ça les fait marcher. Voilà, ils jouent le jeu. Après voilà, quand on a un masque qui est pas adapté, de toute façon c'est pas super super. Alors on va pas passer notre temps à leur dire de le remettre au-dessus de leur nez. Même nous ça peut nous arriver. Voilà, hormis ceux qui étaient, qui avaient des problèmes au niveau de la bouche, ben y'a des moments où c'est pareil « Baisse ton masque, je m'éloigne, puis raconte-moi c'que tu veux me dire parce que j'comprends rien. ». Voilà, on le retire puis on le remet. Je reste quand même persuadée que les enfants sont plus patients avec le masque que les adultes. Un adulte est toujours en train de râler parce qu'il a le masque, parce que ceci parce que cela, de toute façon l'enfant il va pas trouver ça cool hein. On a des parents qui le mettent pas même autour de l'école, les gamins ils le mettent pas bien à l'école. Je suis pas persuadée que ça ait un lien avec l'ULIS. Parce qu'on cumule en ULIS, entre le handicap social et le reste euh. Voilà, donc souvent, je pense qu'il faudrait regarder du côté des parents, comment ils font. Parce que moi il a fallu que je rappelle à l'ordre que ça se lavait un masque. Que ça ne servait pas à essuyer ses fesses aux toilettes. Les parents ont dit « Ah bon. » « Oui madame, c'est deux par jour, et quand il a bavé dessus vous êtes priés de le laver. » « Mais je peux pas laisser sécher ? », « Non ce n'est pas possible, il faut le laver. ». Voilà, ce n'est pas un problème d'ULIS, c'est un problème de parents. Des parents comme ça on en retrouve dans les classes à côté. J'en ai qui les mangent le masque, donc c'est facile de savoir s'il a été lavé ou pas parce qu'il y a une trace de bave avec la marque. « Oui c'est un nouveau. », « Ah non non on voit la marque à l'intérieur regarde. ». Et les parents nous regardent en mode « Comment elle a fait ? ». C'est pareil avec les chaussettes, les pantalons, on a des élèves qui restent habillés toute une semaine avec le petit déjeuner sur lui. Bon ben le masque il n'est pas lavé non plus. Je suis pas persuadée que ça soit lié au fait que l'on soit en ULIS. Je pense que c'est plutôt lié au niveau de compréhension culturel, social, tout ce que tu veux des familles. »

Nous : « *En tout cas c'est vraiment très intéressant parce que vous avez donné des réponses auxquelles on ne s'attendait pas. Parce qu'on a lu beaucoup de textes, on a vu beaucoup de choses qui montraient que ce confinement avait creusé un écart entre les élèves « normaux » et des élèves notifiés ULIS.* »

Coordonnatrice ULIS B : « *C'est comme les médecins par exemple qui ne sont pas d'accord avec les ministres. Alors on leur demande de se taire. Et je pense que dans l'éducation nationale, entre ce que le ministre voudrait entendre et ce que certains syndicats voudraient faire passer etc. Ça manque à mon avis un petit peu trop de nuances. Et puis on généralise un petit peu trop. C'est pas la même situation en ville qu'ailleurs. Le confinement a fait beaucoup de choses et pour l'inclusion c'est pareil. À mon avis, ça dépend de la visibilité ou du coordonnateur. Ça dépendra beaucoup du coordonnateur que vous aurez, on n'a pas tous les mêmes passé, on a pas tous le même cheminement qui nous a amené la. Donc c'est vrai que ça dépend beaucoup de notre expérience personnelle et de ce qu'on a envie d'y faire.* »

Nous : « Et aussi de ce qui est fait en classe en amont. Je pense que ceux qui ont eu du mal avec les outils informatiques pendant le confinement, c'est parce qu'ils n'utilisaient pas beaucoup avant. Ils ont dû être pris de court est. »

