



HAL
open science

La perception de l'école inclusive : à travers le regard des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique

Léa Maulme

► **To cite this version:**

Léa Maulme. La perception de l'école inclusive : à travers le regard des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique. Education. 2021. dumas-03641740

HAL Id: dumas-03641740

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03641740v1>

Submitted on 14 Apr 2022

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Léa MAULME

Soutenu le

26 mai 2021, à Orléans

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 2nd degré

Discipline :

Sciences de la Vie et de la Terre

La perception de l'école inclusive : à travers le regard des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique

Dirigé par

M. Arnaud LACAILLE

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sylvia BOURGET, présidente de jury, formatrice INSPE

M Arnaud LACAILLE, directeur du mémoire, formateur INSPE

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je souhaiterais remercier tous ceux qui, au cours de cette année, ont participé à me soutenir dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite commencer par remercier l'établissement scolaire au sein duquel j'ai pu effectuer mon stage et qui m'a permis de réaliser une partie de mes entretiens. Un remerciement tout particulier au principal, auprès de qui j'ai pu trouver conseils et réponses à mes questions. J'en profite pour remercier ma tutrice de stage pour son soutien et son écoute tout au long de l'année.

Un grand merci à l'AVS, aux professeurs, parents et élèves qui ont bien voulu participer à ces entretiens et pour la bienveillance qu'ils ont manifesté au cours de ces derniers.

Je souhaite aussi remercier mon directeur de mémoire pour sa confiance et son appui.

Merci aussi à mes amies et collègues de SVT, merci pour votre présence et pour le soutien que vous m'avez apporté tout au long de ces années universitaires. Merci à toutes mes amies bourguignonnes qui, même à distance, m'encouragent et m'aident chaque jour à m'accomplir autant professionnellement que personnellement.

Enfin, je souhaite avoir une attention toute particulière envers ma famille ; une famille qui m'a toujours soutenue et qui m'a toujours poussée à donner le meilleur de moi-même. Merci infiniment pour votre soutien sans faille.

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	3
Liste des abréviations	5
I. Introduction.....	6
II. Cadre théorique : les élèves en situation de handicap et leur scolarisation	8
1. Le handicap : un concept difficile à définir.....	8
1.1. La perception et la prise en compte du handicap au cours du temps	8
1.2. La définition du handicap aujourd’hui.....	9
1.3. Les élèves face à leur handicap.....	10
2. La prise en charge des élèves en situation de handicap	12
2.1. Vers une école inclusive	12
2.2. La reconnaissance du handicap et les aménagements scolaires proposés.	14
2.3. Le dispositif Ulis.....	15
3. La socialisation et l’éducation des élèves en situation de handicap par l’école.....	16
3.1. Les objectifs socio-éducatifs de l’école.	16
3.2. Les relations au sein de l’école inclusive.....	17
3.3. L’accompagnement de la famille au sein de l’établissement d’accueil.....	21
III. Problématique et hypothèses	22
IV. Méthodologie	23
1. Objectif de l’étude.....	23
2. Méthode de l’étude qualitative	23
2.1. Modalité des entretiens	23
2.2. Analyse du contenu.....	25
2.3. Codage des entretiens	25
V. Résultats et discussion	26
1. Une réponse aux besoins sociaux qui reste fragile.....	26
1.1. Une inclusion sociale qui ne semble pas toujours être acceptée.....	26
1.2. Une solidarité vacillante en Ulis	29
1.3. Une valorisation parfois maladroite des professionnels de l’éducation.....	30
2. Une réponse satisfaisante aux besoins éducatifs	33
2.1. Des modalités pédagogiques souples et diversifiées	34
2.2. Une progression relative	35

3.	Le dispositif Ulis répond aux attentes des parents en tant que relai dans la prise en charge de leur enfant.....	37
3.1.	Une solution à la déscolarisation	37
3.2.	Une continuité de l'apprentissage	38
3.3.	Une continuité et un développement des rapports sociaux	39
4.	L'Ulis : un dispositif dysfonctionnant en l'absence de communication	41
4.1.	La communication entre l'établissement et les parents	41
4.2.	La communication au sein de l'établissement	43
4.3.	La communication entre les élèves et le reste de la communauté éducative	46
VI.	Conclusions et perspectives	49
1.	Conclusion générale	49
2.	Perspectives	50
3.	Bilan sur les compétences professionnelles	50
	<i>Bibliographie</i>	51
	<i>Annexes</i>	56
	Annexe 1 : Liste des troubles cognitifs	56
	Annexe 2 : Guide d'entretien de l'AVS	57
	Annexe 3 : Guide d'entretiens des professeurs	58
	Annexe 4 : Guide d'entretien des ESH.....	59
	Annexe 5 : Guide d'entretien des parents.....	60
	Annexe 6 : Entretien avec le professeur n°1 – Jean	61
	Annexe 7 : Entretien avec le professeur n°2 – Catherine	68
	Annexe 8 : Entretien avec l'AVS – Adèle.....	76
	Annexe 9 : Entretien avec le parent d'élève n°1 – Mme Legrand.....	88
	Annexe 10 : Entretien avec le parent d'élève n°2 – Mme Garcia	92
	Annexe 11 : Entretien avec le parent d'élève n°3 – Mme Colin	95
	Annexe 12 : Entretien avec le parent d'élève n°4 – Mr Chevalier	103
	Annexe 13 : Entretien avec le parent d'élève n°5 – Mme Leroy	108
	Annexe 14 : Entretien avec l'élève n°1 – Léo	114
	Annexe 15 : Entretien avec l'élève n°2 – Marin	120
	Annexe 16 : Entretien avec l'élève n°3 – Ilhan	124
	Annexe 17 : Entretien avec l'élève n°4 – Jules	129
	<i>Sommaire</i>	133

Liste des abréviations

AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
BEP	Besoin Educatif Particulier
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes handicapées
ESH	Elève en Situation de Handicap
ESS	Equipe de Suivi de la Scolarisation
IME	Institut Médico-Educatif
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
PAI	Projet d'Accueil Individualisé
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Educative
PPS	Plan Personnel de Scolarisation
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
ULIS	Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

I. Introduction

Encore au XXème siècle, des personnes étaient tuées uniquement en raison de leur handicap. De la même manière, lorsqu'on les croisait dans la rue, on changeait de trottoir pour pouvoir les éviter. Aujourd'hui, ce constat reste vrai ; il est difficile pour un médecin d'annoncer aux futurs parents que leur enfant est atteint d'un handicap. Cette situation est souvent vécue comme un drame car ils savent que ce sera une bataille de toute une vie pour eux, mais aussi pour leur enfant.

Le handicap peut encore faire peur, mettre mal à l'aise ou déranger. Malgré les changements de mentalités qui s'opèrent depuis quelques années, certains préjugés et stigmates perdurent. Au lieu de voir cette « différence » comme une richesse, on en fait parfois une fatalité, une faiblesse, une difformité. Certains individus réduisent souvent une personne à son handicap. On s'efforce de les faire adhérer à notre modèle de société, mais peut-être prenons-nous le problème à l'envers ; peut-être est-ce plutôt à la société de s'adapter et de changer pour elles.

Quoi qu'il en soit, la promulgation de nouvelles lois, l'émergence d'associations ou de nouvelles administrations ont permis d'enclencher un processus d'inclusion au sein de notre société.

Ayant moi-même un proche présentant un handicap mental, il me tient à cœur de traiter ce sujet. Toute son enfance, il a été jugé, critiqué et brutalisé pour cette unique « différence ». N'ayant pas eu accès à l'époque à des structures adaptées pour sa prise en charge, il se retrouve à l'âge adulte sans savoir ni lire, ni écrire. Son handicap est encore parfois difficile à porter pour lui aujourd'hui.

Pour cette injustice qu'il a connue, ainsi que tant d'autres personnes avant lui et dont personne n'est responsable, je souhaite par l'intermédiaire de ce mémoire, recueillir les avis et les ressentis des enfants et ceux de leurs familles, concernant le dispositif Ulis présent au sein d'un établissement scolaire ordinaire. C'est en commençant par comprendre leurs différentes attentes ou doléances ainsi que leur état d'esprit que je pourrais m'accomplir pleinement en tant que future enseignante. Cette compréhension me paraît d'autant plus importante que

selon les derniers chiffres publiés par l'éducation nationale, on enregistre une augmentation d'inscriptions de l'ordre de 80% en 9 ans¹.

Ainsi, être au contact de personnes en situation de handicap fait plus que jamais partie du travail d'un enseignant. Il me paraît donc essentiel que les professeurs d'aujourd'hui, mais aussi de demain, soient conscients et soucieux de leurs états psychologiques, problématiques, questionnements ou de leurs souhaits.

A partir de ces constats, une multitude de questions se posent : Comment pouvons-nous adapter notre enseignement ? Comment aider les personnes en situation de handicap sans pour au temps les stigmatiser ? Quelle(s) aides peuvent nous apporter la famille ? Comment ces enfants se perçoivent-ils au sein de la classe et comment sont-ils perçus ? Quelle importance accordent-ils au regard des autres ?

Nous allons dès à présent aborder un ensemble de concepts relatifs au handicap et à l'enseignement afin d'affiner notre questionnement. Nous verrons, dans une première partie, la notion de handicap. Nous traiterons par la suite la prise en charge de ces élèves. Enfin, nous terminerons par la socialisation et l'éducation des élèves en situation de handicap par l'école.

¹Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/depuis-la-loi-de-2005-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-tres-fortement-progresse-2018>

II. Cadre théorique : les élèves en situation de handicap et leur scolarisation

1. Le handicap : un concept difficile à définir

1.1. La perception et la prise en compte du handicap au cours du temps

1.1.1. De l'Antiquité jusqu'à la fin des Temps Modernes

La découverte d'une tablette, en Mésopotamie, datant de 2800 av. J-C et sur laquelle on peut y voir inscrit le terme de « *monstre* » (Bonnard, 2018), nous laisse aisément percevoir la manière dont les personnes en situation de handicap étaient considérées durant l'Antiquité.

Au Moyen Age, c'est avec l'avènement du christianisme que la place des « indigents », au sein de la société, a été reconsidérée. Ce terme rassemblait les pauvres, les personnes âgées, les malades ou celles en situation de handicap (Chanrion, 2006). Ces derniers étaient traités en tant qu'objet de la charité chrétienne (Buyssechaert, 2015). Ce statut a particulièrement amélioré leurs conditions de vie pendant un temps. Néanmoins, à partir du XIVème siècle, les famines, les épidémies et les guerres eurent raison de la foi chrétienne. On les a dépeints dès lors comme des personnes maléfiques (Gardou, 2006).

Ce n'est qu'à la fin des Temps Modernes que de profonds changements ont vu le jour, grâce à plusieurs personnalités de l'époque qui deviendront les précurseurs d'une nouvelle vision du handicap. Parmi ces derniers, il est possible de citer Diderot, pour son implication dans le fait de démontrer l'égalité des esprits lorsque ces derniers ont suffisamment reçu de l'éducation et de l'instruction (handicap.fr, 2013).

1.1.2. L'origine du mot handicap : du « *hand in cap* » à « la personne en situation de handicap »

Le terme « handicap » dérive de l'intitulé anglo-saxon du jeu « *hand in cap* » (Crété, 2007) qui signifie littéralement « main dans le chapeau ». Il tire ainsi ses racines de ce jeu de hasard que l'on pratiquait au XVIIème siècle et qui est originaire de Grande-Bretagne (Hamonet, 2006, p.11).

Le terme sera repris en Angleterre à partir du XVIIIème siècle, notamment lors des courses hippiques (Hamonet, 2006, p.11). Le principe était de placer un « handicap » sur des chevaux, dont les performances sur les champs de courses étaient bien supérieures à celles des autres, afin de diminuer leurs performances et d'égaliser les chances de chaque participant (Guidetti, 2002 p.7).

Bien que nous n'en connaissions pas l'explication, le mot « handicapé » s'est progressivement appliqué à l'être humain et à ses capacités (Hamonet, 2006, p13).

Aujourd'hui, on lui préfère l'expression « en situation de handicap » dans une grande partie du langage médical, social et juridique. Cette dernière « *met en évidence le fait que ce sont le cadre de vie et l'organisation sociale [...] qui créent le handicap* » ([1] Hamonet, 2006). Elle « *met l'accent [...] sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être « infirme » [...] pour être en situation de handicap ou de pénibilité* » ([1] Hamonet, 2006). Ainsi, elle permet d'élargir la notion du handicap à toute personne qui éprouve, à un moment donné de sa vie, des difficultés à accomplir une action ou bien une tâche dans un contexte donné, au lieu de désigner uniquement les individus porteurs d'un handicap permanent.

1.2. La définition du handicap aujourd'hui

1.2.1. Les chiffres du handicap et sa classification

Gardou (2012), dévoile qu'en 2011, « *sur une population mondiale de 7 milliards, plus d'un milliard est en situation de handicap* » et que si « *l'on inclut les membres de leur famille – parents, fratries, conjoints– quotidiennement impliqués, plus d'un tiers des habitants de la planète se trouve donc concerné de façon directe ou indirecte* ».

En 2020, sur près de 67 millions de personnes, on en comptabilise 12 millions en situation de handicap en France (IDDHEA, 2020). Un rapport publié en 2018 indiquait qu'en 2017, 390 800 enfants ou adolescents en situation de handicap ont été scolarisés dont 80% d'entre eux en milieu ordinaire². En 2019, ils étaient près de 427.822 élèves selon les chiffres de *Statista*.

Il existe plusieurs types de handicaps : le handicap moteur, sensoriel, mental, psychique, invalidant et cognitif. Un trouble cognitif, objet de ce mémoire, est un ensemble de symptômes incluant des troubles de la mémoire, de la perception, un ralentissement de la pensée et des difficultés à résoudre des problèmes. Il est possible de lister ces troubles à partir de la classification du Dr Roland Cecchi Tenerini (Annexe 1).

1.2.2. Définir le handicap au XXIème siècle

Un des premiers constats qui est fait, lorsque l'on recherche la définition du mot « handicap », est qu'il en existe une diversité. D'après Louis (2013), sa définition « *témoigne à*

²Ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, «*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* »

elle seule de la complexité de la question ». Il estime que « *le handicap est un concept dont la réalité est tributaire du regard que la société porte sur lui* » et qu'ainsi, sa définition est complexe puisqu'évolutive. Elle dépendrait « *intrinsèquement du contexte social, culturel et économique dans lequel elle s'inscrit* ».

Par ailleurs, à travers la déclaration de Simone Veil³, on comprend que toute définition du handicap doit être pensée avec prudence et doit assurément conserver son caractère évolutif afin de ne pas enfermer le handicap dans sa définition la plus restrictive.

Nous retiendrons la définition de L'OMS qui tente de concilier toutes les situations relatives à une personne en situation de handicap. En effet, selon leur définition, « *est handicapée* » toute personne « *dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises* » (Camberlein, 2015).

1.3. Les élèves face à leur handicap

1.3.1. Le handicap : un obstacle à la construction identitaire

La construction identitaire est l'un des enjeux prépondérants du développement du sujet des premiers aux derniers âges de la vie (Erikson, 1968). Elle s'effectue à partir d'un questionnement comportant trois grands axes : « *D'où je viens ?, Qui suis-je ?, Où vais-je ?* » (Pierard, 2013). Elle est « *ce par quoi le sujet se sent exister en tant que personne, dans tous les rôles et toutes les fonctions, se sent accepté et reconnu comme tel par autrui, par son groupe ou sa culture d'appartenance* » (Chevalier-Rodrigues, 2018).

Cette identité se construit, entre autres, à partir des interactions que l'individu développe avec les autres. Ainsi, l'« *adolescent dans sa quête identitaire [...] a besoin des autres* » (Cannard, 2015, p. 266). Il « *a besoin d'un triple réseau de relations pour développer harmonieusement sa personnalité et son autonomie : la relation avec les parents, la relation avec ses camarades [...] et la relation avec des adultes autres que les parents* » (Cannard, 2015, p. 266). À travers ces relations, l'individu « *se construit en tant qu'être social* » (Cannard, 2015, p. 272).

³Intervention de Simone VEIL lors de la discussion relative à la loi de 30 juin 1975, J.O. déb. Sénat, séance du 3 avril 1975, p.291

Pour l'adolescent et pour tout individu, la « *présence d'autres personnes [...] permet le dialogue, la validation de notre moi profond* » et d' « *obtenir la reconnaissance sociale dont* » on « *a besoin.* » (Pierard, 2013). Selon Picard (2008), « *non seulement les autres ont à voir avec mon identité, mais sans « Autrui », « Je » n'existerait pas.* ». Or, comme l'indique Pernet (2009), « *l'adolescent [...] interrogé dans ses assises [...] identitaires, [...] demeure vulnérabilisé par la situation de handicap qui accentue un terrain rendu fragile par l'adolescence* ». Cette vulnérabilité venant principalement du fait que « *l'image qui lui est sans cesse renvoyée* », notamment par des individus tout-venant, est celle d' « *avoir quelque chose en moins, d'être le lieu d'un manque et l'objet d'une réparation impossible* » (Korff-Sausse, 1996, p.254). Ainsi, « *le sujet* » en situation de handicap se voit « *souvent destitué de sa fonction de sujet* » (Chevalier-Rodrigues, 2018).

1.3.2. Le handicap : un obstacle à la vie sociale

S'accomplir dans sa vie sociale reposerait sur les sept concepts suivants : « *l'indépendance physique, la mobilité, l'occupation, la scolarité, le travail, l'indépendance économique et l'intégration sociale* » (Guidetti, 2002, p.10).

Ces concepts, nous les retrouvons à travers la pyramide des besoins élaborée par le psychologue Maslow. Cette pyramide est composée de cinq étages qui hiérarchisent les besoins. Les plus élémentaires tels que les besoins physiologiques ou le besoin de sécurité se situent à la base de la pyramide, tandis que les plus existentiels comme l'estime et l'accomplissement de soi se placent à son sommet. Un besoin se définit comme étant une exigence, voire même une obligation que l'être humain tente de faire disparaître en consommant un bien.

Pour un élève en situation de handicap (ESH), les besoins existentiels peuvent se retrouver altérés, notamment celui de l'estime de soi. L'estime de soi est « *l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même. Il s'agit de l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même* » (Cannard, 2015, p. 211). Cette dernière est « *considérée par bon nombre de professionnels de l'éducation comme une clé de la réussite scolaire* » (Desnombre, 2009).

Par ailleurs, il est reconnu que des élèves qui ont une haute estime d'eux-mêmes feront de plus longue étude que les élèves ayant une faible estime de soi (Desnombre, 2009). Cette analyse montre qu'« *il apparaît urgent que l'institution scolaire s'investisse dans l'infirmité systématiquement des stéréotypes liés au handicap. En effet, ces stéréotypes, outre leurs*

impacts sur la perception et l'estime de soi, risquent d'influer sur les résultats scolaires de ces élèves » (Desnombre, 2009).

Ceci apparaît d'autant plus alarmant que l'«*estime de soi est aujourd'hui devenue une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive » (André, 2005).*

2. La prise en charge des élèves en situation de handicap

2.1. Vers une école inclusive

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, nous sommes progressivement passés d'un système « séparatiste » à un système « intégratif », pour enfin aboutir à l'orée du XXI^{ème} siècle à un système dit « inclusif ».

2.1.1. D'un système séparatiste aux classes de perfectionnement

Les lois scolaires de Jules Ferry concernant la gratuité de l'école, l'instruction primaire obligatoire et la laïcité de son enseignement, votées de 1881 à 1882, ont eu pour conséquence « *de faire apparaître un nombre important d'enfants considérés comme « non scolarisables » » qui étaient « préalablement exclus ou enfermés dans les asiles » (Bastide, 2011).* Ceci a provoqué l'apparition d'adjectifs tels qu'«*arriéré mental* », « *venant démontrer la nécessité de créer des classes spécialisées* » (Bastide, 2011). La mise en place de ces classes a fondamentalement induit une séparation entre ces élèves et les élèves provenant d'une école ordinaire. C'est ce qu'on appelle le système séparatiste.

Il a ensuite été question, de par la loi de 1909, de créer des « classes de perfectionnement » annexées aux écoles primaires.

2.1.2. La Loi de 1975 pour l'intégration

La loi du 30 juin 1975 pour l'orientation de Valéry Giscard d'Estaing et de Simone Veil marque un véritable tournant dans l'insertion des personnes en situation de handicap. Elle « *pose les droits de la personne handicapée, et notamment la notion de maintien en milieu ordinaire chaque fois que possible* » (Didier-Courbin, 2005). Le milieu ordinaire fait référence aux établissements scolaires classiques qui eux-mêmes font opposition aux établissements dits spécialisés comme les IME.

Dans cette loi, on retrouve notamment un article qui stipule que la prise en charge du handicap et l'éducation deviennent un devoir national (Assante, 2004).

Néanmoins, la logique intégrative, n'obligeait pas l'École de s'adapter à l'enfant mais l'inverse puisqu'« *il s'agissait pour l'élève de faire « la preuve » de ses aptitudes à rejoindre un enseignement ordinaire moyennant quelques adaptations* » (Mazereau, 2009).

2.1.3. La Loi de 2005 pour l'inclusion

2.1.3.1. Ce que cette loi implique

Aujourd'hui, plus que jamais, l'école se veut être une école de plus en plus inclusive. Depuis cette loi, « *les enfants présentant un handicap doivent être inscrits dans l'école la plus proche de leur domicile qui devient alors leur établissement de référence* » (Bastide, 2011).

Une école inclusive permet à un individu, quel qu'il soit, de trouver sa place dans le système éducatif français de la maternelle au lycée. Elle est, par définition, « *une école qui vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves [...] par la prise en compte de leur singularité et de leurs besoins éducatifs particuliers* »⁴.

On désigne comme « Besoin Educatif Particulier » tout besoin se rattachant à une situation particulière qui va potentiellement pouvoir impacter les relations entre l'élève, l'école et les apprentissages. S'il est question de parler de besoins particuliers, c'est parce que les contraintes et les obstacles que rencontre l'individu ne sont pas ceux que rencontre la majorité des élèves. Plusieurs dispositifs individuels existent actuellement pour tenter d'y répondre tels que les PAI, PAP, PPRE et PPS par exemple. Leur rôle est de définir les modalités de déroulement de la scolarité de l'élève.

En soi, le travail d'inclusion est une implication qui se veut être collective. Tous les acteurs, c'est-à-dire l'élève, les parents mais aussi le reste de la communauté pédagogique ont un rôle à jouer. En effet, « *L'école inclusive : c'est une capacité collective à conjuguer les singularités* » (Gardou, 2012) ; leurs objectifs étant de travailler à améliorer l'estime de la personne en situation de handicap tout en valorisant ses progrès et en prenant en compte sa singularité en tant qu'individu.

L'entrée à l'école marque une étape importante sur les plans de la socialisation et de la construction identitaire (Pernet, 2009) ; la socialisation étant un processus qui façonne peu à peu un individu pour qu'il intègre les normes et les valeurs d'une société déterminée (Riutort, 2013). Ces acquisitions permettent l'intégration de l'individu au sein de cette dernière. La

⁴Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *École inclusive* [en ligne], Eduscol [mis à jour le 24 février 2020]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html>

sociabilité et la bonne insertion dans la société est l'aboutissement recherché et ultime de ce travail de plusieurs années.

2.1.3.2. Les élèves concernés

À travers la définition de l'inclusion, on comprend que cette dernière s'adresse à un public hétéroclite. Elle concerne, en effet, les élèves allophones, en grande difficulté scolaire relevant de SEGPA, intellectuellement précoces, malades, présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, de la communauté des gens du voyage, en délicatesse avec la justice, en classe relais ou en situation de handicap.