Coordonnatrice ULIS B : « C'est évident, c'est évident. Puis les parents aussi, parce que mine de rien ils savent jouer, téléphoner, faire des photos Instagram machin bidule. Mais se servir d'un téléphone pour faire autre chose c'était pas gagné. Voilà mais ça aussi, on l'a fait parce que je fonctionne par projet, parce que je n'aime pas rester dans ma classe, parce que j'ai des partenaires autres. Le Etwinning c'est pareil, c'est avoir des correspondants, enfin avoir des partenaires de travail parce que là on est sûrement dans le travail collaboratif avec les pays d'Erasmus. Donc c'est pareil si on veut communiquer entre nous on est forcé de savoir gérer une plate-forme. Et les enfants sont amenés à. On est sur des projets Savanturiers, ben c'est pareil, y'a un forum à nourrir, si on peut pas se déplacer à Paris pour faire, euh, la grande messe de fin et ben il faut produire un film soit ceci soit cela. Donc après ça dépend de nous comment conçois l'enseignement, si on aime être enfermée chez soi ou si on aime pas ça, moi j'aime pas ça. J'aime l'école nouvelle, j'adore les projets. Notre école n'est pas ZEP, mais on a une misère rurale qui est quand même importante. »

Nous : « Et malgré ça, ils avaient quand même tous accès aux outils numériques à la maison pendant le confinement ? »

Coordonnatrice ULIS B : « Oui, j'avais qu'une élève qui n'y avait pas accès. Mais après coup, on s'est rendu compte qu'elle avait une box pour avoir la télé et d'autres chaînes de la TNT. Et en fait, la maman ne savait pas qu'elle pouvait brancher le téléphone à la box. Voilà, donc pour vous dire un peu le niveau de certains parents. Donc là dans les deux, donc j'ai trois niveaux, y'a deux familles qui ne savaient pas du tout comment faire. Donc à un moment donné, j'ai un petit peu taper du poing sur la table, parce que les enfants savaient le faire en classe. Donc ben y'a des parents je leur ai dit, écoutez je peux pas faire le service technique, trouvez une solution, si vous voulez vous me donnez vos appareils, je voulais les branche sur Internet ici, je vous mets tout en route mais par contre il faut savoir faire internet à la maison. Donc j'ai fait pendant une semaine le service technique, mettre à jour les tablettes, même déclencher les tablettes parce qu'ils me les ont donnés dans l'emballage. Tablettes, ordinateurs, donc les enfants ont réussi à y aller. Ils gèrent tout seul maintenant qu'ils ont comme en classe, ils gèrent tout seul à la maison. Mais les parents savaient même pas installer une application ou ce genre de choses. Et donc là la minette m'a dit « Mon frère sait mettre la tablette sur Internet, pour le reste tu m'as montré je dois pouvoir me débrouiller. ». En fait c'était ça que la mère savait pas faire. Mettre le Wi-Fi sur la tablette de la gamine. Impossible pour elle de le faire alors que les gamins y arrivent. Ils ont appris en classe à mettre leurs codes et tout, donc pareil, les parents qui ne savent pas écrire en code donc ils te demandent après « Je peux plus y aller. », « Mais c'est vous qui aviez créé votre code. », « Ah donc il fallait que je le note ? », « Ben oui ». C'était très compliqué pour eux, alors qu'en classe les enfants ils ont leur affiche avec le code écrit, quelles applications, pouf ils y vont, ils se débrouillent comme des chefs. »

Nous : « Au moins à cause du confinement, ça a poussé les parents à être plus actifs dans les outils numériques et à apprendre. Maintenant ils sont plus à l'aise. »

Coordonnatrice ULIS B : « Mais auront-ils envie ? On a des parents qui nous ont dit que ça les saoulaient. Alors, moi vous m'avez posé la question, mais euh, parce que c'est des choix aussi

personnels, parce que mes enfants ne rentrent pas dans les clous, j'ai un dys et un précoce. Mais ils ont chacun leurs ordinateurs, ils ont chacun une tablette parce que je les fais travailler moi sur des applications pour les aider à la maison. On a accepté le téléphone, ça leur a permis d'être connecté avec les copains et tout ça. Moi j'ai un ordinateur, j'ai une tablette, j'ai une tablette de travail, j'ai un téléphone avec un forfait avec lequel je peux faire ce que je veux dessus. Mon mari oui à la même chose, donc on n'est pas dans une famille, Voilà. Je préfère qu'ils aient pas de jeu vidéo, mais qu'ils aient des bons outils de travail. On n'a pas fait les mêmes choix. Et mes enfants savent aussi gérer leur ordinateur. Ce qui a aidé pendant le confinement, ils pouvaient travailler tout seul. Certains enseignants ne savent même pas faire. »