2.2. La reconnaissance du handicap et les aménagements scolaires proposés.

2.2.1. La scolarisation

2.2.1.1. La constitution du dossier

Dans un premier temps, c'est à la famille de saisir la MDPH afin d'y constituer un dossier. Dans un second temps, une analyse des besoins mais aussi une évaluation des compétences de l'élève sont mises en place afin de disposer de toutes les informations nécessaires au bon déroulement de sa scolarisation. L'équipe éducative effectue une première évaluation qui fera l'objet d'une fiche de renseignements intitulée « GEVA-Sco première demande ». L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH prend ensuite le relai en analysant les besoins de l'élève et en élaborant le projet personnalisé de scolarisation connu sous l'abréviation PPS.

2.2.1.2. L'élaboration du projet personnalisé de scolarisation

Ce n'est qu'après avoir étudié et identifié l'ensemble des besoins que l'équipe pluridisciplinaire, composée de plusieurs professionnels tels qu'un enseignant référent, des membres de l'équipe éducative et de la sphère médicale, va se pencher sur les souhaits de l'élève ainsi que sur ceux de ses parents. C'est l'association de toutes ces données qui aboutit à l'élaboration du PPS. Celui-ci est « *l'outil de pilotage de parcours de scolarisation, il assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap* »⁵.

Effectivement, dans ce dernier, on retrouve plusieurs éléments définissant les contours de la scolarisation de l'élève, tels que l'orientation (Ulis, établissement médico-social), les recours aux aménagements pédagogiques (allègement des devoirs, distribution de

⁵Ministère de l'éducation de la jeunesse et des sports, *La scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne], mis à jour en novembre 2020. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

polycopier...), aux mesures d'accompagnement humain et à un matériel pédagogique adapté. Ce projet sera par la suite proposé à la CDAPH afin qu'elle statue sur la validation du PPS.

2.2.1.3. Le suivi et l'accompagnement

Le suivi de l'élève se fait via l'ESS. Tandis qu'elle assure « *un accompagnement attentif et régulier* » et « *facilite la mise en œuvre du PPS* », l'enseignant référent se charge de réunir l'ESS et « *veille à la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du PPS, puisqu'il est l'interlocuteur privilégié des acteurs du projet* »⁶.

2.2.2. Les parcours scolaires proposés aux élèves en situation de handicap

Il existe trois parcours de scolarisation comme ceux à distance, en établissement médico-social (type IME) ou en milieu ordinaire. Selon le ministère de l'éducation, lorsque les élèves sont placés en milieu ordinaire et que « *les exigences [...] ne sont pas compatibles avec leurs troubles* », ils se voient proposer une scolarisation en « *unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)* ». Ils bénéficient d'un nombre d'heures avec un enseignant spécialisé et d'un nombre d'heures en inclusion avec des élèves tout-venant, « *où ils reçoivent un enseignement adapté qui met en œuvre le projet personnalisé de scolarisation* »⁷.

2.3. Le dispositif Ulis

Depuis le début des années 90, on note une volonté ferme et internationale à ne plus enfermer les élèves en situation de handicap dans des filières spécialisées mais à favoriser au contraire leur inclusion au sein d'écoles ordinaires.

Cette volonté s'est affirmée avec la création du dispositif Ulis pour « *Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire* », qui a pris le relai de la Clis « *Classe pour l'Inclusion Scolaire* » depuis 2015 et ne s'adresse qu'aux élèves inscrits à la MDPH. Celui-ci « *offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation* »⁸. Ces dispositifs Ulis sont présents dans des écoles ainsi que dans des collèges et des lycées.

⁶Ministère de l'éducation de la jeunesse et des sports, *La scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne], mis à jour en novembre 2020. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

⁷Ministère de l'éducation de la jeunesse et des sports, *La scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne], mis à jour en novembre 2020. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>

⁸Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, *Scolarisation des élèves en situation de handicap* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Le travail d'inclusion a une implication collective puisqu'il fait intervenir différents acteurs de l'équipe éducative dont le coordinateur Ulis qui se trouve être le chef d'orchestre. Ce dernier a plusieurs rôles dont celui de s'occuper de l'enseignement, de planifier les interventions des AVS-Co et de guider les enseignants d'inclusion dans la mise en place d'adaptations spécifiques liées aux BEP de l'élève.

Selon une étude, « *les élèves occupent une place particulière dans l'école* » (de Saint Martin, 2017). Le dispositif, en étant « *spécialisé* » et « *réserve* » uniquement aux « *enfants en situation de handicap* », délimite « *deux mondes scolaires* » (de Saint Martin, 2017).

En outre, la proximité physique se présente comme la première condition évidente pour nouer des affinités avec autrui (Michinov & al, 2002). Le nombre d'heures passé en classe favorise les interactions qui, avec le temps, participent à créer des liens. Or, de par « *leur scolarisation parcellaire* » au sein de la classe ordinaire, les élèves Ulis rentrent moins en contact avec les élèves tout-venant (de Saint Martin, 2017). Ceci amenant à développer « *une sociabilité et des affinités fortes à l'intérieur de* » l'Ulis (de Saint Martin, 2017).

3. La socialisation et l'éducation des élèves en situation de handicap par l'école

3.1. Les objectifs socio-éducatifs de l'école.

L'école dispense des enseignements collectifs. Ainsi, « *quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité* » (Caraglio, 2019).

Par ailleurs, l'«*école ne saurait se contenter « d'instruire ». Elle doit aussi « éduquer* » » (Thélot, 2013). L'éducation fait partie des trois grands rôles de l'institution scolaire au côté de la « socialisation » et de « l'utilité » (Grootaers, 2014). Ce dernier ne sera pas traité.

3.1.1. Une école pour éduquer

L'éducation est par définition le fait de donner aux élèves tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité. Aussi, « *A partir du code de l'éducation, on peut identifier quatre grands objectifs : transmettre et faire acquérir des connaissances, préparer à la vie professionnelle, éduquer les futurs adultes à être citoyens et à vivre ensemble, viser l'égalité entre élèves dans la réussite éducative.* » (Thélot, 2013).

L'accomplissement des quatre grands objectifs de l'école participerait à la réussite éducative. Pour la société et pour les parents la réussite scolaire et, de surcroît la réussite éducative, est une des conditions à la réussite sociale.

3.1.2. Une école pour socialiser

Au départ, il était question à travers l'école de constituer « *un nous* » qui amène « *à construire la citoyenneté autour de l'appartenance nationale* » (Grootaers, 2014).

Puis, « *le pôle de la socialisation s'est* » petit à petit « *élargi* » pour arriver au concept du « *vivre ensemble* » qui implique « *la tolérance vis-à-vis des différences et des particularités de toutes sortes (handicaps, préférences sexuelles, choix religieux)* » (Grootaers, 2014).

Ainsi « *constituer le « nous » aujourd'hui demande à l'école [...] d'apprendre aux enfants et aux jeunes à [...] être à l'écoute et comprendre les différences culturelles et les identités sociales particulières* » (Grootaers, 2014).

Sous l'angle social, l'être humain tend à répondre à trois types de besoins définis par McClelland : le besoin d'appartenance, d'accomplissement et de pouvoir (Emin, 2015). Le premier concerne le besoin de rechercher des relations et d'appartenir à un groupe, d'être apprécié. Le second se résume au besoin de réussir. Le dernier implique d'avoir de l'influence sur les autres, leurs opinions ou leurs comportements.

3.2. Les relations au sein de l'école inclusive

L'échange est un des facteurs influençant la réussite scolaire d'un enfant.

La réussite scolaire n'est pas l'affaire d'une seule personne, mais bien de l'interaction de plusieurs facteurs, mettant en lumière les relations entre l'école et les parents, les parents et leurs enfants, l'enseignant avec l'élève au sein d'un groupe de classe, l'élève et ses pairs. (Cannard, 2015, p.340)

3.2.1. Les relations avec ses pairs

Au cours de l'adolescence, de profonds bouleversements pubertaires physiques, physiologiques, intellectuels, psychiques ou sociaux ont lieu. Le bouleversement social traduit la volonté de l'adolescent à rechercher de nouvelles relations distinctes des relations familiales. Il cherche à s'identifier à ses pairs, par sa conformité avec ces derniers, et d'ainsi pouvoir appartenir à un groupe.

La particularité des élèves Ulys est leur nécessité à bénéficier « *d'un enseignement adapté à leur problématique* » tout en ayant « *des temps de scolarisation en classe ordinaire* » (de Saint Martin, 2017). Cette situation fait qu'ils « *partagent ainsi leur temps scolaire entre plusieurs espaces éducatifs* » (de Saint Martin, 2017). C'est au sein de ces espaces que ces élèves vont pouvoir développer des relations en interagissant entre eux mais aussi avec les élèves tout-venant.

3.2.1.1. Relation entre élèves Ulis

La fragilité d'un groupe relève, pour l'essentiel, des changements de classe dont les élèves font constamment l'objet au cours de leur scolarité (Delalande, 2001). Or, les élèves en situation de handicap peuvent rester de nombreuses années au sein d'un dispositif Ulis. Selon de Saint Martin, cette permanence du groupe solidifie et crée une microsociété à l'intérieur de l'institution scolaire : le « Nous » (de Saint Martin, 2017). Ce dernier joue « *un rôle de protection* » participant à développer une certaine solidarité entre eux (de Saint Martin, 2017). Il leur donne « *une force qui permet [...] d'affronter les autres* » (de Saint Martin, 2017). En outre, « *les élèves [...] se reconnaissent par leurs difficultés qui les réunissent au sein d'une même classe* », et qui les soudent collectivement (de Saint Martin, 2017).

Par ailleurs, en intégrant leur isolement « *qui ne leur permet pas de construire des liens sociaux en dehors de la classe* », ces derniers n'ont « *d'autre solution que de s'allier entre eux pour prendre leur place au sein de l'espace scolaire* » (de Saint Martin, 2017). La reconnaissance sociale qui se construit progressivement entre élève Ulis et qui participe à les lier les détache peu à peu du regard des valides (Desnombre, 2009).

Effectivement, ces élèves peuvent « *valoriser socialement le fait d'être dans une classe adaptée à un nombre restreint d'élèves* » à partir du moment qu'ils ne considèrent plus la classe ordinaire comme étant « *l'objectif désirable et désirée* » (Desnombre, 2009). L'Ulis « *devient ainsi la norme aux yeux de cet élève.* » (Desnombre, 2009). De par cette cohésion de groupe, lorsqu'un élève d'Ulis se compare à un autre élève d'Ulis, dont la réussite scolaire est effective, le premier gagne en estime de soi (Desnombre, 2009). La revalorisation du premier élève s'expliquant par le fait que son camarade est la preuve qu'une réussite scolaire est possible pour un élève en situation de handicap (Desnombre, 2009).

3.2.1.2. Relation avec les élèves tout-venant

Toujours selon de Saint Martin (2017), des « *temps de scolarisation parcellaires en classe ordinaire ne permettent pas la création de véritables liens entre* » les élèves en situation de handicap et les élèves tout-venant, définissant ainsi « *une socialisation fragmentaire et inaboutie* ». Un des constats à faire est que « *la plupart d'entre eux ne fréquentent cette classe que sur des temps définis, une heure quotidienne pour une activité précise* » (de Saint Martin, 2017). Ce contexte fait que « *les élèves considèrent la classe ordinaire comme un seul lieu d'apprentissages, incompatible avec une quelconque socialisation* » (de Saint Martin, 2017).

L'autre constat qu'elle dresse est celui de « *la rareté du travail collectif* » qui fait « *apparaître autant d'obstacles à de véritables échanges entre pairs, l'enseignant restant le seul interlocuteur des enfants* » (de Saint Martin, 2017).

Cette même étude met en avant l'isolement de ces élèves au sein de l'école à cause, notamment, de la stigmatisation qu'ils subissent en provenance des élèves tout-venant (de Saint Martin, 2017). Les élèves en situation de handicap s'inscrivent, de par l'analyse de leurs discours, « *dans les représentations sociales du handicap* » où « *le mot constitue [...] une insulte* » (de Saint Martin, 2017). C'est « *l'écart à la norme scolaire, stigmaté signé par leur inscription* » au sein du dispositif « *qui est dénoncé comme source de leur discrimination* » (de Saint Martin, 2017). Ceci conduit au fait que « *les élèves envisagent les relations avec les autres enfants [...] sous un angle prioritairement conflictuel* » (de Saint Martin, 2017).

Une autre étude portant sur l'évaluation du climat inclusif a montré qu'ils étaient davantage sujets à des actes d'intimidations et de harcèlements par leurs pairs, et qu'ils sont significativement plus nombreux à ne percevoir aucun soutien de la part de leurs camarades (Sentenac, 2016). Aussi, près de 40% des élèves Ulis ont rapporté être victimes d'actes de harcèlement qui peuvent prendre différentes formes et dont la fréquence peut varier (Sentenac, 2016). Cela peut aller de la moquerie jusqu'au harcèlement sexuel en passant par des violences physiques (Sentenac, 2016).

Du reste, il est dit que « *les élèves en situation de handicap sont généralement réputés pour avoir une estime de soi dégradée* », bien qu'il faille préciser que ce n'est pas systématique (Desnombre, 2009).

Des études sur le terrain ont participé à montrer que ces élèves sont plus isolés dans les salles de cours et les cours de récréation que peuvent l'être les élèves tout-venant (Zaffran, 2015). Ainsi, « *un élève handicapé peut donc réussir sur le plan des apprentissages scolaires mais vivre sa scolarité comme une expérience douloureuse* » de par les relations qu'il entretient avec ses pairs et la dévalorisation qu'il subit (Zaffran 2015). Or, les problèmes précoces que ces élèves rencontrent avec leurs pairs peuvent avoir des conséquences négatives pour leurs développements sociaux et affectifs ultérieurs (Dale F. Hay, 2005).

De ce constat, il apparaît que la relation binaire qui implique, in fine, l'individu et son handicap se transforme en relation triangulaire qui inclut son environnement.

3.2.2. Le regard du corps enseignant

Les enseignants sont, dans leur majorité, favorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap (Poquet, 2016). Néanmoins, bien que la mise en place des PPS soit devenue un impératif national par la loi de 2005, deux rapports ministériels publiés en 2003 et 2007 mettent en lumière les « *réticences des enseignants* » ainsi que leur « *peur d'être démunis devant le handicap et de pas savoir réagir de façon appropriée* » (Genolini, 2010).

De surcroît, « *seul un enseignant « ordinaire » évoque le projet personnalisé, les autres s'avouant dans l'ignorance du contenu du projet [...] d'un élève [...] qu'ils accueillent pourtant dans leur classe* » (Berzin, 2007). La méconnaissance de ce projet et l'absence de « *réelle identification préalable des difficultés de l'élève* » implique que « *les modalités d'adaptation mises en œuvre au cours des moments d'intégration résident principalement en une plus grande indulgence [...] en terme de notation [...] plutôt que dans une réelle recherche d'adéquation des interventions aux besoins des élèves* » (Berzin, 2007). Certains professeurs ont toutefois révélé adapter quelques exercices aux besoins des élèves (Berzin, 2007).

Ces mêmes professeurs ont par ailleurs fait part de leur sentiment d'abandon institutionnel face aux difficultés que rencontrent ces élèves et à la mise en œuvre du projet, ne s'estimant pas assez formés (Berzin, 2007). En effet, aussi bien les professeurs du primaire que du secondaire « *dénoncent un déficit dans l'accompagnement du processus d'intégration* » (Berzin, 2007). Pour remédier à cela, « *une grande partie [...] revendique une formation spécifique* » afin de les aider à pallier leurs difficultés dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées à chaque handicap (Berzin, 2007).

Néanmoins, tout comme le souligne l'étude, nombre d'entre eux sont dans l'ignorance de « *l'existence d'une formation [...] qui leur est précisément destiné* » (Berzin, 2007). Au niveau du secondaire, cette formation s'appelle 2CA-SH. Hormis celle-ci, de nombreuses ressources existent sur « Eduscol » ou bien sur « L'école pour tous ». Il y a aussi des formations consacrées aux handicaps et dédiées aussi bien aux enseignants du premier que du second degré sur la plateforme m@gistère.

3.2.3. Les relations avec les AVS-Co

Une AVS-Co est une « *personne chargée de l'accompagnement des élèves en situation de handicap* » qui « *travaille en collaboration avec l'enseignant, facilite le contact entre*

l'élève et ses camarades de classe, tout en veillant à l'encourager dans ses progrès en autonomie » (ONISEP, 2017).

Pour certains enseignants la présence de l'AVS « *est jugée nécessaire* » (Garnier, 2016). En effet, « *l'AVS [...] rassure* » et « *permet une relation plus individualisée, y compris et surtout, pour ce qui est de l'ordre du travail scolaire* » (Poutoux, 2011). Pour d'autres, « *la relation [...] n'est pas toujours vécue de manière positive [...] car les AVS auraient du mal à laisser de l'autonomie à l'élève* » et peuvent « *court-circuiter les objectifs pédagogiques de l'enseignant quand l'aide apportée à l'élève est trop envahissante.* » (Garnier, 2016).

3.3. L'accompagnement de la famille au sein de l'établissement d'accueil

3.3.1. La place de la famille

L'enseignant référent, externe à l'établissement, est l'interlocuteur privilégié des parents ou des représentants légaux. Il exerce ses fonctions auprès d'élèves en situation de handicap, à l'échelle du département. Il constitue un intermédiaire entre les parents et l'équipe éducative. Afin d'accompagner au mieux les parents, il faut notamment « *veillez à l'ensemble des modalités favorisant la qualité de la communication* » (Tous à l'école, 2017).

L'Ecole doit notamment s'assurer que tous les moyens sont mis en œuvre afin que les parents puissent participer, en tant que membres de la communauté éducative, à la vie scolaire mais aussi aux échanges avec les enseignants. Ceci apparaît d'autant plus important que, selon ce même article, « *les relations de l'Ecole avec les familles sont au cœur de la question de l'égalité des chances* » (Tous à l'école, 2017).

3.3.2. Leurs attentes

Un sondage BVA de 2006 a montré que les parents attendent que l'école transmette des connaissances, donne aux enfants le sens de la discipline, améliore l'orientation et favorise l'insertion professionnelle (Café pédagogique, 2006). Bien que des parents montrent une certaine réticence à scolariser leur enfant en Ulis, craignant notamment un « effet filière » qui participerait à le catégoriser⁹, une étude souligne que leurs attentes restent « *claires et de mieux en mieux exprimées* » (Detchart, 2016). En effet, les parents souhaitent que leur enfant ait accès dans un premier temps à un travail et qu'il puisse vivre « *au plus proche de la société une fois adulte* » (Detchart, 2016).

⁹Ecole et Handicap, L'inclusion collective : les ULIS- Unité Localisées d'Inclusion Scolaire [en ligne]. Disponible sur : <https://ecole-et-handicap.fr/dispositifs-daccueil/les-ulis-unites-localisees-dinclusion-scolaires/>

III. Problématique et hypothèses

La problématique de ce mémoire est la suivante :

Dans quelles mesures le dispositif Ulis peut répondre aux besoins socio-éducatifs des élèves en situation de handicap ainsi qu'aux attentes de leurs parents ?

- ⇒ **Hypothèse 1** : Le dispositif Ulis **répond aux besoins sociaux** d'un élève en situation de handicap.
- ⇒ **Hypothèse 2** : Le dispositif Ulis **répond aux besoins éducatifs** d'un élève en situation de handicap.
- ⇒ **Hypothèse 3** : Le dispositif Ulis **répond aux attentes des parents**.
- ⇒ **Hypothèse 4** : Les **besoins socio-éducatifs** et les **attentes** sont d'autant plus satisfaits que **la communication** entre tous les acteurs du dispositif **est efficace**.

IV. Méthodologie

1. Objectif de l'étude

Il s'agit de savoir si, comment et jusqu'à quel point l'Ulis, en tant que dispositif réservé aux élèves en situation de handicap, permet de répondre à leurs besoins socio-éducatifs tout en répondant aux attentes des parents. Pour atteindre cet objectif, des entretiens ont été mis en place avec les acteurs ayant un rôle à jouer dans ce dispositif, de manière à ce que chacun puisse transmettre son appréciation vis-à-vis de ce dernier. A cela peut s'ajouter les observations de terrain qui ont été relevées tout au long du stage à l'aide d'un carnet de bord.

Ce travail de recherche se veut tourner vers les relations humaines. C'est notamment pour privilégier le contact direct que la méthode qualitative a été retenue.

Néanmoins, quelques obstacles ont été envisagés :

- Le contexte sanitaire actuel pourrait limiter les entretiens en présentiel et au sein de l'établissement scolaire ;
- Trouver des volontaires parmi les professeurs qui soient susceptibles de discuter de leurs pratiques professionnelles ;
- Trouver des volontaires parmi les parents et élèves qui soient susceptibles de vouloir se confier sur leur histoire et leur situation ;
- Récupérer les autorisations parentales permettant d'interviewer les élèves en situation de handicap.

2. Méthode de l'étude qualitative

2.1. Modalité des entretiens

Au total, treize entretiens ont été réalisés courant mars-avril au sein d'un collège de l'académie Orléans-Tours. Il dispose d'un dispositif Ulis qui compte douze élèves, de la sixième à la troisième, ayant un handicap cognitif.

- *Caractérisation du public visé et prise de contact :*

Les entretiens ont été réalisés avec les personnes suivantes :

- Quatre élèves Ulis (Ilhan, Léo, Marin, Jules)
- Cinq parents d'élèves Ulis (Mme Garcia, Mme Leroy, Mme Legrand, Mme Colin, Mr Chevalier)
- Une AVS-Co (Adèle)
- Deux professeurs (Jean, Catherine)

En ce qui concerne les élèves, deux d'entre eux sont en sixième, un autre est en quatrième et le dernier est en troisième. Tous sont de sexes masculins. Les cinq parents sont les parents respectifs des élèves interviewés. Il s'agit d'un papa et de quatre mamans. A noter que seulement quatre entretiens d'élèves ont été retranscrits sur les cinq initialement réalisés. En effet, la majorité des réponses qui ont été apportées par l'un des élèves ne répondait pas aux questions posées mais portait davantage sur sa vie personnelle. Le collège compte une seule AVS-Co. Quant aux deux autres acteurs, il s'agit d'une professeure de musique et d'un professeur d'Histoire-géographie.

- La réalisation des entretiens :

Il était prévu, avec l'autorisation du chef d'établissement, de faire les entretiens en face-à-face au collège. Néanmoins, au vu du contexte sanitaire actuel, les demandes ont été essentiellement réalisées via Pronote et la quasi-totalité des entretiens se sont déroulés par téléphone. En effet, seuls ceux de l'AVS et du professeur d'Histoire-géographie ont eu le temps d'être organisés en face-à-face.

Les entretiens étaient semi-directifs et individuels. A noter qu'un entretien semi-directif correspond à une série de questions ouvertes qui sont préalablement établies par l'intervieweur. Un guide d'entretien, dans lequel se trouve l'ensemble des questions regroupées par thème, fournissait le cadre général de chaque interview et servait ainsi de support à l'intervieweur. Ces guides d'entretiens présents en annexe (Annexes 2 à 5) s'adaptait au profil de l'interviewé.

Dans le cadre de chacun de ces entretiens, il a été question de présenter et de recontextualiser la visée de cette démarche. Ensuite, les modalités de l'entretien - anonymat, réalisation de prises de notes, enregistrement vocal - ont été expliqués à l'interviewer. Les élèves d'Ulis interrogés se sont vu remettre une demande d'autorisation parentale via Pronote. Ces autorisations, n'ayant pas pu nous être restituées à cause du confinement, nous ont toutefois été retransmises via ce même logiciel.

La durée approximative pour chaque interview était fixée à une demi-heure. Cependant, les durées effectives des interviews sont davantage comprises entre 15 minutes et 1 heure 30. Ces entretiens ont été retranscrits de manière la plus fidèle possible et sont tous joints en annexe à ce mémoire.

- Retranscription des entretiens :

Pour ce faire, l'option « saisie vocale » de « Google doc » a été utilisée. Néanmoins, les imprécisions de cette option ont conduit à retranscrire majoritairement ces entretiens manuellement.

En outre, afin de faciliter la lecture des entretiens, des modifications au niveau de la ponctuation ont pu être apportées.

2.2. Analyse du contenu

L'analyse consiste à reprendre les hypothèses de départ et à les tester à partir des propos recueillis. Ceci permettra de les valider ou de les réfuter tout en mettant en lumière les convergences et les divergences de points de vue des différents acteurs. Pour analyser les entretiens, les propos des interviewés ont été classés en fonction des quatre hypothèses via un logiciel de traitement de texte.

2.3. Codage des entretiens

Pour garantir l'anonymat, les noms ont été modifiés. Seul le nom de la matière des professeurs a été conservé.

Les textes en gras retranscrivent les propos de l'intervieweur, alors que le reste du corps de texte reprend les propos des interviewés. Les mots surlignés sont des mots qui ont été dits avec insistance.

Par ailleurs, lorsque qu'il y a des symboles en forme d'étoile (***), cela signifie que l'interviewé ou bien l'intervieweur fait référence à une personne qui ne doit pas être citée.

Pour finir, les textes en italique entre parenthèses indiquent les émotions des interviewés qui ont été ressenties par l'intervieweur.

V. **Résultats et discussion**

1. **Une réponse aux besoins sociaux qui reste fragile**

Puisque l'un des objectifs de la démarche inclusive est de favoriser les interactions, nous avons fait l'hypothèse que le dispositif Ulis répondait aux besoins sociaux d'un ESH.

1.1. **Une inclusion sociale qui ne semble pas toujours être acceptée**

Inclure les ESH dans un établissement scolaire ordinaire est une évidence pour les deux professeurs, Jean et Catherine (Annexe 6, 1.316-317 ; Annexe 7, 1.9-10). Cela conforte les recherches de Poquet (2016) qui ont montré que la majorité des professeurs sont favorables à l'inclusion. Cette inclusion paraît d'autant plus intéressante qu'aucune forme de rejet de la part des camarades tout-venant n'est à signaler selon eux (Annexe 7, l. 204). De la même manière, tous les parents qui se sont exprimés sur ce sujet estiment que leur enfant est accepté auprès de ses pairs, à l'image de Mme Legrand (Annexe 9, 1.141). Ceci semble être en contradiction avec les résultats de l'étude de Sentenac (2016) sur le harcèlement des ESH.

Néanmoins, lorsque l'on creuse un peu plus auprès des enfants, comme l'a d'ailleurs constaté Mme Colin, la maman de Léo, une toute autre réalité du dispositif semble se dessiner. En effet, d'après elle, Léo resterait « *flou sur les noms, sur les prénoms ou si c'est des garçons, des filles [...] il nous a dit qu'il avait des copains mais c'est vrai qu'il va vite à dire que c'est un copain [...] ce n'est pas forcément toujours le cas* ». Elle a par ailleurs ajouté que bien que son fils aille « *vers les autres [...] ce n'est pas toujours accepté [...] il mange tout seul à la cantine et [...] une professeure a dû emmener ses camarades en Ulis pour leur faire comprendre pourquoi lui, il y était [...] car ils le rejetaient* ». Cette autre version, qui n'est qu'une autre vision d'une même réalité, rejoint cette fois-ci les résultats de l'étude de Sentenac (2016) citée précédemment. Bien qu'on remarque chez Léo une réelle volonté à aller vers l'autre afin de construire de nouvelles relations, celle-ci ne semble pas être partagée par tout le monde et constitue ainsi une entrave à sa construction identitaire.

Cette première analyse met en évidence le véritable décalage entre l'idée que se font les parents et les enseignants de l'inclusion sociale des ESH vis-à-vis des tout-venant et ce que vivent réellement ces enfants au quotidien. Ce décalage, on le retrouve d'ailleurs dans les entretiens effectués avec les ESH. Tous ont déclaré avoir au moins une fois fait face, au cours de leur scolarité, à des rejets de la part des élèves tout-venant. Pour Léo, ce rejet s'est notamment matérialisé par des moqueries. En effet, d'après lui, « *beaucoup de monde se moque de moi parce que je suis en Ulis* », « *j'ai l'impression que je suis mis à l'écart* » et

qu'« *ils me regardent bizarrement, en mode comme si j'étais un monstre* ». Ce dernier mot fait douloureusement écho à la vision antique du handicap décrite par Bonnard (2018). Pareillement, tandis que Jules constatait que les autres élèves ne le considéraient pas « *Ils me calculaient comme une personne qui sert un peu à rien* », Marin ressentait qu'il n'était pas le bienvenu en tant qu'élève Ulis « *Dès que je suis rentré en classe Ulis, ils ont commencé à m'insulter* ». Les propos de Jules rappellent ceux de Chevalier-Rodrigues (2018) sur la destitution récurrente de la fonction de sujet d'un ESH. Qu'il s'agisse de faits avérés ou de simples impressions de leur part, le sentiment de rejet et de stigmatisation qu'exprime Léo vis-à-vis de son statut d'Ulis ne peut être ignoré ; tout comme ne peuvent être ignorées les remarques de Jules et de Marin.

Pour combler en partie le besoin d'appartenance décrit par McClelland, l'individu, au-delà d'être accepté, doit se sentir accepté vis-à-vis des autres. Or, tout porte à croire à cet instant qu'ils ne le sont pas et qu'aucune réponse n'est apportée à ce besoin. De la même manière, en se basant sur les propos de Jules, aucune réponse ne semble être apportée à son besoin de pouvoir. En effet, comment Jules peut-il avoir une quelconque influence sur les autres si ces derniers ne le considèrent même pas en tant que sujet.

A en croire Adèle, l'AVS, certaines années sont plus compliquées que d'autres. Il y a des années où « *ça se bagarrait* » et les élèves tout-venant « *renvoyaient méchamment les élèves Ulis en les critiquant sur leur handicap* ». A travers ses huit années d'expérience, Adèle a maintes fois pu constater que les ESH sont « *humiliés par les autres enfants* » parce ces derniers « *considèrent la classe Ulis comme une classe d'handicapés* ». C'est pourquoi, selon elle, ces enfants « *se sentent rejetés du fait d'être dans un classe Ulis par rapport aux autres élèves de l'école [...] ils se sentent humiliés [...] c'est très lourd pour eux* ». Si l'on croise le discours de l'AVS et ceux des ESH, il n'est plus question de parler d'un « *ressenti* » mais bel et bien d'un fait.

Ces témoignages semblent rejoindre les travaux de Sentenac (2016) sur les actes d'intimidations et de harcèlements envers les ESH. L'impact de ces derniers peut varier en fonction de l'âge et du caractère de l'élève. Par exemple Jules qui est en quatrième, semble avoir davantage de recul vis-à-vis du jugement des tout-venant par rapport à Léo qui lui est en sixième. Un élève fragilisé par son arrivé dans un nouvel environnement scolaire comme c'est le cas de Léo, pourrait avoir plus de difficultés à y faire face. A long terme, ce harcèlement peut participer à nourrir de la colère et de la violence chez l'ESH, ce qui se retrouve

notamment chez Léo « *j'ai envie de les frapper* ». Les témoignages sont aussi en accord avec les résultats de de Saint Martin (2017). La stigmatisation, à laquelle ils doivent faire face, semble directement prendre sa source de leur inscription au dispositif. Celle-ci leur assignerait d'office la casquette de l'« handicapé de service ». D'après ce qui a pu être dit précédemment, on peut aisément comprendre que celle-ci puisse être difficile à porter au quotidien et qu'elle est lourde de sens.

Cette stigmatisation peut amener à l'isolement. Cette idée d'isolement, on la retrouve en partie dans les propos tenus par Adèle qui explique que certains d'entre eux sont « *un peu plus réservés quand ils sont en classe d'inclusion car ils sont intimidés, ils ont toujours honte, ils ont peur de se planter donc ils prennent un peu de recul* ». La distance que prennent naturellement les ESH vis-à-vis des tout-venant semble être un de leurs moyens de défense pour contrer le jugement de l'autre. Se faire tout petit ou bien ne pas participer en classe font partie de stratégies d'évitement face à la menace que peuvent représenter les moqueries. On retrouve l'idée d'isolement dans nos observations qui ne sont pas sans rappeler l'étude de Zaffran (2015) concernant l'isolement des ESH. Alors qu'un élève tout-venant a souvent un voisin, l'ESH est souvent relégué au fond de la classe avec pour unique compagnie, dans le meilleur des cas Adèle, et dans le pire des cas une chaise vide.

Le regard que l'autre porte sur nous-mêmes est un facteur important dans l'acquisition de l'estime de soi. Comme le souligne Mme Leroy, bien que ça ait été une évidence pour elle d'inscrire son fils en Ulis, cela ne l'a pas été pour lui par rapport aux regards des autres (Annexe 13, 1.32-33). Bien que tous n'y accordent pas d'importance, à l'image de Marin « *Je m'en fous. Ça ne m'a jamais empêché de faire quoi que ce soit* », pour d'autres, ce n'est pas le cas. S'il vient à être négatif, certains d'entre eux vont jusqu'à rejeter leur handicap et *a fortiori* une partie de leur identité. Nous avons pu le constater chez une élève avec qui nous avons discuté en dehors du cadre des entretiens. Cette dernière était en colère. Elle ne comprenait pas le jugement que les autres lui portaient dès lors qu'ils apprenaient qu'elle était en dispositif Ulis « *Je ne suis pas une handicapée moi ! Ça me saoule* ».

Après un début d'analyse peu rassurant concernant les relations qu'entretiennent les ESH avec les tout-venant, il semblerait que tous sans exception désirent néanmoins continuer les heures en inclusion. Certains comme Léo ont avoués avoir des amis en inclusion (Annexe 14, 1.208). Ceci permet de nuancer deux constats de de Saint Martin (2017). Le premier qui stipule que le temps parcellaire de scolarisation des ESH en inclusion ne permet pas la

création de véritable lien entre eux et les tout-venant, ce témoignage en a démontré le contraire ; le second sur le fait que les élèves considèrent uniquement la classe ordinaire comme un lieu d'apprentissage. En effet, l'emploi du mot « ami » dans cet extrait, plutôt que celui de « camarade », peut nous amener à penser qu'il ne perçoit pas la classe ordinaire uniquement comme un lieu d'apprentissage mais aussi comme un lieu où il peut échanger avec ses pairs et sympathiser.

Néanmoins, on pourrait se poser la question du sens qu'il attribue au mot « ami ». D'après le témoignage de Mme Colin sur la rapidité de Léo à qualifier une personne comme étant son ami, il semblerait que son concept de l'amitié diffère du sens commun. La relation est-elle vraiment réciproque ? On pourrait étendre cette question à l'ensemble des ESH. Est-ce vraiment des amis ou juste des connaissances ? Notre étude n'a pas permis de le démontrer véritablement.

Afin d'améliorer cette inclusion, il serait intéressant que les professeurs fassent davantage de travaux de groupe, que ce soit en classe ou par l'intermédiaire de devoirs maison. Cela impliquerait que les élèves se voient en dehors du contexte scolaire traditionnel. Mme Colin y serait particulièrement favorable (Annexe 11, 1.202-203). Cela renvoie au constat fait par de Saint Martin (2017) sur la rareté des travaux collectifs en inclusion qui finalement fait barrière aux échanges entre pairs. Fonctionner ainsi permettrait d'améliorer les échanges et de travailler la cohésion de groupe répondant au besoin d'appartenance, mais valoriserait aussi le travail de l'ESH. Cette valorisation pourrait en partie répondre au besoin d'accomplissement dont parle McClelland.

Ainsi, bien que le dialogue entre les élèves tout-venant et les ESH ne soit pas inexistant, les entretiens montrent une réelle difficulté de la part de ces derniers à s'inclure et à constituer le « nous » dont parle Grootaers (2014), pourtant indispensable pour combler leur besoin d'appartenance.

1.2. Une solidarité vacillante en Ulis

Nos observations ont montré que les liens tissés entre ESH pouvaient être un véritable repère pour eux. À travers l'attitude de certains, on comprenait que l'échange, l'entraide et le soutien étaient possibles. Jules, par exemple, se sent proche de ses amis Ulis en raison de leur ressemblance « *ils sont un peu pareils que moi* ». Dans cette phrase, on retrouve cette notion de reconnaissance et de cohésion de groupe formulée par de Saint Martin (2017). Celles-ci participeraient à les unir les uns aux autres et naitraient de leurs difficultés et handicap

communs. Néanmoins, Jules a modéré ses paroles en disant qu'il se sentait tout aussi proche d'eux que de ses amis d'inclusion. La majorité des élèves interviewés partage cet avis. L'absence de cette « microsociété » dont parle de Saint Martin (2017) pourrait être expliquée par un contexte relationnel, entre ESH et tout-venant, moins défavorable que celui rencontré lors de son étude.

Pour Adèle, l'Ulis a un réelle avantage « *comme ils ont tous leurs problèmes à eux, c'est vrai que du coup ça leur fait un petit groupe et ils se soutiennent entre eux* ». On retrouve encore une fois cette idée d'union dont parle de Saint Martin (2017). Cependant, Adèle, va rapidement venir l'atténuer « *Alors je dis ça, mais [...] ça peut être carrément l'inverse. Il y en a certains, ils ne sont pas très gentils entre eux* » et conclue sur le fait que soit « *il y a un noyau ou alors c'est l'inverse quoi* ». Cette attitude dépendrait selon elle du caractère de l'élève, de leur âge mais aussi et surtout de la visibilité du handicap « *Ils ont du mal à s'accepter je pense, donc du coup, ils rejettent peut-être sur l'autre élève* ». Cela renvoie à l'étude de Korff-Sausse (1996) et son analyse sur l'image qu'une personne en situation de handicap développe vis-à-vis d'elle-même. Elle souffre de l'image que la société lui renvoie. Dans le cas présent, le rejet d'un ESH envers d'autres ESH semble être le résultat de sa propre peur à se voir lui-même à travers eux. En effet, selon Adèle, si le handicap se voit chez un élève et pas chez l'autre, « *oh bah là [...] ils se font massacrés* ».

Ainsi, contrairement à ce que propose de Saint Martin (2017), on s'aperçoit que la difficulté n'est pas forcément source de cohésion sociale. Le comportement des ESH entre eux en témoigne. Ces derniers pouvant être particulièrement désagréables les uns envers les autres. En effet, les relations développées entre ESH ne sont pas aussi valorisantes et valorisés pour eux et ne semblent pas être si différentes de celles qu'ils développent avec la plupart des tout-venant.

1.3. Une valorisation parfois maladroite des professionnels de l'éducation

Selon Catherine, ce qui est important pour l'avenir des ESH c'est de « *ne pas les dévaloriser* ». Cette prise de conscience semble rassurante par rapport à ce qui a été mis en évidence jusqu'à présent. En effet, une dévalorisation de la part des professeurs ne ferait qu'accentuer celle qui est déjà amorcée par eux-mêmes et par certains pairs d'inclusion et/ou d'Ulis.

Toujours dans cette même optique de ne pas dévaloriser les ESH, celle-ci reconnaît adapter son niveau d'exigence pour une ESH qui rencontre des difficultés dans ses cours

(Annexe 7, 1.144-145). Instinctivement, on pourrait penser qu'en lui évitant d'être confrontée à l'échec, Catherine participe à entretenir et satisfaire, volontairement ou non, son besoin d'accomplissement. Or, alors que les professeurs pensent bien faire en les valorisant de la sorte, certains témoignages comme celui de Mme Colin montrent qu'ils ne souhaitent pas être traités différemment. D'après elle, son fils « *sent qu'il y a une légère différence et il voudrait être un peu plus comme les autres. Il compare souvent ses notes avec celles de ses camarades [...] et [...] il s'aperçoit qu'il a une meilleure note que son camarade d'à côté alors que les deux ramaient tout autant [...] pour faire ce devoir. Et ça, mon fils le vit plutôt mal* ». Dès lors, il apparaît essentiel que les professeurs utilisent cette méthode avec prudence et parcimonie.

Les ESH ne souhaitent qu'une seule chose : être comme les autres. Ils ont en effet un rapport à la normalité qui est exacerbé. Pour être comme les autres, cela implique qu'ils soient traités de la même manière. Or, les noter différemment ne fait que pointer du doigt leur différence que certains tentent pourtant quotidiennement de gommer. A partir de là une question se pose, si les relations entre pairs étaient aussi bonnes qu'ils le prétendent, pourquoi ont-ils ce besoin de camoufler leur différence ? Le regard des autres semble en être la cause. Ainsi, il semblerait qu'il y ait une véritable limite quant aux réponses au besoin d'accomplissement que le dispositif leur apporte. Pour éviter d'outrepasser ces limites, il faudrait que les professeurs s'assurent par avance que l'élève consente à cette indulgence et qu'il n'y voit aucun caractère stigmatisant vis-à-vis de sa situation.

Aussi, bien que le nombre d'élève ne permet pas à Adèle d'assurer toutes les heures d'inclusion pour chacun d'entre eux, ces derniers semblent tout de même avoir une alliée de taille pour leur accompagnement. En effet, à travers elle, ils peuvent trouver une oreille attentive « *je ne veux pas mettre cette barrière prof-élève [...] parce que je me dis que si l'enfant a besoin de s'exprimer [...] ou de délivrer quelque chose qu'il a besoin de sortir, je me dis que je veux pouvoir être cette personne là, à qui il peut se confier !* ». Ce temps d'écoute semble important pour l'élève vis-à-vis de son apprentissage « *je pense que ça leur fait du bien d'évacuer et de sortir tout ce qu'ils ont [...] Parce qu'il y en a, ça les empêche de travailler [...] Ils ont tellement de problèmes dans leur tête que, du coup, quand ils n'évacuent pas tous leurs soucis, bah après nous à côté on ne peut pas travailler, on ne peut pas avancer. Donc quand je peux, je leur dis "Allez hop ! Balance tout ce que tu as à dire et après on travaille !"* ».

Elle participe aussi à entretenir l'estime de l'élève en dissipant notamment ses doutes concernant ses capacités à réussir « *C'est aussi leur faire comprendre que voilà "ce n'est pas parce que tu es en Ulis que tu es moins bon que les autres. Tu as des difficultés mais [...] à côté de ça [...] Tu as de bons résultats avec ta classe d'inclusion et tout se passe bien quoi" »*. Ce soutien, on le retrouve dans le discours de Léo, « *j'aime bien dire mes problèmes et tout. Je les confie à ma professeure et à mon AVS* ». Ainsi, le savoir-faire relationnel d'Adèle est très important. Il peut s'avérer être un véritable rempart ou exutoire quant au mal-être que l'ESH peut ressentir à un moment donné dans sa scolarité.

Dans l'optique de répondre aux besoins sociaux décrits par McClelland, l'individu doit développer un ensemble de relations. Par conséquent, la première hypothèse visait à analyser ces relations de manière à savoir si le dispositif Ulis permettait d'y répondre.

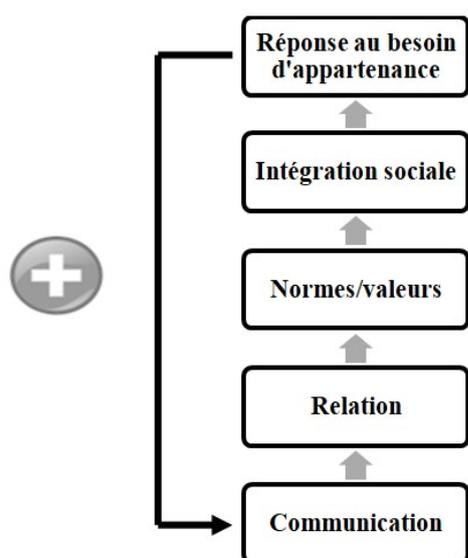


Figure 1. Diagramme représentant les différentes étapes amenant à satisfaire le besoin d'appartenance

A la lumière de la littérature, nous avons établi un diagramme (Figure 1) reprenant les différentes étapes qui permettraient d'apporter une réponse au besoin d'appartenance.

D'après Riutort (2013), lorsqu'une personne communique, elle développe petit à petit des relations qui lui permettent d'acquérir les normes et les valeurs de la société dans laquelle elle évolue. Ces dernières lui garantissent une intégration sociale qui lui permet de répondre à son besoin d'appartenance.

En comblant ce besoin, l'estime de soi et la confiance en soi grandissent chez l'individu, le poussant à communiquer davantage avec les autres, à développer de nouvelles relations qui le conduisent *in fine* à répéter le schéma énoncé précédemment.

Les analyses des entretiens n'ont pas permis d'apporter une réponse ferme concernant les réponses que le dispositif Ulis apporte aux besoins sociaux des ESH.

En effet, les résultats montrent qu'à travers leur scolarisation en milieu ordinaire, les ESH peuvent établir des relations entre eux et avec des tout-venant. Néanmoins, une faille

semble avoir été décelée au niveau de la qualité de certaines d'entre elles. Les entretiens ont en effet démontré qu'elles ne sont pas suffisamment bonnes pour que l'on puisse affirmer qu'elles permettent d'atteindre les paliers supérieurs du diagramme (Figure 1) et donc de répondre au besoin d'appartenance. Il est vrai, certains de leurs propos témoignent d'une exclusion sociale. Cette dernière semble être plus ou moins marquée selon l'élève. Cet état de fait pourrait pousser ces élèves à s'isoler davantage jusqu'à s'auto-exclure par peur d'être rejetés. A l'avenir, ce comportement antisocial pourrait les amener à éviter toutes relations interpersonnelles qui ont pourtant, selon Pierard (2013), toutes leurs importances dans la construction identitaire et dans l'acquisition de l'estime de soi d'un individu ; elle-même étant la clé de la réussite scolaire selon Desnombre (2009).

Par ailleurs, le même constat peut être dressé pour le besoin de pouvoir et celui d'accomplissement. En effet, pour le premier, bien que l'exemple de Jules amène à penser que le dispositif ne répond pas à ce besoin, il ne peut en aucun cas constituer à lui seul une généralité sur tout un dispositif. Pour le second, bien que la présence de l'AVS soit un atout, les tentatives de valorisation des professeurs semblent annihiler les réponses à ce besoin.

Ainsi, dans l'état actuel de nos connaissances, nous ne pouvons pas valider ou invalider l'hypothèse 1. Pour ce faire, il aurait fallu compléter ces entretiens par des observations. En effet, pour le besoin d'appartenance par exemple, des observations plus poussées dans la cour et en classe nous auraient permis de vérifier l'exactitude des relations dont nous ont parlé les ESH. En outre, il aurait été intéressant pour ce qui est de l'analyse du besoin de pouvoir, d'observer et d'analyser des travaux de groupe en classe. Celles-ci nous auraient, entre autres, permis de vérifier si le point de vue de l'ESH est pris en compte par le groupe lors de la réalisation du travail demandé. Enfin, il aurait été intéressant de profiter de ces travaux de groupe pour instaurer des notes collectives et voir si cette méthode serait mieux adaptée pour répondre au besoin d'accomplissement de l'élève.

Aussi, bien que ces analyses aient pointé une défaillance au niveau des relations, il serait intéressant de se demander si l'origine du problème ne vient pas du palier précédent du diagramme (Figure 1) correspondant à la communication.

2. Une réponse satisfaisante aux besoins éducatifs

L'un des objectifs de l'inclusion est d'accompagner les ESH dans leur apprentissage en s'adaptant à leurs besoins éducatifs particuliers. Nous avons donc fait l'hypothèse que le dispositif Ulis répondait à ces besoins.

2.1. Des modalités pédagogiques souples et diversifiées

Lorsque les ESH ne sont pas en inclusion, ils ont des heures d'enseignement avec une coordinatrice Ulis et une AVS. Ces heures semblent essentielles dans la continuité de leur apprentissage. D'après Adèle, l'avantage de ces moments là « *est qu'on prend du temps avec les élèves [...] pour qu'ils puissent vraiment comprendre [...] ça va tellement vite le programme [...] qu'ils ne suivent pas. Ils sont complètement largués* ». Jean confirme cette importance. Selon lui, toutes les heures d'inclusion n'ont aucune utilité si le travail qu'on y fait n'est pas repris derrière en effectif plus réduit (Annexe 6, 1.22).