Nous : « *D'ailleurs il y en a certains qui ont demandé après ce confinement d'avoir une formation aux outils numériques. Parce qu'il n'avait pas réussi pendant le confinement, et qu'il voulait être prêt s'il y en avait un nouveau. »*

Coordonnatrice ULIS B : « Alors je suis assez mitigée parce que quand moi j'ai signé, alors ça fait longtemps, mais ce qu'on nous a fait lire c'était le référentiel de compétences d'un enseignant. En gros, on signait notre contrat, on signait pour telles compétences. Dans les compétences et il y avait déjà il y a 20 ans « s'auto former ». Là, ce que demandent certains enseignants, c'est des formations que Canopé propose depuis plus de dix ans. Elles sont gratuites, les webinaires. Euh, c'est des types de formations qu'on propose à des gamins de six ans pour faire de la programmation via webinaire et autres, parce qu'en classe on leur en fait pas faire. Quand on regarde les cours de techno, on en est encore à faire la fiche technique d'un vélo. Alors qu'ils doivent avoir des compétences en programmation, en gestion. Moi mon grand, c'est moi qui lui ai appris. Même cette année il n'a toujours pas de cours en techno pour pouvoir gérer si y'a un nouveau confinement. C'est pas normal, ça devrait être dans leur programme, ça devrait être dans les programmes scolaires. Les enseignants devraient en faire. Et ça m'énerve, parce que ça fait partie des choses auxquelles on peut s'auto former assez facilement. Mais il faut en avoir envie. Certaines personnes le feront pas. Alors c'est vrai on a touché 150 € pour du matériel informatique, c'est même pas le prix du mien alors que je l'ai acheté à trois ans, il faudrait rajouter un zéro. Quel enseignant à l'heure actuelle n'utilise pas l'ordinateur pour préparer ses cours ? On a des collègues, elles sont enseignantes depuis deux ans, enfin je sais pas, j'aime bien quand vous arrivez vous êtes jeune vous avez plein de choses à nous apprendre, c'est un échange de bons procédés. Et là, je me retrouve à mon âge à devoir leur apprendre, ça me fait bizarre, ça me paraît étrange. Des petits jeunes qui arrivent et qui ne savent pas ce que c'est Canopé, une visio, un webinaire. Je m'interroge. Ça fait bizarre. Vous voyez le confinement, je pense que c'est là-dessus que ça joue. C'est sur les compétences personnelles, ce que tu as envie de faire ou ne pas faire. Et puis il y a eu plein de choses proposées depuis donc ça sert à rien d'attendre que ton inspection te propose, il y a plein de trucs gratuits que l'on peut faire, qui sont déjà proposés et qui existent depuis des années. Et que si les gens s'y était intéressé un petit peu avant, bah certains ne se seraient pas retrouvés embêtés comme ils l'ont été. Donc je pense que mes élèves n'ont pas trop à se plaindre de mon parcours personnel. C'était bien pour eux. Il y a des profils qui correspondent mieux que d'autres, moi la période de crise j'étais prête. Même s'il y a eu un choc thermique, euh, moi j'étais assez fourni pour pouvoir faire face au truc sans être déstabilisé. Ça m'a pas énormément changé dans mes façons de travailler. Par rapport à d'autres, ça m'a pas, voilà, et puis ça n'a pas choqué mes élèves non plus. Ils avaient envie de se voir, mais autrement le reste ils ont pas trouvé ça... Voilà. Pareil, ils se sont