Cet extrait évoque deux points sur lesquelles il est important de rebondir. Le premier concerne cette idée de « reprise ». Pour que la coordinatrice reprenne les cours d'inclusion, il paraît nécessaire qu'il y ait un échange entre elle et les autres professeurs. Selon Catherine, lorsqu'il y a des échanges, le dispositif est dans la capacité d'apporter toute l'aide dont l'ESH a besoin (Annexe 7, 1131-135). Jean indique que ces derniers ont habituellement lieu (Annexe 6, 1.240-241) et permettent, par conséquent, d'y répondre. Or, ce constat nous amène au second point soulevé par Jean à ce moment précis, qui est la grande problématique de cette année scolaire pour cet établissement : l'absence de la coordinatrice. Depuis son départ, le temps semble s'être arrêté pour les ESH. Les professeurs le déplorent et ne peuvent que constater les conséquences négatives que cela a sur ces élèves « *certaines effectivement végètent* ». Mme Colin confirme ce constat « *ça stagne un petit peu là [...] Je dirai même qu'il a régressé* ». Par ces témoignages, on comprend l'essentialité de la communication entre professeurs pour qu'un tel dispositif fonctionne et pour que ce dernier puisse apporter toutes les réponses aux besoins éducatifs des ESH.

Si nous mettons volontairement de côté ce problème qui finalement n'est effectif que depuis cette année, tous les élèves interviewés disent apprécier les aides que la coordinatrice leur apporte à l'image de Jules (Annexe 17, 1. 33 et 37).

En ce qui concerne les professeurs d'inclusion, alors que Jean semble être au clair sur les aides qu'ils donnent aux ESH - communication du support de cours (Annexe 6, 1.57-58), adaptation des contrôles en collaboration avec le coordinateur (Annexe 6, 1.60-61), modification de son système de notation (Annexe 6, 1.319) - certains professeurs, comme c'est le cas de Catherine, semblent avoir plus de mal à identifier les besoins réels des élèves et à y apporter des solutions (Annexe 7, 1.32-33). Afin d'y remédier, elle avoue avoir tendance à sur-noter ces élèves (Annexe 7, 1.140). Ceci ne l'empêche toutefois pas de mettre en place

quelques aides (Annexe 7, l. 63-82). En ce qui concerne ces dernières, elle regrette de ne pas pouvoir s'appuyer davantage sur l'expertise de l'AVS (Annexe 7, l.322-328). D'après elle, l'AVS lui a donnée une fois des conseils qui lui ont été très utiles pour aider un ESH (Annexe 7, l.344). Cette expérience l'a amenée à admettre que pédagogiquement ces échanges sont nécessaires (Annexe 7, l.334-335). On retrouve ici une partie du discours de Garnier (2016) sur le besoin des enseignants à avoir une AVS en classe. Malheureusement, ce dialogue n'est pas souvent possible puisque, bien qu'elle n'en sache pas la raison, l'AVS ne vient que très rarement en cours de musique (Annexe 7, l.38-39).

Les témoignages d'Adèle et Catherine révèlent aussi que tous les professeurs ne respectent pas leur devoir institutionnel vis-à-vis des ESH. Adèle pense effectivement que certains professeurs n'adaptent pas leurs cours « *La plupart c'est assez rare, voire même pas du tout [...] depuis quelque temps, il n'y a plus d'aide, il n'y a plus rien* », « *Les profs, si on n'est pas derrière à les harceler pour les aider, c'est compliqué* ». Catherine, quant à elle, nous met en garde sur le peu de considération que certains accordent au dispositif « *Il y a certains collègues qui vont te dire "oui les inclusions [...] ça sert à rien"* ». On retrouve ici la réticence du corps enseignant et leur sentiment d'être démunis face au handicap de l'élève que décrit Genolini (2010). Une des explications à cette inaction a été apportée par Jean. En effet, selon lui, le véritable problème pour la plupart des professeurs est de gérer la diversité des élèves en classe « *Bah déjà il faut qu'on gère la diversité de nos élèves et il y a un élève d'Ulis qui est encore plus différent... Donc c'est vraiment compliqué à gérer pour nous* ». Catherine a estimé ne pas être non plus suffisamment formée pour y faire face (Annexe 7, l.329-330) et s'inquiète d'avoir davantage d'ESH dans sa classe (Annexe 7, l.77-78). Adèle a, par ailleurs, déjà dû faire face à des professeurs qui n'acceptaient pas les élèves en inclusion (Annexe 8, l.437-438). Or, ce manque d'investissement collectif est regrettable puisque comme a pu le constater Jean, les bienfaits des ces aides et de ces accompagnements sont réels pour l'ESH (Annexe 6, l.120-121).

2.2. Une progression relative

Le fait d'être en interaction avec des élèves tout-venant participerait à stimuler les ESH. C'est un sentiment qui est partagé, entre autres par Adèle et Mme Colin. Pour la première, l'inclusion a un réel bienfait sur les ESH « *Pour [...] la plupart [...] quand ils font des évaluations, le fait d'avoir une meilleure note que les autres ça leur donne tout de suite une confiance en eux* ». Pour la seconde, « *Il fallait qu'il soit avec les autres. Je voyais que les autres enfants le portaient vers le haut. Il évoluait grâce à eux, en les suivant. Et c'était une*

évidence qu'il fallait qu'il continue à voir d'autres enfants dits "normaux" pour continuer cette évolution ». De nombreuses études ont effectivement montré que la mixité de niveau scolaire, au sein d'une classe, permet que les élèves en difficulté soient tirés vers le haut par ceux qui ont plus de facilité.

Par ailleurs, ces enfants sont animés d'une volonté à être comme « tout le monde » qui les pousse sans arrêt à dépasser leur propre limite pour progresser. Celle-ci se retrouve dans le discours de Jean « *ils veulent être traités comme des élèves normaux* », et celui de Léo « *j'essaie de faire au mieux ... comme eux* ». Pour au temps, il peut aussi s'avérer que cette progression soit mise à mal comme l'indique Léo « *je n'y arrive pas. Et du coup, ils se moquent encore plus de moi* ». Ce dernier semble être affecté par cette situation (Annexe 14, l.111). Néanmoins, la moquerie et le jugement sont des problématiques qui ne sont pas exclusives aux ESH. Elles sont, de surcroît, rencontrées dans tout système scolaire et ce depuis toujours. Ainsi, ceci relève davantage d'une difficulté relative aux rapports sociaux qui, par ailleurs, a été mise en évidence au cours de la première partie.

En outre, cette idée de progression ne peut rester que subjective. En effet, aucune donnée factuelle ne nous permet actuellement de corroborer ces témoignages. Bien que l'analyse des bulletins scolaires montre une évolution positive d'un trimestre à l'autre, il semblerait que dans l'état actuel de nos connaissances, il n'y ait pas de réels indicateurs, ni d'objectifs conjointement définis par l'équipe pédagogique. Afin d'étayer davantage cette piste, il aurait fallu s'entretenir avec la coordinatrice de manière à faire le point sur la situation. Cependant, son départ ne nous a pas permis de le faire.

En conclusion, l'objectif de cette scolarisation n'est pas de « normaliser » l'ESH mais bien de prendre en compte sa singularité afin de compenser son handicap. Les témoignages vont dans le sens d'un réel accompagnement personnalisé via le coordinateur Ulis et l'AVS. Ils ont par ailleurs participé à démontrer que toutes réponses aux besoins particuliers d'un ESH ne peut être efficace sans la présence d'une réelle communication et cohésion de groupe au sein de l'équipe pédagogique.

Aussi, bien que les professeurs interviewés paraissent quelque fois démunis face aux difficultés que rencontrent ces élèves, il apparaît qu'il y ait de véritables tentatives d'adaptations pédagogiques de leur part. Ceci semble être donc en désaccord avec ce qui est

présenté par Berzin (2007) qui affirme que les professeurs sont plus dans l'indulgence que dans une réelle recherche d'adaptation pédagogique. Toutefois, il convient de préciser que cette démarche n'est malheureusement pas commune à l'ensemble des professeurs de l'établissement. Si on ajoute à cela que le nombre d'AVS n'est pas suffisant pour accompagner quotidiennement l'ensemble des élèves lors des heures d'inclusion, on arrive à la conclusion que la prise en charge n'est pas optimale.

En outre, d'après nos observations et les témoignages, il semblerait que toutes ces adaptations n'ont aucune utilité si les cours d'inclusion ne sont pas repris en Ulis. L'absence de la coordinatrice a particulièrement impacté le moral et la qualité de l'apprentissage des ESH cette année. Ceci est un constat fait par tous les parents et tous les enseignants. Néanmoins, le problème de ces derniers mois ne peut pas constituer une généralité sur un dispositif qui a quant à lui, plusieurs années d'existence.

Ainsi, bien que nos analyses montrent quelques imperfections, il semblerait que le dispositif apporte des réponses satisfaisantes aux besoins éducatifs des ESH et en particulier à celui de la transmission et l'acquisition des connaissances. La deuxième hypothèse est par conséquent validée.

3. Le dispositif Ulis répond aux attentes des parents en tant que relai dans la prise en charge de leur enfant

Selon Detchart (2016), les attentes des parents en ce qui concerne la scolarité de leur enfant sont claires. Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que le dispositif Ulis y répondait.

3.1. Une solution à la déscolarisation

Trois parents sur les cinq interviewés devaient initialement scolariser leur enfant dans une IME à l'image de Mme Legrand « *On a fait des demandes dans plusieurs IME ... mais manque de place* ». Suite à ce refus, tous ont dû se tourner vers le dispositif Ulis (Annexe 9, l.30-31). Ainsi, il semble être une véritable bouée de sauvetage pour ces parents comme le souligne Mme Colin « *La scolarité de mon fils dépend vraiment de ces classes* ». Elle révèle que sans ce dispositif, elle n'aurait « *pas pu du tout le scolariser parce qu'il n'a vraiment pas du tout le niveau requis* ». En effet, on lui aurait précisé « *que c'était soit l'Ulis, et tant mieux, ou soit la scolarisation à la maison* ».

Or, concernant cette dernière option, les parents ont été unanimes. Aucun n'a envisagé de faire l'école à la maison et cela pour deux raisons. La première a été donnée par Mme

Garcia « *Je me suis arrêtée en troisième et franchement je ne pense pas avoir le niveau pour le faire suivre* », tandis que la seconde a été donnée par Mr Chevalier « *je ne suis pas du tout pédagogue. J'aurais été incapable de m'occuper de lui* ». Il rajoutera que « *C'est un travail au quotidien. Donc si en plus on devait s'occuper de sa scolarité alors là... on se tirait une balle dans la tête* ».

Néanmoins, obtenir une place en Ulis ne semble pas plus aisé que d'en obtenir une en IME. En effet, trois parents sur cinq ont avoué avoir eu du mal à inscrire leur enfant en Ulis, à l'image de Mme Colin. En plus d'avoir dû batailler pour trouver une place « *il a fallu que je me batte [...] j'ai cru que j'allais abandonner* », son fils a dû redoubler deux fois son CM2 pour y être admis (Annexe 11, 1.129). Devoir se battre pour que son fils ait une place au sein du système éducatif français et pour qu'il soit considéré « *comme tous les autres* » a été vécu comme un abandon pour elle. Elle s'est sentie complètement démunie face aux propositions qu'on lui faisait « *On m'a expliqué que finalement il n'était pas suffisamment handicapé pour être en IME mais qu'il l'était trop pour être normal* ».

Nous rencontrons à travers cet extrait une des limites de la politique inclusive. La réalité est telle que non, tous les ESH ne peuvent pas bénéficier d'une inscription au sein de l'école la plus proche de leur domicile. En effet, la principale difficulté qui a été soulevée au cours des entretiens est celle du nombre de place dont dispose ces dispositifs « *c'est très compliqué surtout dans le Loiret parce que les places coûtent chères. En plus, il y a beaucoup d'enfants handicapés comme mon fils [...] Il y a plus de demandes que de places* ». Pour Mme Colin, « *si les établissements pouvaient en ouvrir plus ça serait franchement pratique* ». Au cours d'une discussion, Adèle n'a fait que confirmer les propos de cette maman. D'après elle, beaucoup d'élève de l'établissement où elle est actuellement en poste relève d'Ulis. La liste d'attente est longue. Pour au temps, le nombre de places ne permet pas de pallier le nombre de demandes faites chaque année. Ainsi, ces élèves se voient contraints et forcés d'être scolarisés en milieu ordinaire sans avoir d'accompagnement spécifique qui répondrait à leurs besoins particuliers.

3.2. Une continuité de l'apprentissage

Pour Mme Legrand, le dispositif Ulis permet de reprendre les bases « *Il apprend à son niveau* » et de respecter le rythme d'apprentissage de son enfant « *En Ulis, il a maths et français [...] ce sont des matières qui sont un peu difficiles mais il apprend à son rythme* ». Mr Chevalier souligne le fait que, selon lui, les choix des matières en inclusion sont judicieux.

En outre, Mme Garcia a rapidement vu l'impact positif que cela avait sur son fils « *depuis qu'il est rentré en Ulis, ça va beaucoup mieux scolairement. J'ai vu des résultats dès le début, car en classe normale il avait décroché, il avait du mal* ». Pour elle, l'Ulis est un bon moyen pour que Marin puisse « *rattraper son retard* ». Elle espère effectivement qu'il puisse un jour réaliser son rêve de devenir paléontologue. Pour Mme Colin, c'est le même constat pour son fils Léo « *c'est une bonne filière pour lui. Il a fait que des progrès d'année en année. On a pu le voir évoluer. Donc c'est que du positif au niveau de l'Ulis en règle générale* ».

Néanmoins, en raison de l'absence de la coordinatrice Ulis, il n'y a plus aucune continuité à l'heure actuelle dans leur apprentissage. C'est notamment ce que déplore Mr Chevalier, « *Jusqu'à maintenant ça allait. Mais là franchement, la dernière année qui, à mes yeux, est la plus importante, je trouve qu'il est un petit peu livré à lui-même. En restant poli* ». Mme Colin n'en pense pas moins « *C'est vrai qu'on considère que c'est plus une année de découverte ou même une année de perdue qu'une année de travail* ». Au cours des entretiens, tous les parents ont exprimé leurs inquiétudes vis-à-vis de cette situation. Adèle, dresse le même constat que ces parents « *Là c'est compliqué. Ils sont perdus en ce moment. Ils n'ont plus de règles. Ils sont un peu livrés à eux-mêmes* ».

N'arrivant pas à trouver de remplaçants sur le long terme afin de garantir la continuité de la prise en charge des ESH, la direction a décidé d'affecter par défaut ces élèves à leur classe de référence, et ce de manière permanente. Or, cette solution ne semble pas être la plus adaptée pour ces enfants. Comme le souligne Adèle, « *on ne peut pas les laisser tout le temps dans leur classe d'inclusion car de toute façon c'est clair, ils ne suivent pas, c'est trop compliqué* ».

3.3. Une continuité et un développement des rapports sociaux

L'ensemble des parents interviewés ont exprimé le souhait que leur enfant puisse continuer sa socialisation à l'image de Mr Chevalier « *le fait qu'il soit dans un établissement ordinaire lui permettrait de côtoyer d'autres enfants de son âge et puis aussi, lui, de pouvoir s'intégrer et de ne pas faire de différence entre lui et les autres* ». Pour Mme Colin, l'école a beaucoup apporté à son fils. Le dispositif Ulis « *l'aide beaucoup à se sociabiliser. Il n'y aurait pas eu ce système, on aurait dû [...] faire l'école à la maison, il ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui. Je ne pense pas. Il est très sociable mais l'école lui a donné une vie normale [...] Il n'aurait jamais vu autant d'enfants, il n'aurait jamais eu de copains* ».

Les parents n'ont, par ailleurs, exprimé aucune crainte à propos de cet « effet filière » qui tendrait à catégoriser les élèves y étant inscrits. Selon eux, le fait que leur enfant soit dans un dispositif au sein d'un établissement scolaire ordinaire ne permet pas cette catégorisation comme l'indique Mme Garcia (Annexe 10, 1.25).

Néanmoins, la promesse faite aux parents et à laquelle ils semblent croire, d'un dispositif qui favorise les échanges et donc les relations, ne reflète pourtant pas le quotidien des ESH. Ceci ayant été mis en évidence dans la première partie. On pourrait dès lors se poser la question de la cause de ce décalage. Mr Chevalier a apporté un début d'explication en avouant ne pas savoir grand-chose de la sphère amicale de son fils Ilhan « *mon fils est un agent secret. Il faut lui tirer les vers du nez et [...] même avec la torture, il a du mal à parler* ». On pourrait être amené à penser qu'en plus du mutisme de quelques-uns, certains élèves peuvent idéaliser leurs relations auprès de leurs parents ou bien mentir, quitte à ce que cela puisse relever d'un processus d'auto-persuasion.

Quoiqu'il en soit, continuer à être scolarisé, apprendre et développer les rapports sociaux sont autant d'éléments qui favorisent l'insertion dans une société et qui sont recherchés par les parents. Toutes les attentes précédemment citées semblent être en accord avec celles qu'évoque Detchart (2016) et celles du sondage BVA (2006).

Le dispositif Ulis semble accorder une réelle opportunité aux parents de donner à leur enfant une vie « normale ». Néanmoins, cette vie a un prix : celui de l'attente et du combat. En effet, les places manquent. En outre, nombreux sont les enfants qui se retrouvent privés d'un accompagnement plus personnalisé à cause d'un manque de moyens « humain ». Ainsi, on ne peut pas décemment prétendre qu'il y ait une égalité des chances entre les ESH et les élèves tout-venant concernant leur réussite éducative, au même titre qu'on ne peut pas prétendre que tous ces élèves puissent être scolarisés dans un établissement scolaire ordinaire.

En règle générale, le dispositif Ulis permet effectivement la continuité de l'apprentissage recherchée par les parents. Malgré tout, force est de constater qu'en l'absence de la coordinatrice Ulis, c'est tout un dispositif qui s'écroule. Ainsi, envisager de nommer un professeur d'inclusion adjoint à la coordinatrice pourrait être une solution. En cas d'absence à l'avenir, cela permettrait d'éviter le désastre qui a eu lieu cette année. Leur charge de travail étant particulièrement importante, il ne s'agirait pas d'assurer les heures d'enseignements de

la coordinatrice, mais plutôt d'assurer une continuité dans le suivi des ESH et un suivi auprès des parents. Ces derniers pourront, le cas échéant, avoir connaissance du travail à fournir à la maison par exemple.

Ainsi, malgré les quelques faiblesses du dispositif qui se dégagent de notre analyse, on peut sans équivoque confirmer qu'il répond aux attentes des parents. L'hypothèse 3 est par conséquent validée.

4. L'Ulis : un dispositif dysfonctionnant en l'absence de communication

Accéder aux besoins de quelqu'un nécessite de lui donner la parole pour connaître ses attentes. Ceci sous-tend dès lors une communication. Ainsi, nous avons fait l'hypothèse qu'au sein de ce dispositif, il est essentiel de communiquer afin de satisfaire les besoins des ESH et les attentes des parents.

4.1. La communication entre l'établissement et les parents

4.1.1. Direction et parents

Suite à l'absence prolongée de la coordinatrice Ulis, Mme Colin a voulu rentrer en contact avec le principal de l'établissement « *pour savoir déjà quand est-ce que la prof d'Ulis comptait revenir et pour essayer de savoir où il (Léo) en était pour essayer de le faire travailler* ». Néanmoins, de cet échange, elle n'obtiendra qu'une réponse partielle « *il ne savait pas quand est-ce que la prof d'Ulis allait revenir. Après ça, je lui ai demandé du coup les devoirs à faire à la maison avec lui et je n'ai pas eu de retour de ce côté-là* ». Celle-ci a donc dû s'adapter à la situation et s'est « *basé sur les devoirs de l'année dernière* » de manière à essayer de compenser, tant bien que mal, l'absence de travail fait avec la coordinatrice.

D'après Mr Chevalier, cette lacune en matière de communication entre la direction et les parents n'est pas récente. Selon lui, personne ne les a tenus au courant du départ de l'ancien coordinateur (Annexe 12, 1.83-84) ; un départ qui aurait eu un impact négatif sur son fils « *il a ses petites habitudes, et dès qu'il y a un grain de sable dans la machine et bien voilà c'est grippé [...] il est perdu* ». Ceci fait écho aux propos tenus par Adèle « *Même lorsqu'il y a un remplaçant pour juste une semaine [...] ça les déstabilise* ».

A cause du contexte sanitaire, les établissements scolaires ont été de nombreuses fois sollicités afin de répondre aux exigences des mesures barrières en vigueur. Ces exigences ont demandé quelques aménagements afin d'accueillir l'ensemble des élèves. Ces nouvelles

obligations qui ont pu leur demander du temps et de l'organisation pourraient, en partie, expliquer que la communication ait été interrompue ces derniers mois avec les parents des ESH, d'autant plus qu'avant cela les « ESS » avaient *à priori* bien lieu.

4.1.2. Professeurs Ulis/inclusions et parents

Dans une grande majorité, les parents ont estimé être suffisamment informés par les professeurs des progrès et des difficultés de leur enfant. Les années précédentes, Adèle déclare que le coordinateur Ulis « *voyait régulièrement les parents* ». Cela leur permettait de discuter et de voir « *l'évolution des gamins, comment ça se passait, s'il y avait des changements à faire [...] On voyait s'il fallait retirer ou remettre des inclusions... ou faire même moins d'heures car certains gamins sont fatigués et ne suivent pas* ». Ainsi, les parents n'ont pas davantage exprimé le souhait de communiquer avec les professeurs considérant que ce qui est actuellement mise en place suffit à connaître leur progression.

En revanche, cette année fait exception à la règle. D'après Adèle, « *avec le professeur d'avant, oui il y avait une bonne relation, les parents venaient régulièrement ici [...] il y avait vraiment un suivi super important. C'était vraiment bien. Cette année ... il n'y en a pas* ». En effet, la communication y est quasi inexistante comme le rapporte Mme Colin « *il n'y a pas tellement d'Ulis au collège en ce moment* ».

L'absence de la coordinatrice Ulis y joue pour beaucoup. Celle-ci a un rôle central dans le bon fonctionnement du dispositif en faisant notamment le lien entre les professeurs d'inclusion et les parents. En effet, d'après Mme Leroy « *Dès qu'il y avait un problème avec un prof, il (l'ancien coordinateur Ulis) nous convoquait et on voyait le truc* ». Ceci n'est pas sans rappeler les propos de Jean « *ça dépend aussi de l'interface de l'Ulis en fait. Parce que... c'est leur fonction aussi parfois de se mettre entre nous et les parents pour que ça communique. Si tu n'as pas cette interface [...] tu n'as pas forcément de lien direct avec les parents. Et moi, tu vois cette année, vraiment, j'ai très très peu de contact avec les parents. Alors que d'habitude, j'en avais beaucoup plus* ».

Pour lui et pour l'ensemble des professeurs qui ont des ESH en inclusion, cette année est particulièrement difficile « *c'est vraiment pas facile car on a ni retour de l'Ulis, alors que d'habitude on en a, et ni retour tellement des parents* ». Ceci explique en partie l'abandon des ESH vis-à-vis de leur apprentissage mis en évidence dans la deuxième partie de l'analyse. Catherine a par ailleurs émis des remords concernant le relâchement des professeurs vis-à-vis des ESH suite au départ de la coordinatrice « *j'ai envie de faire un mea culpa. Peut-être que*

c'est des enfants avec qui j'aurais davantage dû prendre rendez-vous avec la famille du fait, en plus, d'avoir des difficultés de liaison avec un professeur référent stable [...] je suis en train de penser et de me rendre compte qu'on ne les a peut-être pas assez soutenus ...».

Tandis que Catherine pense que l'établissement est autant responsable qu'elle dans cette absence de dialogue entre eux et les parents (Annexe 7, 1.286-287), Jean pense quant à lui que certains parents ont aussi leur part de responsabilité (Annexe 6, 1.217-218). Pour au temps, cette situation exceptionnelle a amené les parents à vouloir communiquer davantage avec les professeurs d'inclusion à l'image de Mme Colin « *Malheureusement, on n'a jamais de retour. On nous dit pendant les vacances que l'on va avoir le classeur, les retours, les notes alors qu'on a rien de tout ça. On ne sait pas où il en est aujourd'hui* ». Or, d'après elle, l'absence de communication aussi exceptionnelle soit-elle, se répercute sur la scolarité de son fils (Annexe 11, 1.216-217). Cette répercussion a par ailleurs été mise en évidence dans la deuxième partie sur les besoins éducatifs.

Ainsi, bien que les parents et les professeurs tendent à se renvoyer la balle pour expliquer le manque d'échanges, il apparaît néanmoins que de nombreux parents sont à la recherche d'informations et d'aides de la part des professeurs d'inclusion. Néanmoins, celle-ci ne reste qu'au stade de la recherche puisqu'aucune réponse n'est apportée.

Ces échanges semblent d'autant plus importants à mener qu'ils sont sécurisants et motivants pour les ESH. D'après Ilhan « *C'est rassurant. Comme ça les profs me connaissent un petit peu plus* ». Pour Léo, ces dialogues le poussent à donner le meilleur de lui-même pour continuer de progresser « *ils vont savoir que je travaille bien et ils vont être fiers de moi* ». Cette fierté le « *réconforte. Ça me permet de progresser encore un peu plus* ».

4.2. La communication au sein de l'établissement

4.2.1. Direction et professeurs

Notre présence sur le terrain a permis de mettre en évidence les tensions qui existent actuellement entre le personnel de la direction et l'équipe pédagogique. A mesure que le temps passe, la communication entre les deux devient de plus en plus difficile, et ce pour certaines raisons qui sortent du cadre de ce travail.

Lorsque l'on demande à Catherine de s'exprimer sur la qualité de la communication entre eux et la direction, celle-ci répond qu'elle n'est pas suffisante (Annexe 7, 1.360-362). En outre, bien qu'elle n'ait pas explicitement rejeté la faute sur l'établissement, il faut tout de

même souligner que les professeurs ont, et ce durant plusieurs mois, étaient dans l'ignorance de l'identité des ESH au sein de leur classe de référence *« cette année, on a appris très tardivement les noms des élèves Ulis [...] Je les ai donc pas tous captés tout de suite [...] Et il y en a un [...] qui m'a paru être un élève classique alors que finalement il relevait de l'Ulis »*.

Le confinement, en limitant nos échanges avec l'équipe éducative, ne nous a pas permis d'approfondir davantage les recherches pour déterminer l'origine de cette défaillance. Néanmoins, dans les faits cela implique que Catherine, ne sachant pas la présence d'ESH dans son cours, n'ait pas pu apporter de modifications pédagogiques à ses séances.

4.2.2. Entre l'équipe pédagogique

Dans son ancien établissement, Catherine affirme avoir eu une bonne expérience avec la coordinatrice Ulis *« J'avais une super collègue donc ça m'a aidée à m'inclure plus facilement »*. Sa manière de mener l'inclusion lui a permis *« de les (ESH) découvrir [...], de découvrir leur diversité et les divers niveaux des enfants »*. Comme elle a pu le souligner par la suite *« Le dispositif c'est à la fois l'inclusion des élèves mais aussi l'inclusion des enseignants. C'est important pour le travail qui va être fait ensemble »*.

L'année dernière, les relations entre le coordinateur Ulis et les professeurs d'inclusion semblaient bonnes. Selon Jean, il *« incluait les gamins mais, en même temps, tu savais ce qu'il travaillait, il posait des questions, il nous demandait. On était constamment en interaction »*. On comprend que le dialogue entre eux était efficace. Toutefois, Adèle a été témoins des difficultés que ce dernier a pu rencontrer pour s'inclure dans l'équipe. En effet, d'après elle, *« l'autre prof qui a été là pendant sept ans, il a eu du mal à s'intégrer aussi avec les autres profs du collège [...] Il s'est battu et il a réussi tant bien que mal [...] pour les enfants [...] à partir de là, on a réussi à avoir des évaluations un peu plus simples, à avoir des leçons photocopiées pour certains qui en avaient besoin. Ça commençait à prendre forme et franchement c'était vraiment top ! Jusqu'à ce qu'il parte... et qu'on se retrouve avec une nouvelle prof »*.

Cet extrait montre que le sens du relationnel du coordinateur est essentiel pour répondre aux besoins des ESH. Or, cette année, aucune rencontre n'a vraiment eu lieu entre la coordinatrice et les professeurs d'inclusion. D'après nos observations, lorsque celle-ci était présente dans l'établissement, elle restait cloîtrée dans sa salle et ne venait que très rarement en salle des professeurs. Les rares fois où elle y venait, il n'y avait aucun échange. C'est ce qui lui était constamment reproché par tous les professeurs. Ainsi, l'inclusion des professeurs

que mentionne Catherine n'a de toute évidence jamais eu lieu. Le discours de Jean va d'ailleurs dans ce sens « *Le problème c'est effectivement la coordination entre notre gestion, nous de l'équipe pédagogique, et de l'équipe d'Ulis* ». Le problème de coordination semble finalement être un problème de communication qui expliquerait, entre autres, les difficultés rencontrées par certains professeurs dans la mise en place d'une pédagogie différenciée soulevée dans la seconde partie. S'il y avait un véritable dialogue entre l'équipe pédagogique, ces derniers pourraient œuvrer ensemble afin de trouver des solutions adaptées aux besoins des ESH. Cette absence de communication explique aussi l'abandon actuel des ESH dans leur apprentissage. Ainsi, l'absence de la coordinatrice Ulis n'explique pas à elle seule le désordre qui règne actuellement au sein du dispositif.

Pour Adèle, les professeurs d'inclusion ont par ailleurs leur part de responsabilité dans l'isolement de la coordinatrice Ulis. En effet, d'après elle, très peu ont vraiment fait l'effort d'aller la rencontrer lors de son arrivée. En conséquence de cela, elle ne peut que faire le constat suivant « *c'est vrai que quand il n'y a pas de lien c'est très très très compliqué. Là tu vois, en ce moment le problème c'est que justement, il n'y a pas de lien du tout entre la coordinatrice Ulis et les profs du collège. Donc du coup, c'est une catastrophe là pour les élèves. Il n'y a pas du tout de suivi en ce moment* ». Concernant le lien dont elle parle, il apparaît d'autant plus essentiel que « *tu en as certains, ils vont évoluer et d'un seul coup, tu ne sais pas pourquoi, il y a un blocage et ça n'avance plus. [...] A ce niveau-là, c'est souvent la prof qui gère ça* ». Or, si l'information ne circule pas entre les professeurs d'inclusion et la coordinatrice, ils ne pourront pas eux-mêmes essayer de remédier à ce blocage en modifiant leur pédagogie.

Pour ce qui est de l'absence de suivi, celui-ci peut s'expliquer par le fait qu'aucun des professeurs d'inclusion n'a pris le relais de la coordinatrice Ulis depuis son départ. Cela ne paraît guère étonnant lorsque l'on sait que la présence des professeurs d'inclusion aux ESS, qui viellent justement à la mise en œuvre du PPS de l'élève, n'est pas obligatoire. D'après Catherine, « *Il y a des commissions spéciales pour les élèves Ulis. Je crois qu'il y a une dans l'année avec la famille et le professeur Ulis. Après selon l'horaire, on peut y aller ... ça peut effectivement tomber sur une heure de cours* ». On pourrait penser qu'en y assistant les professeurs seraient, dans une certaine mesure, moins dépendants vis-à-vis de la coordinatrice si celle-ci venait à avoir une absence prolongée comme c'est le cas cette année.

Pour ce qui est désormais de la communication entre les professeurs d'inclusion, Jean assure qu'elle est bien présente « *oui on communique entre nous [...] On sait très bien à quels élèves on a affaire et en partie ce qu'on doit faire* ». Pour Adèle, ce n'est clairement pas suffisant « *Non. Ils ne prennent pas le temps. Ils n'ont jamais eu de réunion pour gérer ce problème clairement. Ça serait bien qu'il y ait une réunion [...] Parce que s'ils mettaient des choses en place, je pense qu'avec les années ça se ferait naturellement. Tout serait déjà prêt* ». Pour justifier cette inaction de la part des professeurs d'inclusion, elle rajoutera « *on ne leur a pas forcément demandé [...] Parce qu'il n'y a [...] pas beaucoup de relations justement* ».

4.3. La communication entre les élèves et le reste de la communauté éducative

A l'égard du témoignage de Mme Colin concernant la professeure qui a souhaité sensibiliser les élèves tout-venant au dispositif Ulis après avoir constaté un rejet de leur part à propos de Léo, certains professeurs semblent effectivement s'investir dans la lutte contre l'intolérance émanant de certains d'entre eux.

Pour éviter ce genre de comportement, depuis deux ans l'établissement scolaire propose aux élèves de sixième d'assister à une présentation sur le dispositif Ulis. Adèle a accueilli cette initiative avec beaucoup d'enthousiasme « *ce qui est bien, c'est que maintenant on en parle au sixième [...] de façon à ce qu'ils acceptent ces enfants-là, avec leur handicap, leur difficulté et que ça se passe mieux après par la suite; et que les années collège [...] soient moins compliquées pour eux* ». Elle a d'ailleurs noté que la présentation faite cette année, courant janvier, a eu un impact positif sur les élèves tout-venant. Elle assure que depuis, ces élèves paraissent « *plus avenants, plus gentils* » envers elle mais aussi envers les ESH. De part cette action, l'établissement s'inscrit dans la lutte contre les stéréotypes que préconise Desnombres (2009).

Au vu de ce constat, on ne peut que regretter que cette présentation n'ait pas été faite plus tôt dans l'année scolaire. Celle-ci aurait sûrement permis de limiter, du moins en partie, les problèmes relationnels mis en évidence dans la première partie de l'analyse. Après tout, comment un enfant peut comprendre et accepter la différence sans même qu'on lui ait préalablement expliqué tous les tenants et les aboutissants de ces dernières. Aussi, toujours dans cette optique d'améliorer les relations entre pairs, il serait intéressant désormais d'aller au-delà d'une présentation de l'Ulis et de ce qu'il s'y fait. Maintenant, il s'agirait de

responsabiliser davantage les élèves tout-venant en leur disant ce que l'on attend vraiment d'eux vis-à-vis des ESH.

Cet exemple montre ainsi l'importance de la mise en place d'une communication entre le personnel éducatif et les élèves tout-venant en ce qui concerne l'acceptation des ESH. Inclure des ESH dans un établissement scolaire ordinaire implique de sensibiliser les élèves tout-venant à la différence. Les échanges permettent des prises de conscience qui elles-mêmes permettraient de diminuer, comme le prouve le constat d'Adèle, les actions de rejet. Ainsi, si l'on reprend le diagramme proposé dans l'analyse des besoins sociaux des ESH (Figure.1), on peut affirmer qu'au lieu de parler d'une défaillance au niveau des relations, il serait plus judicieux de parler d'une défaillance au niveau de la communication.

En résumé, d'après les témoignages, la communication entre la direction et les parents n'est pas efficace. Aussi, bien que de manière générale la communication entre les enseignants d'inclusion et les parents l'est davantage, il n'empêche que ces derniers sont témoins d'un véritable relâchement de la part des professeurs sur ces derniers mois. Or, d'après la littérature, les relations entre les établissements et les familles sont au cœur de l'égalité des chances concernant la réussite éducative des élèves. Ces constats donnent par ailleurs l'impression que le bon fonctionnement du dispositif ne reposait que sur les épaules de la coordinatrice ; celle-ci partie, plus rien n'existe. Or, comme le dit Gardou (2012), l'inclusion est un travail qui se veut être collectif. La réussite d'un système ne peut, par conséquent, pas uniquement reposer sur l'engagement d'une seule personne.

De la même manière, au sein de l'établissement scolaire la communication est limitée voir complètement absente. Tous les problèmes qui ont été identifiés au préalable, qu'ils soient liés aux besoins socio-éducatifs des ESH ou qu'ils concernent les attentes des parents prennent en partie leur source du manque relationnel présent à tous les niveaux.

L'étude des besoins sociaux des ESH a en effet montré qu'il y avait un rejet lié au handicap et non à l'individu. Or, bien que les campagnes de sensibilisation soient trop récentes pour nous permettre d'avoir suffisamment de recul et d'affirmer des choses, elles nous laissent cependant entrevoir un impact positif sur les relations entre pairs. Ainsi, sans cette communication entre l'équipe éducative et les élèves, les besoins sociaux des ESH auraient pu ne jamais trouver de réponse.

Ensuite, les anomalies dans la continuité pédagogique qui font défaut aux besoins éducatifs de l'ESH et aux attentes des parents peuvent s'expliquer par deux faits : le premier, étant que tous les professeurs n'assistent pas aux ESS et sont donc complètement dépendants de la coordinatrice Ulis ; le second étant qu'il n'y a aucune communication au sein même de l'équipe pédagogique. En effet, si cette communication avait été effective lorsque la coordinatrice était encore présente dans les locaux, les professeurs d'inclusion ne seraient pas aussi désarmés qu'ils le sont actuellement.

Ces problèmes au niveau de la communication ne permettent pas de répondre de manière optimale aux besoins des ESH et aux attentes des parents. Ainsi, la quatrième hypothèse est validée. Bien que cette année fut catastrophique pour les ESH et les parents, elle a au moins eu le mérite de montrer que notre mode actuel de fonctionnement n'est pas des plus efficaces. Il serait à parier que si cette configuration venait à se répéter, les mêmes problèmes se poseraient encore et toujours pour l'équipe d'inclusion.

C'est pour quoi, afin d'améliorer la prise en charge des ESH, il serait intéressant de revoir notre position sur la facultativité des ESS ; les rendre obligatoires à tous les professeurs d'inclusion qui ont en classe des ESH, au même titre que peuvent l'être les conseils de classe, participerait à les impliquer davantage dans le suivi des ESH et permettrait de limiter leur dépendance vis-à-vis des coordinateurs.

Il apparaît essentiel de faire un important travail de communication au sein même de l'équipe pédagogique afin de leur démontrer, entre autres, l'importance de se rendre aux ESS et l'intérêt de désigner un adjoint au coordinateur Ulis. Comme mentionné au cours de la deuxième partie, cet adjoint pourrait assurer : une continuité dans l'apprentissage des ESH, un relai avec l'équipe pédagogique et un relai avec les parents en cas de besoin.

VI. Conclusions et perspectives

1. Conclusion générale

A travers une approche qualitative, nous avons examiné si, comment et jusqu'à quel point, l'Ulis, en tant que dispositif d'accueil, permettait de répondre aux besoins socio-éducatifs des ESH et aux attentes des parents. Ces travaux se sont centrés sur les perceptions que quelques professeurs, AVS, élèves et parents ont du dispositif. Nous avons supposé que celui-ci répondait aux besoins sociaux et éducatifs des ESH (hypothèse 1 et hypothèse 2), ainsi qu'aux attentes des parents (hypothèse 3) mais que cela nécessitait d'avoir une bonne communication au sein de la communauté éducative (hypothèse 4).

A l'heure actuelle, nous ne savons pas si le dispositif Ulis répond réellement aux différents besoins sociaux d'un ESH. Les résultats laissent en effet planer le doute sur les réponses apportées au besoin d'appartenance, de pouvoir et d'accomplissement. Bien que les analyses aient montré que le dispositif tend à répondre au besoin d'appartenance, elles ont aussi montré que les relations entre pairs pouvaient devenir un obstacle. Ce qui fait *a priori* la force du dispositif peut rapidement devenir sa faiblesse ; le fait de plonger les ESH dans cet environnement scolaire les expose inévitablement à une diversité d'élèves qui, elle-même, les soumet aux regards, à la critique et aux jugements. En outre, aucune généralité en ce qui concerne le besoin de pouvoir et le besoin d'accomplissement ne peut être faite. Pour remédier à ce problème, quelques idées d'améliorations ont été proposées pour chaque besoin.

En ce qui concerne les besoins éducatifs, les résultats ont montré que d'une manière générale, la mise en place d'une pédagogie différenciée par les professeurs d'inclusion et les heures d'accompagnement avec la coordinatrice Ulis permettent d'y répondre. Par ailleurs, la présence des élèves tout-venant permet de renforcer cette réponse. Néanmoins, force est de constater que tous les professeurs d'inclusion ne sont pas dans une démarche inclusive. Ce comportement d'évitement limite les réponses que le dispositif peut apporter à ces besoins.

Ensuite, on peut sans équivoque affirmer que le dispositif répond aux attentes des parents par le fait qu'il évite la déscolarisation des ESH, qu'il apporte une continuité dans leur apprentissage tout en respectant leur rythme et qu'il permet d'entretenir et de développer des rapports sociaux. Néanmoins, le manque de places au sein de ces dispositifs constitue une limite puisque cela ne permet pas de répondre aux attentes de l'ensemble des parents dont l'enfant présente un handicap cognitif.

L'Ulis devient, par ailleurs, qu'une coquille vide sans une bonne communication entre les différents acteurs du dispositif. Les analyses ont mise en évidence que cette dernière était fondamentale pour la prise en charges des ESH et que sans elle, les réponses apportées à leurs besoins socio-éducatifs et aux attentes des parents n'étaient pas optimales. Ainsi, un important travail de communication au sein de la communauté éducative est indispensable. En effet, communiquer, c'est comprendre ; comprendre, c'est adhérer ; adhérer c'est motiver et générer une dynamique commune. Or, les entretiens n'ont pas réellement fait ressortir cette cohésion de groupe qui est pourtant nécessaire pour répondre à des besoins et des attentes spécifiques.

2. Perspectives

Il serait désormais intéressant d'étendre ces travaux à d'autres établissements scolaires de manière à pouvoir augmenter la taille de notre échantillon, et d'avoir par conséquent une vision plus générale de l'efficacité des réponses apportées aux besoins des ESH et aux attentes des parents.

Par ailleurs, octroyer la parole à d'autres acteurs du dispositif tels que les élèves tout-venant par exemple, permettrait de confronter les points de vue entre ces derniers et les ESH et pourrait nous donner quelques éléments de réponse concernant l'origine du rejet dont ils font parfois l'objet.

En outre, il serait intéressant de faire une étude comparative entre les élèves d'IME et les élèves d'Ulis. Cette étude viserait à évaluer la qualité des relations développées entre pairs dans ces différents établissements d'accueils, afin de savoir si l'un des deux et en l'occurrence, lequel, fournit de meilleures réponses aux besoins socio-éducatifs d'un ESH.

3. Bilan sur les compétences professionnelles

Ce mémoire a permis une avancée dans notre formation en tant que professeur par le développement d'un certain nombre de compétences professionnelles. A travers cette démarche nous avons en effet travaillé la compétence « *prendre en compte la diversité des élèves* ». Par ailleurs, en nous intéressant aux élèves et en nous interrogeant, entre autres, sur leurs processus d'apprentissage, nous avons développé la compétence « *Connaître les élèves et les processus d'apprentissage* ».

En outre, mettre en place des entretiens nous a donné l'occasion de rentrer en contact avec des parents d'élève. Cette prise de contact nous a effectivement amené à travailler la compétence « *coopérer avec les parents d'élève* ».

Bibliographie

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>

Assante, V. (2004). Évolution législative de 1975 à 2004: Regard critique. *Gérontologie et société*, 3(3), 75-93. <https://doi.org/10.3917/gs.110.0075>

Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 3(3), 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0034>

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 3-19. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0003>

Bonnard, J.B. (2018). L'exposition des nouveau-nés handicapés dans le monde grec, entre réalités et mythes : un point sur la question. <https://doi.org/10.4000/pallas.5807>

Buyssechaert, A. Vie chrétienne et handicap : prescriptions canoniques et orientations pastorales. Religions. Université de Strasbourg, 2015. Français. (NNT : 2015STRAK022). (tel-02009512)

Café pédagogique, *A la une : les parents et l'école : inquiétudes et attentes* [en ligne]. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2006/parents_76_AlaUneLesparentsetlecoleattentesetsalledattente.aspx

Camberlein, P. (2015). *Politiques et dispositifs du handicap en France*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cambe.2015.01>

Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent- L'adolescent à la recherche de son identité* (2nd Edition). De Boeck.

Caraglio, M. (2019). Chapitre IV. La scolarisation en milieu ordinaire. Dans : Martine Caraglio éd., *Les élèves en situation de handicap* (pp. 74-86). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Chanrion, A. (2006) *La notion de handicap et les représentations que l'on en a ...*, septembre [en ligne]. Disponible sur : [La_notion_de_haS-_forma_AVS.pdf](#)

Chevalier-Rodrigues, E. (2018). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire* [en ligne]. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01912328>

Crété, M. (2007). Hand in cap : tous dans le même chapeau : Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ?. *Journal français de psychiatrie*, 4(4), 11-13. <https://doi.org/10.3917/jfp.031.0011>

De Saint Martin C, « *La place des élèves des classes spécialisées dans l'école élémentaire : un analyseur de leur construction identitaire* », *Éducation et socialisation* [En ligne], 44 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 11 mars 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2157>

Delalande, 2001.

Desnombre, C. (2009). *Elèves en situation de handicap : quelle estime de soi ? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation ?*. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/283503189_Eleves_en_situation_de_handicap_quelle_estime_de_soi_Quelles_strategies_de_gestion_face_a_la_stigmatisation

Detchart, F. (2016). Les enjeux d'une scolarité portée par les IME. *Empan*, 4(4), 38-45. <https://doi.org/10.3917/empa.104.0038>

Didier-Courbin, P. & Gilbert, P. (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, , 207-227. <https://doi.org/10.3917/rfas.052.0207>

Ecole et Handicap, *L'inclusion collective : les ULIS – Unités Localisées d'Inclusion Scolaire* [en ligne]. <https://ecole-et-handicap.fr/dispositifs-daccueil/les-ulis-unites-localisees-dinclusion-scolaires/>

Emin, S. & Philippart, P. (2015). IX. *David Clarence McClelland* – La motivation de l'entrepreneur. Dans : Karim Messeghem éd., *Les Grands Auteurs en Entrepreneuriat et PME* (pp. 169-192). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.torre.2015.01.0169>

Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Gardou, C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 2(2), 29-40. <https://doi.org/10.3917/rep.006.0029>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>

Garnier, P. (2016). Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 105-118. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0105>

Génolini, J. & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 2(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/sta.088.0025>

Grootaers, D. (2014). *Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun*. Disponible sur : http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=466:les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid=9&Itemid=103

Guidetti, M. & Tourette, C. (2002). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant* (2nd Edition). Armand Colin.

Hamonet, C. (2006). *Les personnes handicapées- que change la loi de 2005* (5^{ème} Edition). Puf.

Hamonet, C. (2006). De l'infirmes à la personne en situation de handicap. Dans : Claude Hamonet éd., *Les personnes handicapées* (pp. 3-10). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. [1]

Handicap.fr, *De l'Antiquité à nos jours, la vision et la prise en charge du handicap ont beaucoup évoluées d'un point de vue social et politique* [en ligne], [mis en ligne le 01/04/2013]. Disponible sur : <https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php>

Hay DF. Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Boivin M, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/HayFRxp-Pairs.pdf>. Publié: avril 2005. Consulté le 30 mars 2021.

IDDHEA, *Un point sur le handicap en France en 2020* [en ligne]. Disponible sur : <https://iddhea.fr/un-point-sur-le-handicap-en-france-en-2020>

Korff-sausse, S. *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, 1996.