habitués aux capsules. Je leur propose des petits films ou des petites vidéos à regarder, ça prépare le cours. Ce qui fait que le lendemain, au lieu de faire le cours et de perdre du temps avec le cours ou la séance de découverte, ils l'ont déjà fait chez eux ce qu'y fait qu'on peut embrayer tout de suite sur les exercices, sur les questions, Sur ce qu'ils savaient faire ou pas faire. Ce qui fait que quand ils ont eu à regarder des petits films pendant le confinement, ça ne les dérange pas du tout, parce que c'était des choses... Et même encore, Canopé c'est des petits films sympas pour lancer les additions a retenues et tout ça. Euh, ils ont eu le petit film à aller regarder, ils sont revenus, ils avaient très bien regardé. Être et avoir pareil, ça fait deux minutes de petits films. Je leur avais posé des questions, il fallait qu'ils répondent aux questions en regardant le film, ils sont arrivés le lendemain on a pu tout de suite embrayer sur les exercices. Ils sont habitués aussi que ça soit pas que moi qui apporte les savoir, à faire autrement. Après voilà, si les enseignants le font pas... et je pense pas que ça soit lié à l'ULIS ou pas ULIS. Je pense vraiment que c'est lié à nous. Le coordonnateur. Voilà. »

Nous : « Bah en tout cas merci beaucoup, c'était super enrichissant. »

Coordonnatrice ULIS B : « Donc moi je serai le discours positif, et après l'autre personne ça sera le discours négatif. »

Nous : (rires) « On a le deuxième entretien vendredi donc on verra bien à ce moment-là. »

Coordonnatrice ULIS B : « À mon avis le plus intéressant ça sera les parcours. Nos parcours. Nous, ici, on voit beaucoup les coordonnateurs, en fait quand j'ai commencé, je voulais même pas être enseignante. Même dans mon profil, mon CV il ressemble à rien. J'ai un bac scientifique, j'ai fait une fac d'histoire, j'ai des diplômes sportifs, je suis spécialisée en activité musicale. Donc je pars dans tous les sens. Par contre j'ai des collègues qui elles sont très matheuses, très scientifiques. Celles qui sortent de maternelle, on voit directement qu'elles arrivent de la maternelle rien qu'en regardant la manière dont l'espace est pensé. Il est déjà formaté par rapport à ce qu'elles ont fait dans une classe traditionnelle. J'ai jamais fait classe traditionnelle, j'ai jamais enseigné dans une classe, une vraie classe. Et j'ai jamais eu envie de le faire d'ailleurs. J'ai toujours été dans le spécialisé, j'ai commencé dans le spécialisé et j'en suis jamais sortie. Et je compte pas en sortir. Donc ça ça joue aussi je pense. Puis sur les projets, sur la manière de fonctionner avec les collègues aussi, parce que quand on a été pas mal enseignant puis qu'on avait des attentes, on se dit « Ah ben les autres ils vont attendre ça. ». Comme j'ai jamais été enseignante, je sais pas comment ça fonctionnait, puis j'ai pas d'attentes particulières alors on fonctionne, euh, on fonctionne comme on a envie de fonctionner. Voilà, j'ai pas de cheminement tout prêt à vous donner, parce que finalement ça va dépendre des enfants, des enseignants et de la situation. Voilà, je sais qu'en première période, les emplois du temps doivent être faits, les projets, les objectifs. Après on fait comme on veut, comme on peut, comme ça vient. On part d'un point A et on va vers un point B. L'essentiel c'est d'avancer. Donc ma classe ne ressemble pas à une classe. On arrête pas de me le dire. Nos tables de travail, c'est fait pour, elles ressemblent à une table à manger familiale. On est tous ensemble. Ça doit être modulable. La classe est modulable en fonction des activités, ils peuvent être en Îlots, ils peuvent être en carré, on bouge.

Je n'ai pas eu une gastro cette année, pas de grippe et pas de covid ! Aucune enseignante et eu le Covid, on a eu des cas qui ont été ramenés par les enfants de la maison mais les familles ont bien joué le jeu. On a eu aucune contamination dans l'école. Et puis autour dans notre ville je crois que

pareil, les contaminations venaient de l'extérieur et donc ça s'est jamais répandu. Donc voilà, quand on entend les autres à côté, alors qu'on mange tous ensemble le midi, même si on respecte nos distances. On a refusé de plier là-dessus, ça aurait pas été bon pour notre moral. Et puis c'est le moment sans masque. Mine de rien on a des élèves qui ne se connaissent pas sans le masque. Sa aussi ça joue. Les copains sans les masques, donc ceux qui mangent à la cantine, les copains sont les masques, il y a un flou artistique. Sur les photos, ils ne les reconnaissent pas. Et ça c'est pas forcément super cool.