Louis, J. (2013). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.louis.2013.01>

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), 13-32. <https://doi.org/10.3917/lse.421.0013>

Michinov, E & Monteil, J.M, "The Similarity-Attraction Relationship Revisited : Divergence between the affective and behavioral facets of attraction", *European Journal of Social Psychology* [En ligne], 32, 485-500 |2002, mis en ligne le 9 avril 2002, consulté le 11 mars 2021; DOI : <https://doi.org/10.1002/ejsp.104>

ONISEP, L'accompagnement des élèves en situation de handicap : les aides humaines, [mis en ligne le 24/07/2017]. Disponible sur : <https://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Mieux-vivre-sa-scolarité/Accompagnement-de-la-scolarité/L-accompagnement-des-éleves-en-situation-de-handicap-les-aides-humaines>

Pernet, C. & Savard, D. (2009). 2. Construction identitaire et handicap. Dans : , C. Pernet & D. Savard (Dir), *Travailleurs handicapés en milieu ordinaire: Des outils pour mieux les accompagner* (pp. 35-91). Toulouse, France: Érès.

Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, 1(1), 75-90. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0075>

Pierard, A. (2013) *Processus d'individualisation de soi à l'adolescence*, Analyse UFAPEC n°05.13 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2013/0513-individualisation-ado.pdf>

Poquet, A. « Rôle de l'enseignant dans l'inclusion d'enfants présentant des troubles du comportement au sein d'une classe « ordinaire » », sous la direction de Florence LACROIX, Nantes, Université de Nantes, 2016.

Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégiées ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 133-148. <https://doi.org/10.3917/nras.055.0133>

Riutort, P. (2013). La socialisation: Apprendre à vivre en société. Dans : , P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Sentenac, M., Pacoricona, D. & Godeau, E. (2016). Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège : Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive. *Agora débats/jeunesses*, 4(4), 79-94. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0079>

Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique. *Revue Projet*, 2(2), 4-12. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0004>

Tous à l'école, Relations de l'Ecole avec les parents des élèves malades [en ligne]. [Mis en ligne le 25/06/2017]. Disponible sur : <http://www.tousalecole.fr/content/parents-relations-de-lecole-avec-les-parents-des-%C3%A9l%C3%A8ves-malades>

Zaffran, J. (2015). Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire. *Le sujet dans la cité*, 2(2), 71-80. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.006.0071>

Annexes

Annexe 1 : Liste des troubles cognitifs

Les troubles cognitifs acquis

- Exemples : AVC ou traumatismes crâniens

Les troubles cognitifs évolutifs

- Exemple : Alzheimer

Les troubles cognitifs spécifiques développementaux

- Ils rassemblent les troubles spécifiques de l'apprentissage (TAS) tels que les DYS et les EIP "Enfant Intellectuellement Précoce".

Les troubles envahissants du développement

- Exemple : Autisme

Annexe 2 : Guide d'entretien de l'AVS

<p><u>RAPPORT A SA FONCTION</u></p>	<p>Peux-tu commencer par te présenter succinctement ? Quel est ton métier ? Depuis combien de temps exerces-tu ? Quelles sont tes missions ? Penses-tu que vous soyez suffisamment nombreuses pour l'ensemble des élèves Ulis ? Quelle en est la cause d'après toi ?</p>
<p><u>RAPPORT AVEC LE DISPOSITIF</u></p>	<p>Est-ce qu'il y a suffisamment de places pour accueillir tous les élèves qui souhaitent intégrer le dispositif Ulis ? Est-ce que tu peux me donner un ou plusieurs avantage(s) du dispositif Ulis pour les élèves qui l'intègrent ? Même question mais cette fois-ci par rapport aux inconvénients ? En t'appuyant sur tes années d'expérience, qu'est-ce qui fonctionne bien selon toi dans le dispositif Ulis ? Au contraire, qu'est-ce qui doit être amélioré ? Remarques-tu les bienfaits de l'inclusion chez les élèves Ulis ? Penses-tu que le dispositif Ulis apporte tout ce qu'il faut en matière de sociabilisation ? Et en matière d'éducation ?</p>
<p><u>RAPPORT AVEC LES ELEVES ULIS</u></p>	<p>Quel rapport entretiens-tu avec les élèves Ulis ? Est-il différent en fonction du contexte ? Penses-tu que ça les rassure de t'avoir à leur côté ou qu'au contraire ça les dérange car cela les ramène constamment à leur handicap et donc à leur différence par rapport aux élèves tout-venant ? Constates-tu globalement une évolution dans l'apprentissage des élèves depuis le début de leur scolarisation au collège ?</p>
<p><u>RAPPORT AVEC L'EQUIPE EDUCATIVE</u></p>	<p>Est-ce que les professeurs prennent le temps de te présenter à la classe lors de la rentrée scolaire ? (Nom, fonction etc). Sinon, est-ce que ça te dérange ? Si oui, est-ce que tu trouves ça normal ? Est-ce que tu penses que le fait de te présenter ou non a une influence sur le regard que peut porter les élèves tout-venant sur les élèves Ulis et le dispositif ? Est-ce que tu penses que les professeurs s'investissent suffisamment pour différencier leurs activités en classe ? Est-ce qu'ils communiquent avec toi avant, pendant et après le cours ? Y a-t-il des échanges entre l'équipe pédagogique et la coordinatrice Ulis ? Penses-tu qu'il y ait un réel dialogue au sein même de l'équipe pédagogique pour trouver et mettre en œuvre des solutions adaptées aux difficultés de chaque élève ? Qu'est-ce qui bloquent, selon toi, ces interactions qui pourtant semblent bénéfiques pour l'élève Ulis ?</p>
<p><u>RAPPORT ELEVE-ELEVE :</u></p>	<p>Est-ce que tu observes des liens qui se créent entre les élèves tout-venant et les élèves Ulis ? Dans les classes en inclusion ? Dans la cour ? En soi, est-ce que tu les sens intégrés ou constates-tu un isolement des élèves de manière générale ou de certains d'entre eux ? Observes-tu une différence de comportement lorsqu'ils sont ensemble au sein de la classe Ulis et lorsqu'ils sont en inclusion ? As-tu déjà entendu ou remarqué des formes de rejet des élèves tout-venant envers les élèves Ulis ? Et inversement ? C'est-à-dire de la part des élèves Ulis envers les tout-venant ?</p>
<p><u>RELATION AVEC LES PARENTS :</u></p>	<p>T'es t-il déjà arrivé de t'entretenir avec les parents des élèves Ulis ? Penses-tu que cela soit nécessaire de le faire ? Si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?</p>

Annexe 3 : Guide d'entretiens des professeurs

<u>RAPPORT</u> <u>AVEC LE</u> <u>DISPOSITIF</u> <u>ULIS</u>	Que penses-tu du dispositif Ulis ? Est-ce que selon toi la réussite scolaire de l'élève dépend de cet accompagnement/ce suivi ?
<u>RELATION</u> <u>AVEC L'ÉLÈVE</u> <u>ULIS</u>	Quelles difficultés rencontrent-ils dans tes cours ? Est-ce que tu adaptes ton enseignement pour les paliers ? Constates-tu une évolution dans l'apprentissage des élèves entre le début et la fin de sa scolarisation au collège ?
<u>RELATION</u> <u>AVEC LES</u> <u>PAIRS</u>	Comment se comportent les élèves Ulis dans ta classe ? Est-ce que tu sens que les élèves Ulis sont inclus dans leur classe mais aussi dans la cour par leurs camarades ou constates-tu un isolement de leur part ? Quel impact penses-tu que cela peut avoir sur l'élève Ulis ?
<u>RELATION</u> <u>AVEC LES</u> <u>PARENTS</u>	Selon toi, quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de ce dispositif et vis-à-vis des professeurs ? Est-ce que tu dialogues avec eux ou ça te semble difficile à mener ? Est-ce qu'une intensification de ces dialogues serait bénéfique à l'élève ?
<u>RELATION</u> <u>ENTRE LA</u> <u>COMMUNAUTE</u> <u>EDUCATIVE</u>	Est-ce que tu collabores avec les AVS et sais-tu si les autres professeurs le font ? Est-ce que selon toi le fait d'avoir de bonnes relations entre AVS et professeurs permet de mieux répondre aux besoins éducatifs de l'élève ? Pourquoi ? Que penses-tu de la communication au sein de l'équipe pédagogique et plus encore au sein de la communauté éducative concernant ces élèves ? Est-ce que, selon toi, cette communication et le fait que chacun des professeurs soit sensible à l'inclusion aura une incidence sur la qualité de notre réponse vis-à-vis des BEP des élèves ?

Annexe 4 : Guide d'entretien des ESH

<u>VISION DE L'ECOLE</u>	Que penses-tu de l'école et qu'est-ce qu'elle t'apporte selon toi ?
<u>LE RAPPORT ENTRE INSTRUCTION</u>	Est-ce que tu ressens que tu as des difficultés en cours ? Trouves-tu que tu en ais plus que les autres ?
<u>RELATION AVEC LE DISPOSITIF ULIS ET LES ELEVES ULIS</u>	Depuis combien de temps es-tu en Ulis ? Est-ce que tu trouves que ça t'aide d'être en Ulis ? Comment cela se passe en classe Ulis ? Est-ce que tu t'y sens bien ? Est-ce que tu t'entends bien avec les autres élèves d'Ulis ? Comment cela se passait avec la coordinatrice Ulis ? Est-ce que ça te rassure d'avoir une AVS à tes côtés ? Est-ce que c'est important pour toi de bien t'entendre avec elles (coordinatrice/AVS) ?
<u>RELATION AVEC LES ELEVES TOUT VENANTS</u>	Comment ça se passe avec les autres élèves quand tu es en inclusion ? Est-ce que tu as l'impression que les autres te voient différemment ? Comment tu te sens, toi, par rapport aux autres qui t'entourent ? Est-ce que pour toi le regard des autres est important ?
<u>RELATION AVEC LES PAIRS</u>	Est-ce que le fait d'avoir des ami(e)s à l'école te permet de t'y sentir mieux ? Tu as des ami(e)s en Ulis ? En Inclusion ? De qui te sens-tu le plus proche ? Tu penses que ça peut jouer sur la qualité de ton travail ?
<u>RELATION AVEC L'EQUIPE PEDAGOGIQUE</u>	Lorsque tu es en inclusion, comment cela se passe avec les professeurs ? Est-ce qu'ils adaptent leur cours pour t'aider ? Est-ce que tu voudrais plus d'aides de leur part ? Si oui, qu'est-ce que tu attends d'eux ? Est-ce que tu trouves qu'ils t'encouragent suffisamment ? Sinon, est-ce que tu aimerais que ce soit le cas ? Est-ce que tu en ressens le besoin ?
<u>RELATION AVEC LEUR FAMILLE</u>	Est-ce que tu te sens suffisamment soutenu par tes parents d'un point de vue scolaire et est-ce important pour toi que ce soit le cas ?
<u>RELATION PROFESSEUR-FAMILLE</u>	C'est important pour toi que tes parents s'entendent bien avec tes professeurs ? Que penses-tu du fait que tes parents et les professeurs parlent entre eux pour discuter de tes progrès ou de tes difficultés ? Est-ce que tu trouves cela rassurant ou ça t'embête ?

Annexe 5 : Guide d'entretien des parents

<u>SCOLARITE DE L'ENFANT</u>	Que vous a-t-on proposé en matière d'accompagnement scolaire lorsqu'il a été admis officiellement que votre enfant était en situation de handicap ? Est-ce que pour vous ça a été une évidence de vouloir scolariser votre enfant dans un établissement scolaire ordinaire ? Pour quelle(s) raison(s) ? N'avez-vous pas craint un « effet de filière » ? Qu'est-ce que vous attendiez de ce dispositif quand vous y avez inscrit votre enfant ? Qu'est-ce que vous pensez maintenant du dispositif ? Est-ce que vous avez constaté que cela aide votre enfant ?
<u>ATTENTES DES PARENTS</u>	Qu'est-ce que cela lui apporte selon vous ? Quelles sont vos attentes concernant les professeurs avec qui il est en inclusion ? Quelles améliorations ils y auraient à faire selon vous ? Est-ce que vous avez un retour régulier de l'équipe pédagogique concernant la progression ou les difficultés de votre enfant ? Sous quelle(s) formes sont faits ces retours, et cela vous semble-t-il satisfaisant ?
<u>RELATION FAMILLE- ENFANT</u>	Est-ce que, selon vous, il se sent inclus dans son école ? Est-ce qu'il a des copains dans la classe Ulis et dans la classe d'inclusion ? Est-ce qu'il se sent suffisamment aidé par l'équipe pédagogique ? Quelles sont vos attentes en ce qui concerne le futur de votre enfant ?

1 **Annexe 6 : Entretien avec le professeur n°1 – Jean**

2

3 **Est-ce que tu pourrais commencer par me dire ce que tu penses du dispositif Ulis ?**

4

5 *(Long silence)*

6 Bon déjà ça existe, c'est bien pour ce type d'enfant ! Puis, nous, on a la chance d'en avoir un dans le
7 collègue. Je n'avais jamais vu de dispositif Ulis alors que pourtant j'ai quand même fréquenté plein
8 d'établissement. J'avais déjà vu des SEGPA mais je n'avais jamais vu d'Ulis.

9 *(Moment de réflexion)*

10 Je trouve ça ... Euh ouais ! Je trouve ça bien.

11

12 **Est-ce que tu observes des choses qui fonctionnent bien ou des choses qui fonctionnent moins
13 bien et qui devraient être améliorées ?**

14

15 Bah c'est-à-dire que déjà nous, on gère une diversité d'élèves mais alors en Ulis, je crois qu'ils gèrent
16 une diversité encore plus importante. En fait, ça dépend du suivi après des gamins en Ulis. Donc, c'est
17 quand même très très dépendant du responsable de l'Ulis.

18

19 **Alors justement ! Est-ce que, selon toi, la réussite scolaire de l'élève Ulis dépend de cet
20 accompagnement, de ce suivi dont tu parles ?**

21

22 Oh bah oui, oui ! C'est même essentiel oui. Oui. C'est vraiment ce qui est repris, là-bas, qui a vraiment
23 un impact. Alors, nous, ils sont intégrés dans notre classe ... Ils sont comme des élèves ordinaires dans
24 nos classes, même si on adapte, mais c'est vraiment ce qui est repris en Ulis qui va avoir son
25 importance, oui.

26

27 **Donc si ça n'existait pas, qu'est-ce qu'il se passerait selon toi ?**

28

29 Bah de toute façon ... ce serait des gamins qui seraient perdus quoi... Alors même si nous, en Histoire-
30 géographie, ce n'est pas la matière qui va leur poser le plus de difficultés ... Mais voilà !

31

32 **Alors justement encore une fois ! C'est bien car au final tu fais toutes mes transitions ! Quelles
33 difficultés ils rencontrent spécifiquement dans tes cours ?**

34

35 Alors ça, ça dépend vraiment des gamins ! Mais de toute façon, comme ils ont des difficultés de base
36 en Français, c'est certain que c'est le français qui va pêcher ... et l'écrit ! Tu as des gamins qui vont être
37 lents pour écrire donc ils ont besoin d'être aidés pour écrire notamment par l'AVS. Euh... après ce
38 n'est pas que des lenteurs d'écriture, cela peut-être aussi des lenteurs pour faire ce qui est demandé ! Ce
39 qui est logique !

40

41 **Ok ...**

42

43 Voilà. Mais, encore une fois, tu as vraiment de tout ! Parce que moi j'ai une élève d'Ulis l'année
44 dernière qui était intégrée en troisième, que j'ai eue pendant deux ans, et c'était l'une de mes meilleures
45 élèves de ma classe ... en Histoire-géographie ! Elle avait des difficultés en Français, en Maths et sur
46 certains exercices d'Histoire-géographie. Mais par contre, elle n'avait aucun problème pour mémoriser;
47 elle arrivait à rédiger; elle arrivait à prendre ses cours... Voilà. Donc c'est vraiment très varié ! Donc
48 ... euh ... Bon, souvent ce que tu remarques, c'est que c'est des gamins qui ont des lenteurs et qui ont
49 besoin d'être stimulés et soutenus pour écrire et pour suivre. On a besoin de répéter les consignes pour
50 qu'ils arrivent à intégrer la consigne.

51

52 **Est-ce que tu adaptes ton enseignement pour pallier ces difficultés ? Qu'est-ce que tu fais en
53 règle générale ?**

54

55 Bah la seule chose ... Bon donc le problème c'est qu'ils sont intégrés à ... tu vois ... vingt-cinq,
56 vingt-six, vingt-sept, vingt-huit, vingt-neuf élèves. Bon, donc euh... Ce qui est surtout adapté, ça peut
57 être le contenu, dans le sens où, tu as des gamins, je leur donne mes diaporamas pour qu'ils reprennent
58 les cours s'ils n'ont pas eu le temps de les prendre parce que l'AVS n'était pas là. Donc ils peuvent le
59 faire soit dans la classe Ulis, soit après, chez eux. Parfois c'est les parents qui me demandent ça. Donc
60 moi, je peux leur donner mes diaporamas. Et après, on fait des contrôles adaptés où ils sont
61 accompagnés, ou alors on peut refaire le questionnement. Alors ça ! Encore une fois ça dépend du prof
62 d'Ulis ! Quand c'était piloté par l'ancien coordinateur Ulis, l'année dernière, je lui donnais mes
63 contrôles et il les refaisait entièrement...

64

65 **D'accord.**

66

67 ... Pour que ce soit adapté à eux. Donc c'était réorganisé, les questions pouvaient être changées, c'était
68 fait en Ulis et piloté comme ça. Je lui donnais à l'avance, il les retransformait pour que ce soit adapté
69 au public d'Ulis.

70

71 **Et ...**

72

73 Cette année, ça n'a pas pu se faire quoi ...

74

75 **Oui, à cause de son absence, oui.**

76

77 Oui.

78

79 **Et du coup tu me parles du nombre d'élèves, c'est vrai que toi, en tant que professeur, tu trouves
80 que c'est compliqué ?**

81

82 Bah déjà il faut qu'on gère la diversité de nos élèves et il y a un élève d'Ulis qui est encore plus
83 différent... Donc c'est vraiment compliqué à gérer pour nous, oui. Euh ...

84

85 **Et ... Oui pardon vas-y continue ! Tu disais...**

86

87 *(Réfléchie)*

88 Bah ... De toute façon... Alors... Euh ... Si ! Après je te dis ça dépend vraiment des gamins d'Ulis.
89 Tu as des gamins d'Ulis qui parfois ont même un niveau supérieur à certains de nos élèves. Parce que,
90 eux, ce n'est pas forcément des difficultés d'ordre de travail ! Donc euh... Ils peuvent arriver à s'en
91 sortir, parce que tu en as un certain nombre qui travaille et qui sont courageux. Euh ... Mais de toute
92 façon, c'est gérer la diversité. C'est toujours compliqué dans une classe.

93

94 **Et ... si on te proposait des formations, ça t'intéresserait ? Pour t'aider à justement gérer cette
95 diversité, ou tu penses que ça n'aurait aucun intérêt car le problème est plus profond ?**

96

97 En fait, j'ai déjà eu des formations sur "gérer la diversité". Donc ça, je sais déjà le faire dans ma classe.
98 Ça ne change pas grand-chose pour les Ulis. C'est-à-dire, je peux utiliser des choses que j'utilise déjà
99 pour gérer la diversité de ma classe. Ça, c'est possible. Donc non, ça j'ai déjà eu. Ça, j'ai pas besoin.

100

101 **Donc le véritable problème selon toi, c'est finalement le nombre de personnes dans la classe ?**

102

103 Notamment oui.

104

105 **D'accord.**

106

107 Oui ... Et puis, c'est quand même des gamins qui ont vraiment besoin d'un accompagnement beaucoup
108 plus personnalisé que les autres gamins. Voilà.

109

110 **Et alors, constates-tu une évolution dans l'apprentissage de tes élèves du début jusqu'à la fin de**
111 **leur scolarisation ? Je ne sais plus si tu as des sixièmes ou des troisièmes ... Mais par exemple...**

112
113 J'ai de tout ! Sixième, quatrième, troisième.

114
115 **Voilà ! Donc, par exemple, quand un enfant arrive en sixième, est-ce que tu vois une progression**
116 **à la fin de sa troisième de par ce dispositif Ulis ?**

117
118 *(Réfléchie)*
119 Il faudrait que j'aie eu des gamins, que j'ai eus en sixième et que j'ai toujours maintenant mais
120 malheureusement... Je ne vois pas. Tu vois, j'ai eu pendant 2 ans une gamine qui a été en quatrième et
121 en troisième. Et... vraiment ... je peux te dire que, elle, elle a progressé. Mais, vraiment, les parents
122 étaient beaucoup derrière. Elle était très soucieuse de bien faire donc euh ... Donc pour moi, elle est
123 sortie de troisième comme une élève vraiment normale de troisième ... avec ses difficultés. Ces
124 difficultés, elle les a gardées dans le sens où ... comme c'est d'ordre euh... c'est quasiment
125 irrémédiable donc euh ... ça tu ne peux pas jouer là-dessus !

126
127 **Je vois.**

128
129 Mais... J'ai du mal parce que je n'ai pas forcément de suivi de mes élèves, ouais. Ce que je peux avoir
130 en sixième, je ne les aurais pas forcément après.

131
132 **D'accord.**

133
134 Et ça ... Bah oui ... ça pourrait être pas mal. En plus, ça serait rassurant pour un élève d'Ulis d'avoir
135 toujours le même professeur, parce que c'est un peu ce qu'ils ont en Ulis. Mais ça ce n'est pas une
136 variable qui joue pour l'administration...

137
138 **Ouais ... D'accord.**

139
140 Voilà.

141
142 **Maintenant on va parler un peu des pairs, donc des autres élèves !**

143
144 *(Hochement de tête)*

145
146 **Comment se comporte un élève Ulis dans ta classe ? Est-ce qu'il participe, est-ce qu'il reste en**
147 **retrait... ?**

148
149 Bah, il y a de tout.

150
151 **Il y a de tout ?**

152
153 C'est ça ! Comme les autres élèves. Tu peux avoir des élèves d'Ulis qui sont extrêmement intéressés.
154 Bon, voilà, en Histoire-géo, j'ai quand même une matière qui peut intéresser les élèves, qu'ils aient des
155 difficultés d'ailleurs ou pas. Donc euh... Moi souvent, j'ai beaucoup d'élèves d'Ulis qui participent
156 comme les autres élèves. Même, j'en ai certains qui sont moteurs à l'oral parce qu'ils aiment bien l'oral.
157 Voilà. Et comme j'en ai des "éteints" comme d'autres élèves éteints. Par exemple, cette année en
158 sixième j'en ai un, tu ne l'entends pas du tout. Tu le connais, c'est ***.

159
160 **Oui.**

161
162 Voilà.