Donc à mon avis ce qui va changer c'est nos parcours professionnels et autres. Mes premiers élèves, je les avais en centre de loisirs. Donc je pense que ça aussi ça joue. Peut-être que ce qui va vous manquer justement, ça sera d'avoir plein d'avis différents. Parce qu'on n'est pas tous au même endroit, on n'a pas tous le même vécu, on a pas tous les mêmes élèves. »

Nous : « C'est vrai que la deuxième coordonnatrice que l'on va voir pour l'entretien se trouve dans une école très défavorisées. Donc on aura peut-être des problématiques différentes. »

Coordonnatrice ULIS B : « Toutes les ULIS sont défavorisées. Depuis que je suis en CLIS j'ai jamais vu, si 12 élèves on a une famille qui roule, ça m'est arrivée une fois. Les parents étaient d'un niveau culturel on va dire soutenu et assez élevé. Autrement c'est souvent la misère sociale. Le premier boulet de nos élèves, c'est leur famille. On va pas se le cacher, les trois quarts c'est ça. Des parents qui ne sont pas capables de leur donner à manger, des gamins qui mangent debout voir qui ne mangent pas. J'ai eu des mômes pour lesquels on a dû faire des signalements, parce qu'on se les faisait dormir par terre sur une paille derrière un canapé, la mère comprenait pas pourquoi sa fille puait, bah oui les animaux faisaient leurs besoins sur ses vêtements. On a des situations de vie difficiles. Donc les défavorisés pas, je dirai que, à mon avis en ULIS, si on fait une étude sociale des familles... Quand je suis arrivée à Dijon, ils étaient tous en foyer ou en famille d'accueil. La sur 12 familles, j'en ai que deux qui sont pas suivies par le juge. J'en deux en famille d'accueil, trois qui sont menacés de placement... c'est malheureusement la norme en ULIS. Ça fait 16 ans que je suis en ULIS, euh, 15 ans, j'ai pas le souvenir, à part un, d'avoir des familles sorties de ce milieu-là. Mon élève qui a pété un câble pendant le confinement, ces parents n'avaient pas compris qu'un élève de cet âge-là devait manger à peu près à heures fixes, se coucher avant grand maximum 22 heures et avoir une heure de réveil. Le gamin passer sa nuit à jouer à Fortnite. Au bout d'un mois, il était complètement décalé. Les parents ne savaient pas quoi faire quand il partait en vrille. Il a donc fini par une tentative de suicide. Parce qu'il était complètement déconnecté de la réalité. Les parents eux-mêmes, étaient complètement incapables sans nous de gérer leur enfant à la maison. Moi je les gérais à l'école, l'éducatrice passait régulièrement à la maison pour le gérer. Donc sur le temps où ni le SESSAD, ni moi avons pu intervenir, c'est parti en cacahouète. On va dire que c'est la Normandie ULIS. Mes élèves ont souvent un meilleur niveau que leurs parents.

Donc je défavorisés ou pas... C'est vrai que ça pourrait être intéressant de faire une étude là-dessus, pour voir s'il y a vraiment un écart entre ULIS de ZEP ou nous. Voilà, campagne ou quartiers défavorisés. »

Nous : « C'est vrai. Merci encore pour toutes vos réponses, et d'avoir accepté de participer à cet entretien. »

Coordonnatrice ULIS B : « C'était un plaisir. Je dois y aller mes enfants m'attendent ! Bonne journée, et n'hésitez pas à me recontacter si vous avez d'autres questions. »

Nous : « *Avec plaisir, merci beaucoup ! Bonne journée à vous, au revoir !* »

Coordonnatrice ULIS B : « *Au revoir à bientôt !* »