163
164 **D'accord.**

165 Il ne participe pas !
166
167 **Non pas tellement, c'est vrai.**
168
169 Mais il n'est pas le seul dans la classe. Mais lui est particulièrement éteint.
170
171 **Et tu penses que c'est un isolement qui vient de quoi ? De la matière ? Des autres ? Moi, ce que**
172 **j'aimerais savoir, c'est si tu penses qu'il est réellement inclus dans sa classe, de par ses relations**
173 **avec ses camarades, ou si tu constates un isolement vis-à-vis d'eux ?**
174
175 Bah ça, encore une fois, d'un gamin à l'autre c'est vraiment très différent. Euh ... Voilà. Ça c'est
176 difficile ! Il faudrait leur demander. C'est eux qui sont capables de répondre sur pourquoi ils ne
177 participent pas, est-ce qu'ils se sentent exclus ou pas. En tous les cas de fait, tu vois, ils ne sont pas
178 exclus. Euh ... Et tu vois j'en ai en troisième. Je ne sais pas si tu connais *** ?
179
180 **Oui, je le connais !**
181
182 Lui, il participe beaucoup, même pour raconter n'importe quoi ! Et ça ne le gêne pas du tout de
183 participer. Moi, j'ai tendance à me dire que si *** ne participe pas c'est parce que... Après je ne le vois
184 pas dans les autres matières ... et ce qu'il participe plus dans les autres matières ?
185
186 *(Me regarde pour avoir une réponse à sa question)*
187
188 J'en sais rien ...
189
190 **Dans la mienne, pas du tout.**
191
192 Voilà. Donc bon euh... Est-ce que c'est lié à son caractère ? ... Et le fait qu'il se soit un peu auto-isolé.
193 Mais il est un peu comme ça aussi... Voilà. Donc, c'est vraiment... Il n'y a pas de profil ! Moi, je ne
194 peux pas te profilé un gamin d'Ulis. Ça n'existe pas pour moi.
195
196 **Ok ! Très bien.**
197
198 Ça c'est sûr hein. Voilà.
199
200 **Hum ... Alors selon toi, quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de ce dispositif et vis-à-vis**
201 **aussi de vous ?**
202
203 Bah ça, ça dépend des parents.
204 *(Rigole)*
205
206 **D'accord. Alors vas-y développe s'il-te-plait.**
207
208 Je peux te dire que j'ai eu des parents d'Ulis qui était vraiment à suivre beaucoup, beaucoup leur enfant
209 et être très, très demandeurs d'aide de notre part. Voilà. Et puis, tu en as d'autres, je n'ai jamais de
210 contact avec eux et je n'ai pas de demandes. Alors, ils sont souvent quand même contents qu'on aide
211 leur gamin, sinon ils ne les mettraient pas ... Puisque ... le gamin, il est en Ulis parce que les parents
212 veulent bien qu'il soit en Ulis. Donc déjà, ça veut dire qu'ils acceptent l'aide. Mais, ils ne vont pas te
213 demander de choses supplémentaires. Voilà.
214
215 **D'accord.**
216
217 Donc, bah ça dépend... Tu as des parents qui vont communiquer et qui vont poser des questions ou
218 demander des choses, et puis tu en as d'autres, t'en entends jamais parler. Et puis ça dépend aussi de
219 l'interface de l'Ulis en fait. Parce que... c'est leur fonction aussi parfois de se mettre entre nous et les

220 parents pour que ça communique. Si tu n'as pas cette interface de toute façon, tu n'as pas forcément de
221 lien direct avec les parents. Et moi, tu vois cette année, vraiment, j'ai très très peu de contact avec les
222 parents. Alors que d'habitude, j'en avais beaucoup plus.

223

224 **Alors, justement c'est ce que j'allais te demander.**

225

226 Ouais. (*Concentré*)

227

228 **Est-ce que tu dialogues avec eux ? Est-ce que c'est difficile pour toi à mener où est-ce que c'est**
229 **facile ? Bon tu m'as un peu déjà répondu en me disant finalement que ça dépendait des parents**
230 **mais ...**

231

232 Bah oui. Je te dis, ça sera la même problématique que pour des parents qui n'ont pas envie de
233 communiquer avec toi sur Pronote quoi. Voilà. T'en as, ils vont facilement communiquer et puis t'en
234 as d'autres... bah... y aura aucune demande ! T'as pas de retour ! Donc je te dis, cette année, c'est
235 vraiment pas facile car on a ni retour de l'Ulis, alors que d'habitude on en a, et ni retour tellement des
236 parents. Donc, là c'est vraiment la jachère cette année.

237

238 **Alors que ça serait bénéfique pour l'élève.**

239

240 Ah bah oui ! Mais c'est ce qui se passe d'habitude ! Y a un vrai pilotage. On sait ce qui se passe. On
241 a... Voilà. D'habitude, on n'est pas dans le brouillard mais là, on y est.

242

243 **Et là, tu vois la conséquence de ça sur les élèves ou pas?**

244

245 Bah de toute façon... Oui. Dans le sens où, j'ai l'impression que certains effectivement végètent. Parce
246 que ce n'est pas repris !! Et, en même temps, je vais te dire, pour que ce soit repris, il faudrait déjà
247 qu'on sache ce que nous on fait. L'ancien coordinateur d'Ulis, il savait ce qu'on faisait. Et là, je ne sais
248 même pas quel est le suivi, parce que je n'ai pas de retour donc je ne peux pas te dire hein.

249

250 **Oui donc, avant, avec lui, ça se passait bien. Il y avait quand même un réel dialogue entre ...**

251

252 Ah bah lui, il incluait les gamins mais, en même temps, tu savais ce qu'il travaillait, il posait des
253 questions, il nous demandait. On était constamment en interaction, oui.

254

255 **D'accord. Et est-ce que tu collabores avec les AVS et sais-tu si les autres professeurs le font ?**

256

257 Bah oui. Surtout que nous, ici, l'équipe est assez stable en AVS et pas très stable sur le responsable
258 Ulis cette année. Mais par contre les AVS, je les connais bien et je les pratique depuis des années.
259 Donc, ***, elle sait comment je travaille et ça, ça roule tout seul.

260

261 **Et justement, à ton avis, est-ce que le fait d'avoir de bonnes relations entre AVS et professeur**
262 **permet de mieux répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ?**

263

264 Oh bah oui ça forcément oui. Oui, oui. C'est certain.

265

266 **Donc ça peut avoir un impact sur sa réussite scolaire ?**

267

268 Ça joue beaucoup. Mais ... En même temps, les AVS ont besoin d'être pilotées elles aussi quoi.

269

270 **Oui cette année c'est surtout un problème de pilotage finalement...**

271

272 Oui probablement. Mais bon après, on est peut-être dans une anomalie aussi. C'est comme ça. C'est
273 une année particulière ! On sort d'un confinement qui n'a certainement pas arrangé les gamins d'Ulis,
274 qui ont quand même plus besoin d'attention que les autres. Donc, forcément c'est là que l'on cumule

275 beaucoup de problèmes. Oui ! C'est certain que c'est particulier... c'est peut-être pas une généralité.
276 Mais jusque-là, tu vois, ça avait été... Parce que avant *** (coordinateur Ulis), la responsable, je la
277 connaissais bien aussi, et ... ça aide beaucoup oui ça c'est sûr. C'est les équipes qui normalement,
278 quand t'insères des élèves, ont besoin vraiment d'avoir un rendu de nous. Il faut qu'ils sachent ce que
279 l'on fait pour qu'ils puissent reprendre.

280

281 **Maintenant, que penses-tu de la communication au sein de l'équipe pédagogique et au sein de la**
282 **communauté éducative concernant ses élèves? Est-ce qu'il y en a ? Est-ce qu'il n'y en a pas ?**
283 **Est-ce qu'il n'y en a pas assez ? Voilà.**

284

285 Donc déjà nous entre collègues ?

286

287 **Oui.**

288

289 En dehors de l'Ulis ?

290

291 **Oui.**

292

293 Sur les gamins d'Ulis ?

294

295 **Oui.**

296

297 Bah de toute façon maintenant, ils sont vraiment intégrés à nos classes donc ... euh ... les collègues qui
298 les ont ... oui on communique entre nous, ça y a pas de souci. Le problème c'est que certains
299 collègues ne les ont pas donc ne les connaissent pas. Et puis on les gère en conseil de classe. Moi je
300 suis PP de quatrième, j'ai une gamine qui est intégrée, elle est gérée, elle a un bulletin. Elle est gérée
301 par nous et par l'Ulis. Donc oui, nous on communique entre nous ! Voilà. On sait très bien à quels
302 élèves on a affaire et en partie ce qu'on doit faire.

303

304 **D'accord.**

305

306 Le problème c'est effectivement la coordination entre notre gestion, nous de l'équipe pédagogique, et
307 de l'équipe d'Ulis.

308

309 **D'accord. Ce sera ma dernière question ! Est-ce que cette communication et le fait que chacun**
310 **des professeurs soit sensible finalement à l'inclusion a une incidence sur la qualité de notre**
311 **réponse vis-à-vis d'eux ?**

312

313 Ça permet de l'individualisé, mais euh ... ça c'est sûr. Alors un, ça permet de te dire que le gamin est
314 vraiment intégré à une classe. Il n'est pas à part. C'est quand même quelque chose de très visible
315 maintenant. Ils passent quand même une grande partie de leur temps en étant intégrés et ils
316 appartiennent à cette classe. Donc ça c'est utile et c'est bien qu'ils soient gérés effectivement aussi par
317 nous, pour ne pas qu'on les considère comme une classe à part. Après, moi je ne sais pas comment les
318 élèves et les parents le ressentent. Nous, ils ne sont pas gérés réellement différemment. Voilà. C'est
319 juste qu'on va mettre moins de note et on va plus évaluer par compétence au lieu d'évaluer par note
320 car ça n'a pas de sens ! Parfois, il y en a qui veulent des notes. Parce que c'est peut être aussi un
321 rapport à la normalité. Ils veulent avoir un rendu et ils veulent être traités comme des élèves normaux.
322 Donc c'est possible ! Mais après, la plupart du temps, j'essaie de gérer ça par compétence parce que
323 c'est peut-être plus adapté à eux quoi. Les notes n'ont pas tant d'importance que ça pour eux parce que
324 ça n'aura pas forcément d'impact forcément sur l'orientation.

325

326 **Ok.**

327

328 Donc on peut, avec les Ulis, gérer ça un peu différemment. Mais, on a toujours la contrainte que... un
329 élève d'Ulis qui est intégré dans une classe de 29, qu'est ce que tu veux qu'on fasse vraiment

330 d'individualisé... C'est compliqué... C'est pour ça qu'il faut qu'ils soient en Ulis, en groupe réduit,
331 une partie du temps aussi. Que ça puisse être repris et géré un peu plus individuellement.

332

333 **Très bien. Merci pour toutes ces réponses !**

334

335 Pas de souci.

Annexe 7 : Entretien avec le professeur n°2 – Catherine

On va commencer avec une question un peu générale, que penses-tu du dispositif Ulis ?

Moi, je l'ai découvert il y a pas si longtemps que ça finalement. C'était il y a à peu près sept ans, lorsqu'il y a eu la première classe Ulis dans mon établissement précédent. J'avais une super collègue donc ça m'a aidée à m'inclure plus facilement je dirais, car ce dispositif c'est à la fois l'inclusion des élèves mais aussi l'inclusion des enseignants. C'est important pour le travail qui va être fait ensemble. Donc dans l'idée, effectivement, le fait d'associer ces enfants dans l'enceinte du collège me paraît logique pour ne pas exclure les enfants. Après, réussir à faire en sorte qu'ils s'y sentent bien, ce n'est pas si évident que ça je trouve. Moi, extérieurement en tout cas, c'est la vision que j'en ai. Savoir si vraiment ça leur apporte quelque chose, je ne sais pas. Je n'en ai aucune idée, je n'ai pas eu de retour par rapport à ça. Maintenant, j'ai eu deux expériences très différentes dans les établissements donc je pense que ça dépend aussi beaucoup de la façon de travailler du professeur Ulis, en accord avec les équipes.

Et justement, tu peux m'en dire plus sur ces expériences ? Qu'est-ce qui t'a plu et qu'est-ce qui t'a déplu ?

Bah par exemple, dans l'établissement où j'étais avant, il y avait l'inclusion mais il y avait aussi le fait de travailler avec le groupe Ulis en entier. Ce qui s'est passé, c'est que dans l'établissement où j'étais, j'avais une collègue Ulis qui était musicienne et qui gérait une petite école de musique. Elle voulait vraiment partager cette expérience avec les élèves, du coup elle a dégagé une heure chaque semaine où on faisait la percussion brésilienne "Batucada" avec les enfants. Et du coup, ça m'a permis de les découvrir j'ai envie de dire, de découvrir leur diversité et les divers niveaux des enfants. On a réussi à aboutir sur un projet, une représentation au spectacle de la chorale, en introduction. C'était une expérience qui s'est faite en parallèle à l'inclusion dans les cours et du coup, c'était intéressant pour moi. Et là, dans mon collège actuel, j'ai uniquement des élèves qui sont inclus en classe avec des profils très différents. Donc là, je dirai que ce qui est difficile pour moi, c'est la variété des profils des élèves et finalement, de ne pas forcément avoir le sentiment de bien toujours connaître le profil de l'enfant et sa difficulté. C'est peut-être moi qui ne vais pas assez chercher d'infos. Mais avec une heure dans la semaine, c'est difficile de capter son niveau de difficulté. Et je trouve que je mets parfois du temps à capter la difficulté de l'enfant et la façon dont je pourrais lui apporter mon aide.

Et, selon toi, pourquoi tu mets du temps ?

D'une part, je ne les vois pas beaucoup. Deuxièmement, je ne sais pas pourquoi, mais très peu de fois les élèves ont été accompagnés d'une AVS. Est-ce parce qu'on estime que je me gère ? Ou est-ce parce que le professeur se dit que c'est de la musique, donc qu'il n'y a pas besoin ? Je n'en ai aucune idée. On ne peut pas parler de cette année car c'est trop le bazar, mais l'année dernière avec l'autre coordinateur Ulis, il y avait plus d'accompagnement sur certains élèves mais à leurs demandes, je dirais. Dans ma matière, je pense que vu qu'il n'y a pas beaucoup de prise de notes, les enfants sont peu accompagnés. Et puis, j'ai constaté que pour le chant, il n'y avait pas de problème. Après, la difficulté de l'écoute me semble sous-estimée, c'est beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît. Des fois les chants ne sont pas simples et finalement avec pas mal d'exigences quand même. Jusqu'à la sixième, cinquième ça va mais après, à moins d'avoir des élèves vraiment solides, ça devient vraiment compliqué.

Et justement, qu'est-ce qu'ils rencontrent comme difficultés dans tes cours exactement ?

Ça dépend des enfants, c'est très variable, mais dès qu'on aborde le travail d'écoute, la mémoire auditive ... pour certain ça devient compliqué. Il faut savoir utiliser le vocabulaire pour toutes les notions qu'on va aborder et il y en a quand même pas mal à s'approprier. Il faut être capable de le maîtriser et ensuite de l'utiliser en analyse d'écoute par exemple, et ça, c'est très difficile. Sans compter

55 la mémoire auditive qui n'est pas simple pour les enfants actuellement. Et puis à partir de la quatrième,
56 on va davantage relier les œuvres à leur contexte historique et social donc faire le lien entre l'histoire,
57 la musique ... la dimension artistique de l'œuvre finalement... l'histoire de l'art ! Et donc là ça devient
58 difficile et j'en perds beaucoup à ce moment-là.

59

60 **Est-ce que tu adaptes ton enseignement en fonction de ces difficultés-là ?**

61

62 Alors au niveau de la prise en note du cours, si certains élèves en ont besoin, comme les élèves « dys »
63 par exemple, soit je l'aide à copier la fin si c'est une histoire de lenteur, soit j'ai le document
64 photocopié que je peux lui donner à la fin du cours. La prise de notes ne pose pas de problème majeur
65 sauf pour un enfant qui a des problèmes de lenteur ou de graphie. Après, pour ce qui est du cours en
66 lui-même, dans la verbalisation autour des écoutes je n'ai pas mis en place particulière. Au moment
67 des évaluations, sur un exercice d'écoute où on va devoir maîtriser si c'est piano, forte, mezzoforte, si
68 le son augmente, et bien là, mon objectif est de vérifier si l'enfant perçoit auditivement si c'est fort,
69 pas fort ou si ça va progressivement de plus en plus fort. Donc là, je lui donne le vocabulaire par écrit
70 car il ne faut pas que la « non maîtrise » du vocabulaire l'handicap. Du coup, je lui ai apporté cette
71 aide-là par exemple. Certains élèves en ont besoin alors que d'autres non. Certaines fois, l'AVS est
72 venue pour certains enfants au moment des évaluations, pour pouvoir leur apporter de l'aide pour la
73 transcription écrite. Donc voilà au niveau des écoutes et d'un mode d'évaluation. Et puis quelquefois,
74 il m'est arrivé aussi d'interroger un élève oralement à la fin du cours quand je voyais qu'il n'écrivait
75 rien et qu'il n'arrivait pas à répondre à certaines questions qui n'étaient pourtant pas les plus
76 complexes au raisonnement. Ça me permettait de savoir s'il avait au moins réussi à situer l'idée
77 générale de l'œuvre. Mais bon c'est vrai que ce n'est vraiment pas toujours très simple de faire ça ... Il
78 ne faudrait pas qu'il y en ait deux dans la classe parce que là ça deviendrait trop difficile. Après, pour
79 le chant, lorsque les élèves ont du mal à mémoriser les paroles ou lorsque le chant est en langue
80 étrangère et que ça devient encore plus compliqué, eh bien ils ont droit à leur feuille par exemple. Et
81 pour certains élèves, lorsque le chant va avoir plusieurs couplets, je leur dis d'apprendre un ou deux
82 couplets sur les cinq par exemple. Voilà, à peu près, les aides que je mets en place.

83

84 **Et du coup je reviens un peu sur ce que tu me disais. Tu trouves ça dommage de ne pas avoir**
85 **d'AVS dans ton cours ? Ça pourrait réellement t'aider selon toi ?**

86

87 Ça dépend, parce que ce n'est pas évident non plus. Avec moi, il ne faudrait pas que l'AVS parle en
88 même temps qu'il y ait l'écoute musicale. Ça pourrait déranger les autres. Il faudrait plus qu'elle soit là
89 le temps de l'évaluation. Ça s'est fait pour certains élèves mais pas cette année. L'organisation doit être
90 un peu difficile je pense. Et puis c'est vrai que s'il faut une AVS pour tel ou tel cours et pour des
91 enfants complètement différents en même temps, bon ben je pense qu'on va moins privilégier la
92 musique parce que c'est vrai que pendant le chant l'AVS ne peut rien faire ! Là, y a pas d'aide
93 possible. Là où c'est embêtant, c'est pour les enfants très inhibés côté chant. Je leur apporte nettement
94 moins de choses comparées aux enfants qui prennent vraiment part au chant et qui montrent une
95 volonté à vraiment s'inclure dans le chant. Le cours devient rapidement ennuyant quand l'enfant ne
96 chante pas.

97

98 **Est-ce que tu constates une évolution dans l'apprentissage des élèves entre leur arrivée et leur**
99 **départ de l'Ulis ?**

100

101 Alors, j'essaie de me rappeler les élèves que j'ai eu plusieurs années. Par exemple, pendant trois ans,
102 j'ai eu une élève Ulis qui était vraiment une très bonne élève. Elle s'est vraiment accrochée. Je pense
103 que le cours, comme tous les autres cours finalement, lui ont vraiment apporté. C'était une élève qui
104 pratiquait la guitare et qui était hyper carrée. Lorsqu'elle faisait des démonstrations en classe avec sa
105 guitare, ça la mettait énormément en valeur vis-à-vis du groupe. Et elle avait son caractère en plus. Je
106 peux te dire qu'elle était tellement concentrée et imperturbable sur ce qu'elle préparait, que c'était
107 hyper carré et que tout le monde écoutait. Il n'y avait pas un bruit à côté. Pour moi, c'est un exemple
108 extrêmement valorisant. C'est du moins celui que j'ai en tête. Mais tu vois, j'en ai un autre en tête où
109 je m'aperçois que je le perds. Apparemment ce n'est pas qu'avec moi, visiblement il est un peu perdu

110 partout. Il a beaucoup de mal avec l'évaluation donc là, pour le coup, c'est pas positif quoi. Il est
111 plutôt en phase descendante et je n'ai pas réussi à le garder accrocher. Sinon, il y a une autre élève qui,
112 malheureusement, a fait énormément de stage qui était sur ma demi-journée de cours, du coup je l'ai
113 vu un tiers de l'année ! Donc je ne peux pas vraiment avoir de retour sur le suivi. Dès lors qu'ils
114 commencent à faire un petit peu de stage c'est moins facile. Je les vois une fois dans la semaine donc
115 ça vient vite perturber le suivi. Après encore une fois, il y a tellement de profils différents ... Mais
116 moi, voilà ce que je constate, c'est qu'il y a plus de difficulté en quatrième, troisième. En sixième et
117 cinquième, je trouve que ça va. Après si les élèves sont très consciencieux dans leur travail et avec
118 peut-être la famille derrière aussi, ça va.

119

120 **Est-ce que leur réussite scolaire dépend de ce dispositif ?**

121

122 Oh oui je suppose. C'est une structure adaptée donc oui, ça me paraît nécessaire. Dans mon ancien
123 établissement, la première année que j'ai eu des enfants Ulis, j'ai eu l'occasion de faire des conseils de
124 classe où toute la classe était présente ainsi que les professeurs avec qui ils étaient en inclusion. Ils
125 étaient invités. Et il y avait évidemment le principal bien sûr. C'était pour moi très intéressant. J'ai été
126 assez étonnée de voir quelques fois, les objectifs de certains élèves qui étaient, par exemple, de savoir
127 compter jusqu'à cent. On en était là quoi. Et moi, je n'avais pas du tout calculé cette difficulté ... et que
128 le niveau scolaire était parfois très diversifié selon les enfants. Avec cet objectif, je ne vois pas
129 comment un enfant pourrait suivre le parcours scolaire classique. De se rendre compte de ça, c'est ...
130 Ça explique pour quoi il y a quand même des notions qui doivent être extrêmement complexes ...
131 Donc, le dispositif Ulis, quand on arrive véritablement à bien le mener, qu'on arrive vraiment à
132 communiquer nos cours à l'enseignant pour qu'il puisse les regarder et qu'on puisse, par la suite, les
133 reprendre avec lui - car c'est ça aussi l'objectif Ulis, c'est pouvoir reprendre ton cours - c'est bien. Je
134 pense que quand l'enfant participe pleinement et qu'on arrive à faire tout ce travail-là, c'est valorisant
135 pour l'enfant parce que ça lui apporte toute l'aide dont il a besoin. Et de voir que par la suite, il arrive
136 à faire les choses entre guillemets comme tout le monde, je pense que ça peut être valorisant.
137 Maintenant, je pense effectivement que ça dépend des enfants et de la capacité de compréhension
138 qu'ils ont par rapport à ça. Il faudrait voir maintenant le ressenti vraiment des enfants lorsqu'ils
139 s'aperçoivent qu'ils n'arrivent pas à faire la même chose que les autres. Effectivement ... la mise en
140 difficulté face aux autres élèves. Maintenant, clairement moi, je surnote. J'ai une élève qui a participé
141 à la chorale la première année. C'était clairement difficile pour elle, mais c'est pas grave ! L'important
142 est de pouvoir être inclus dans le groupe. Donc oui, c'était très difficile pour elle et elle a eu du mal à
143 suivre, mais si elle en a retiré un petit peu de plaisir quand même, c'est l'essentiel. Maintenant,
144 effectivement, quand je la note sur le chant par exemple, je lui mets un "*partiellement acqui*", alors
145 que si je devais mettre les mêmes exigences de compétences, ça ne serait pas ça. Car ce n'est pas
146 réellement du chant ce qu'elle fait puisqu'elle n'articule pas. Après voilà, est-ce que l'enfant ne se sent
147 pas dévalorisé par rapport à ça, je ne sais pas. Faut réussir à ne pas lui faire ressentir cette différence.
148 L'objectif, c'est vraiment de réussir à l'inclure et de le faire participer.

149

150 **Comment se comportent les élèves dans ta classe et est-ce que tu trouves qu'ils se sentent inclus** 151 **dans leur classe d'inclusion ?**

152

153 Ça dépend encore une fois évidemment des enfants. Par exemple, j'ai un élève qui participe
154 énormément à l'oral et qui m'a énormément surpris quand on a fait un travail de création vocale. La
155 plupart des élèves étaient très en dessous de ce que j'attendais ou de ce que j'ai pu attendre il y a de ça
156 quatre, cinq ans. Au niveau de la créativité, c'était extrêmement appauvri. Enfin bref. Les élèves
157 devaient passer devant les autres pour présenter leur création vocale. Dans la critique constructive, à
158 chaque fois qu'un élève passait, on énumérait ce qu'il avait fait ou pas. Les élèves pour chaque
159 compétence devaient dire si l'élève qui passait avait rempli la compétence. Donc on faisait à chaque
160 fois la correction orale par la participation d'élèves. *** (l'élève Ulis) a énormément participé et ces
161 critiques étaient particulièrement intéressantes et pertinentes. J'ai du coup énormément valorisé cette
162 intervention orale sur son bulletin. Il y a des élèves qui arrivent très bien à participer donc dans ce cas-
163 là, on essaie de valoriser ses participations, même si les mots ne sont pas toujours bien dits. Et puis il y
164 en a d'autres, qui ont beaucoup plus de difficultés à cause de difficultés de compréhension et qui se

165 renferment par rapport à ça. Il y en a, ils participent tout le temps, bien qu'ils soient majoritairement
166 tout le temps à côté de la plaque. Mais c'est à nous de savoir rebondir et d'essayer de le recentrer pour
167 que l'élève se sente inclus. Je vois une élève qui est beaucoup plus effacée à l'oral, c'est à moi d'aller
168 la chercher.

169

170 **Mais toi, personnellement, tu n'as jamais réellement observé de moqueries ou toutes formes de**
171 **rejet de la part des autres ?**

172

173 L'an dernier, j'ai un élève qui est arrivé en cours de route en classe de quatrième. Ça a énormément
174 perturbé les élèves et la classe, surtout à cause du fait qu'il fait souvent des interventions qui, la
175 plupart du temps, tombent vraiment à côté. Alors attention, il y a toujours un lien dans sa tête, bien que
176 ce soit parfois dur à trouver pour nous. La classe réagissait constamment à ce qu'il disait et semblait ne
177 pas avoir l'habitude d'avoir un élève Ulis, un petit peu à part, un petit peu différent ou en tout cas de ce
178 type de profil, comme cet élève. Donc ça les a déstabilisés tout le trimestre. La classe a été
179 particulièrement difficile à gérer. Déjà que ce n'était pas des gros bosseurs mais alors là, il fallait en
180 plus qu'on gère leurs agitations et leurs réactions qui étaient suscitées par la différence de cet élève. Il
181 fallait toujours recadrer ces réactions. C'est vraiment le cas qui a été plus gênant. Après, il y a eu des
182 élèves qui étaient déjà dans la classe et qui ont été inclus plus tard, c'est-à-dire le temps que le dossier
183 se fasse. Ils sont du coup arrivés en mode "élève normal". Ce sont des élèves tout-venant qui sont
184 devenus des élèves Ulis. Je ne sais pas si c'est le plus facile d'ailleurs ... Je m'interroge. Pour moi,
185 cette situation n'est pas forcément plus simple parce que l'élève a été « tout-venant » et au bout de
186 quatre ou cinq mois, quand on voit que c'est difficile et qu'il ne relève pas du tout des tout-venants, on
187 lui constitue un dossier Ulis et je pense que pour lui, psychologiquement, c'est moins simple. En tous
188 les cas, c'est le ressenti que j'en ai. Je ne l'ai pas ressenti pour tout le monde mais je l'ai
189 particulièrement ressenti pour un élève. Je l'ai beaucoup plus perdu quand il est devenu élève Ulis. Là,
190 il recommence à s'investir mais alors au moment où il était Ulis je l'ai perdu davantage j'ai
191 l'impression.

192

193 **Mais toi, tu ne constates pas de rejet particulier ?**

194

195 Du rejet de la part des élèves ? (*Réfléchie*) Non, j'en ai pas eu la sensation.

196

197 **D'accord.**

198

199 Après, moi je mets toujours un peu de temps pour percevoir ce genre de chose, peut-être parce que je
200 ne veux pas voir le mal. J'en sais rien. Il y en a sûrement. Mais je pense que ça dépend des cas de
201 figure. Par exemple, cette année, on a appris très tardivement les noms des élèves Ulis. On n'avait pas
202 la liste des nouveaux Ulis. Je les ai donc pas tous captés tout de suite tu vois ? Et, il y en a un
203 justement qui m'a paru être un élève classique alors que finalement il relevait de l'Ulis. Donc tu vois
204 comme ça j'ai pas l'impression qu'il y ait un véritable rejet des enfants. (*Réfléchie*) Non.

205

206 **Ok. Très bien ! Et tout à l'heure, tu me parlais de valorisation. Est-ce que ça te semble**
207 **important de les valoriser comme tu le fais ?**

208

209 Bah en tous les cas, ce qui est important, c'est surtout ne pas les dévaloriser. Ça c'est très important.
210 Dès lors qu'on peut avoir l'échange oral et le répondant oral, oui je pense que c'est important de les
211 valoriser. Par exemple, j'avais une élève qui en chant y m'était tellement de cœur, tellement d'entrain,
212 tellement d'efforts, que c'était parfois à peine juste. Mais justement, elle donnait ce que je n'arrive
213 jamais à obtenir des autres, c'est-à-dire une réelle motivation, le plaisir de chanter, mettre du cœur au
214 chant ... que ça l'emportait sur tout le reste quoi ! Dans ce sens-là, elle avait dix sur dix. Elle avait un
215 point fort, et de valoriser ce point fort dont tout le monde était d'ailleurs conscient, c'est très important
216 pour l'avenir aussi. C'était quelqu'un qui en plus n'avait pas peur du regard des autres ou qui du
217 moins ne le montrait pas. Elle était très droite dans ses baskets ... "Attention ! Je suis peut-être d'Ulis
218 mais je suis là".

219

220 **Ça dépend du caractère.**

221

222 C'est ça ! Ça dépend vraiment du caractère de l'enfant. J'ai un élève qui, par exemple, est très sensible
223 et avec lui, il faut réussir à faire en sorte de valoriser tout ce qu'il sait bien faire pour justement éviter
224 que cette sensibilité ne devienne un point faible à un moment donné. Sinon, en ce moment, j'ai
225 beaucoup de mal avec un autre élève car il s'avère qu'à l'adolescence, la voix des garçons mue... Je ne
226 connais pas ton niveau en musique mais un garçon doit normalement chanter une octave en dessous
227 des voix de fille. Quand les filles font « Laaaaaa » (*prend une voix aigue*), les garçons, c'est plus
228 « Laaaaaa » (*prend une voix plus grave*), tu vois ? C'est naturel pour la voix d'homme. Sauf que
229 certains garçons, au moment de la mue, ils ne descendent pas d'une mais de deux octaves. Et du coup,
230 c'est ce qui se passe pour cet élève ! Ça s'entend dans son chant. J'essaie de faire passer ça sur le ton
231 de l'humour car le but ce n'est pas de le descendre. Du coup, je lui dis "ça y est tu me fais ton "moine
232 tibétain" là !" (*Rigole*). Et puis bon, c'est un élève qui a longtemps joué sur la corde de l'enfant qui
233 veut amuser la galerie et se faire remarquer. Il y a eu un long travail en sixième pour le cadrer un peu.
234 Du coup, du "je ne monopolise pas la parole", il est passé à "j'interviens quasiment plus". Là, il
235 commence à reprendre un peu la parole mais il faut réussir à faire en sorte justement qu'il ne fasse pas
236 un blocage et qu'il ose la prendre même si ce n'est pas la bonne chose. Et vocalement du coup, on le
237 sent bien dans le chant qu'il n'arrive pas à apprendre ses paroles et qu'il a du mal à ... qu'il se sent,
238 sans doute, dévalorisé car vocalement ça se retransmet aussi. Après j'imagine ! ... Car je ne suis pas
239 psychologue, mais effectivement c'est peut-être à l'image de ce qui se produit psychologiquement
240 chez lui finalement. En tous les cas, c'est comme ça que moi je l'ai traduit ! Donc oui, il faut réussir à
241 valoriser l'enfant quand même avec les moyens qu'on a, qui ne sont pas forcément énormes non plus.

242

243 **Et concernant les parents maintenant. Selon toi, quelles sont leurs attentes par rapport à ce**
244 **dispositif et vis-à-vis de vous aussi, les professeurs ?**

245

246 (*Semble très surprise et interloquée par la question ; met du temps à répondre*)

247 Alors j'ai aucun, voir très peu de contacts avec les parents. Les seuls parents que j'ai vus, c'étaient la
248 maman d'une élève parce que de un, elle était déléguée, en plus, c'était une maman qui était très très
249 très présente. On a sa sœur qui est désormais en troisième maintenant et qui est une élève tout-venante
250 très performante. En plus, la maman avait une grande culture. Je pense que l'attente qu'elle en avait
251 est qu'elle soit autant suivie que son autre fille. Mais pour ses enfants, tout se passait tellement bien
252 qu'elle ne m'a rien transmis de particulier. Donc vraiment les attentes des parents j'en ai aucune idée,
253 vraiment. Je n'ai pas eu l'occasion sur les réunions parent-élève de les voir vraiment. Et puis les
254 attentes par rapport à ma matière je ne sais pas non plus.

255

256 **Pour quelle raison tu n'as pas pu les voir ?**

257

258 Ce n'est pas nous qui prenons rendez-vous avec les parents. Alors peut-être, qu'entre guillemets,
259 j'aurais dû le faire. Je ne sais pas. Je ne le fais pas plus avec les autres. J'ai cinq cents élèves... Mais tu
260 vois tu soulèves une question ! Avec les cinq cents mêmes, je ne prends pas rendez-vous avec les
261 parents dès lors que ça ne suit pas, dès lors que les résultats ne sont pas excellents. Il y a des réunions
262 parents-professeurs pour ça. Et c'est vrai, que ces réunions sont à l'initiative des parents. Donc c'est
263 vrai que moi, le prof de musique, je n'aie pas pris rendez-vous avec les parents. C'est peut-être une
264 erreur de ma part. Et du coup je me pose des questions maintenant que tu me le dis. Est-ce que pour
265 ces enfants-là, je ne devrais pas davantage prendre de rendez-vous ? Mais après on peut aussi se poser
266 la question de « pourquoi plus eux que les autres » ? Pour moi, le lien se faisait essentiellement par le
267 professeur Ulis. Je pense que les parents prennent tout de suite un rendez-vous avec le professeur Ulis
268 et qu'ils voient davantage avec lui. Alors peut-être que je me suis déchargé entre guillemets sur le fait
269 qu'il y ait ce professeur, qu'il soit leur professeur référant. Peut-être qu'effectivement je me suis
270 déchargée sur ses fonctions. Après en y réfléchissant, je suis en train de me dire que dans mon ancien
271 établissement je n'en ai pas rencontré non plus. Après, les classes Ulis étaient particulièrement
272 récentes. Donc voilà.

273

274 **Et du coup en y réfléchissant justement, est-ce que tu penses que ça serait un bien pour l'élève**
275 **d'essayer de rentrer un peu plus en contact avec les parents ?**
276

277 Bah écoute là, je suis surtout en train de me dire qu'avec tout ce qui s'est passé cette année, on aurait
278 effectivement peut-être dû le faire en début d'année. D'autant plus avec la professeure Ulis qui n'est
279 pas stable. Donc en fait j'ai envie de faire un mea culpa. Peut-être que c'est des enfants avec qui
280 j'aurais davantage dû prendre rendez-vous avec la famille du fait, en plus, d'avoir des difficultés de
281 liaison avec un professeur référent stable. Oui, tout à fait. Il faudrait que je le fasse. Il faut être vigilant
282 en tous les cas. Et c'est vrai que moi, je suis un peu noyée ... mais du coup il ne faut pas que ça
283 devienne un prétexte non plus ! Il ne faut pas se trouver d'excuse à partir du nombre de gamins que
284 l'on a, mais c'est vrai que ce n'est pas simple au quotidien d'avoir tous les gamins à gérer. En plus, on
285 les voit qu'une heure par semaine donc ça reste pas beaucoup. Mais c'est vrai que je suis en train de
286 penser et de me rendre compte qu'on ne les a peut-être pas assez soutenus ... Mais l'établissement n'a
287 pas fait ce qu'il faut non plus, ils sont autant responsables que nous.
288

289 **Donc toi, tu m'as déjà donné ton point de vue par rapport aux AVS et les relations que tu**
290 **entretiens avec elles mais est-ce que tu sais si les autres professeurs collaborent avec elles ?**
291

292 Je pense. Il me semble que l'Histoire est passée en Ulis. Oui, il me semble que c'est une discipline où
293 ils sont en inclusion je crois et je pense qu'ils échangent davantage par rapport à ça. L'AVS est venue
294 me voir pour me demander pourquoi un élève voulait l'avoir la semaine prochaine. Je lui ai répondu
295 qu'il y avait contrôle et c'était sûrement pour ça que l'élève voulait l'avoir près de lui. Peut-être qu'il se
296 sentait plus à l'aise avec elle à ses côtés, à ce moment-là. Elle venait donc répondre à cette angoisse, ce
297 stress par rapport à l'évaluation. Ils se disent peut-être que s'il y a une deuxième personne ça va plus
298 l'aider que moi car je dois écouter, répondre à d'autres élèves donc. Au final, je suppose que quand il
299 y a l'AVS et qu'on la voit régulièrement, il y a plus d'échanges. C'est dommage que tu n'aies pas eu
300 d'autres professeurs qui ont répondu positivement à tes interviews car ça aurait été intéressant de
301 savoir ça.
302

303 **J'en ai eu un ! Et il m'a d'ailleurs donné quelques pistes sur cette question.**
304

305 En tous les cas... Après, je ne suis peut-être pas assez critique. Il y a certains collègues qui vont te dire
306 "oui les inclusions, les machins... ça sert à rien". Moi, je pense qu'il ne faut jamais être catégorique
307 comme ça car ça dépend tellement du profil des enfants que ... de toute façon, dire "c'est tout bon" ou
308 "c'est tout mauvais" ça paraît vraiment difficile. Par exemple, tu vois les enfants de SEGPA, c'est
309 différent ! Ce sont des enfants qui ont été testés et qui en gros, ne vont pas avoir les mêmes potentiels
310 que nos élèves tout-venants pour des histoires de QI, deci deça. Alors que tu vois, tu as des Ulis qui
311 sont très différents avec des profils de handicap qui sont très variés donc on ne peut pas avoir une
312 réponse toute faite par rapport à ça. En tous les cas c'est pas mon avis.
313

314 **Est-ce que pour toi, la bonne entente entre un AVS et un professeur a une importance ? Qu'elle**
315 **permet de mieux répondre aux besoins de l'enfant ?**
316

317 Toutes les personnes que j'ai vues intervenir dans mes cours ont toujours été là, de toute façon, pour
318 l'enfant. A partir de là, je n'ai pas eu de problème de mésentente, bien que j'ai pas eu beaucoup
319 d'intervention. Mais enfin j'en ai quand même eu quelques-unes et ça s'est toujours bien passé. Mais
320 oui, je pense que s'il y avait un retour négatif... ça ne peut jamais avoir du bon de toute façon une
321 mauvaise entente. Mais je ne pense pas que les AVS soient dans cet esprit-là et c'est toujours par
322 rapport à l'enfant, aider l'enfant. Une fois, j'ai une AVS qui m'a aidée. C'est pour m'apporter quelque
323 chose sur comment je pourrais aider l'élève que j'aurais voulu avoir une AVS. Une d'entre elles m'a
324 déjà dit "tiens, je pense que si tu faisais comme ça, ça pourrait l'aider davantage" et moi je n'avais pas
325 eu cette idée. Ce qui est intéressant, c'est que l'AVS est constamment avec lui. Que ce soit en classe
326 Ulis ou en inclusion. Du coup, elle voit davantage son niveau que moi et elle peut être finalement
327 meilleure que moi pédagogiquement sur ce qu'on peut apporter à l'enfant. Moi, je n'ai pas assez de
328 liens, pas assez de regard par rapport à ça. Donc le regard de l'AVS est très important pour m'apporter

329 des billes je dirais. C'est vrai que moi je n'ai eu aucune formation. Nous, on n'a pas été formé à ça
330 alors que le professeur d'Ulis, oui. Donc avec zéro formation, au bout du compte, je me sens assez
331 dépourvue par rapport à ça et je me sens même un petit peu nulle sur la façon dont je soutiens ces
332 élèves. Et voilà ça m'est effectivement arrivé deux, trois fois qu'une AVS m'apporte telle ou telle aide
333 ou telle méthode à laquelle, moi, je n'avais pas du tout pensé. Et après on se dit "mais bien sûr !".
334 Mais l'AVS peut apporter ça justement. Donc finalement moi ça me paraît très important qu'au moins
335 pédagogiquement, il puisse y avoir un échange. Donc oui, les dialogues, l'échange dans les deux sens,
336 est important. Le professeur ne doit pas se sentir fermé dans le sens "C'est moi le prof ! C'est moi qui
337 ai raison. Tu n'as pas le CAPES de musique. C'est pas toi qui vas me dire comment faire.". Non ! Pas
338 du tout ! Il faut que le professeur, pour moi, soit ouvert et que l'AVS le soit aussi et trouve comment
339 dire les choses aux professeurs sans qu'il ait l'impression qu'on lui dise comment il doit faire son
340 boulot.

341
342 **J'en profite pour te demander si tu a eu un retour sur ce que l'AVS t'a demandé de modifier ?**
343

344 Alors écoute, je l'ai fait immédiatement et oui ça m'a semblé utile ! C'était à faire. Après, encore une
345 fois, je n'ai jamais eu d'AVS qui est venue plus d'un ou deux mois d'affilés. Une fois justement j'en ai
346 eu une pendant un certain temps, quatre ou cinq cours je crois, et c'est elle qui justement, très
347 intelligemment, m'avait conseillée. C'est à ce moment-là que je me suis dit que c'était dommage que
348 je ne n'avais pas quelqu'un comme ça plus régulièrement, pour m'apporter un éclairage que moi je
349 n'ai pas forcément. Je ne suis peut-être pas assez douée pour ça, j'en sais rien ou parce que je n'ai pas
350 les mêmes réflexes au quotidien aussi.

351
352 **Après, le métier de prof s'apprend tous les jours finalement.**
353

354 Ah bah oui tous les jours ! (*Rigole*) Puis il faut savoir se remettre en cause aussi, et plus
355 particulièrement sur ces enfants là que justement, on appréhende moins facilement !
356

357 **Qu'est-ce que tu penses, maintenant, de la communication au sein de l'équipe pédagogique ? Et**
358 **même, au-delà de ça j'ai envie de dire, au sein de la communauté éducative?**
359

360 Alors pas beaucoup ... ou du moins très insuffisant. Moi je trouve que déjà le minimum serait de
361 présenter le dispositif Ulis aux nouveaux professeurs. Outre le conseil de classe, il pourrait y avoir
362 autre chose sur « comment » accompagner ces élèves.
363

364 **Donc en fait, si je comprends bien, il n'y a aucune réunion d'organiser pour constater**
365 **l'évolution des élèves Ulis avec les professeurs d'inclusion ?**
366

367 En dehors du conseil de classe où on est invités, non. On n'a pas eu de réunion extérieure. Alors après
368 ... Je te dis des bêtises ... Il y a des commissions spéciales pour les élèves Ulis. Je crois qu'il y a une
369 dans l'année avec la famille et le professeur Ulis. Après selon l'horaire, on peut y aller ... ça peut
370 effectivement tomber sur une heure de cours.
371

372 **Oui donc le dialogue se fait majoritairement entre la famille et le coordinateur ou la**
373 **coordinatrice Ulis finalement ?**
374

375 Oui, famille, professeur Ulis majoritairement, l'AVS je pense qu'elle y est et puis l'administration.
376 Donc oui il y a ça.
377

378 **D'accord. Donc, ça sera ma dernière question, est-ce que tu penses que le dialogue dont on vient**
379 **de parler et le fait que chaque prof soit sensible à l'inclusion va avoir une incidence sur le**
380 **comment nous, en tant que professeur, on va répondre aux besoins particuliers des élèves ?**
381

382 Oui, forcément je pense oui. Si tu te dis dès le départ que ça ne sert à rien, je ne suis pas sûr que tu
383 ailles très loin et ça va être difficile de répondre justement positivement à leurs besoins, à les inclure et

384 ne pas les dévaloriser comme on parlait tout à l'heure. C'est comme pour tout finalement, si on veut
385 participer à quelque chose, il faut y croire un minimum sans doute ou, en tous les cas, ne pas y être
386 réfractaire. Je pense que pour la réussite du dispositif les professeurs doivent être partis prenantes.

387

388 **Et bien merci. Tu as répondu à toutes mes questions. Je ne peux que te remercier pour le temps**
389 **que tu m'as accordé.**

390

391 J'espère avoir pu t'aider. Les retours des élèves et des parents risquent d'être intéressants. Surtout,
392 n'hésite pas à me faire un retour sur leurs points de vue. Personnellement, je suis preneuse ! Ça
393 nécessitera peut-être une remise en question de ma part. Je voudrais bien avoir un retour, même s'il est
394 vraiment négatif ! Justement, ça me permettra de modifier des choses, de modifier ma perception et
395 ma façon de faire. On a tellement peu de retour que c'est important.

1 **Annexe 8 : Entretien avec l'AVS – Adèle**

2
3 **Peux-tu commencer par te présenter succinctement ? Dire voilà quel est ton métier, depuis**
4 **combien de temps tu exerces, et au final quelles sont tes fonctions ?**
5

6 Alors ça va faire huit ans et demi que j'ai commencé ce travail. Avant, je ne travaillais pas. Donc c'est
7 par le biais d'une amie en fait. Ça s'est fait au hasard. Je me suis présentée à la direction et j'ai été prise
8 le lendemain. Donc, c'était vraiment l'inconnu pour moi. Je n'avais pas du tout de formation ou quoi
9 que ce soit.

10
11 **Ok.**
12

13 Donc c'était vraiment la grande découverte. Et en fait, dans les premières années, ils te font beaucoup
14 de formation sur tous les soucis des élèves là, tous leurs handicaps, tous les « dys ». Donc, pendant
15 deux/trois ans, on apprend pas mal de choses quoi, et là c'est super intéressant. Par contre, il y a
16 tellement de formations que t'es pas souvent en Ulis. Donc, les premières années c'était un peu
17 difficile parce que la prof qui voulait que je sois avec elle pour travailler
18

19 **Pour l'aider ?**
20

21 Oui pour l'aider, bah du coup je n'étais pas souvent avec elle. Mais bon ça ne dure que deux/trois ans,
22 après il y en a beaucoup moins et du coup j'ai plus de temps avec les élèves. Donc euh ... Après avec
23 les élèves ... Bah mon rôle, c'est ça que tu veux ?
24

25 **Oui, tes missions oui.**
26

27 Bah en fait, mes missions c'est surtout de les accompagner en inclusion pour pouvoir les aider soit à
28 écrire, soit à comprendre et voir un peu ce qui se passe en classe quoi ! Qu'ils ne soient pas
29 complètement perdus. Voilà... Pour les motiver aussi ! Parce que souvent, il y en a qui s'endorment ou
30 qui n'ont pas envie d'écouter ou enfin ... qui ne sont pas intéressés donc je les stimule, je les secoue un
31 peu l'air de dire "Allez ! Écoute ! C'est intéressant". Ca ... qu'est-ce qu'on fait aussi ?... hum ...
32 Avec la classe d'Ulis, quand je suis avec la prof, si elle leur fait faire des problèmes, bah on tourne
33 avec les quelques élèves qu'il y a sur place et je travaille avec eux ... Non, tu n'étais pas venue avec
34 moi ?
35

36 **Si, si.**
37

38 Si ! Donc en fait avec eux, je travaille, je fais les exercices, j'essaie de leur faire comprendre la
39 consigne. S'ils ne comprennent pas, on reformule la consigne pour qu'ils puissent comprendre. Mais,
40 toujours faire en sorte qu'ils fassent l'exercice tout seul quoi.
41

42 **Et, c'est des exercices que vous, vous donnez ? Ou c'est des exercices que les professeurs**
43 **donnent.**
44

45 La prof d'Ulis donne. Moi, je ne donne rien du tout, je ne donne pas de cours, je fais rien du tout. Moi,
46 je suis juste là pour les aider, en soutien. Comme une maman fait avec son enfant le soir à la maison.
47 Bah, c'est exactement le même système. On ne donne pas de cours, on ne donne rien. On est juste là
48 pour les aider.
49

50 **Et alors justement, en parlant d'aide, penses-tu que vous soyez suffisamment nombreuses, je dis**
51 **“nombreuses” parce que je sais qu'il n'y a que des AVS féminines dans l'établissement, pour**
52 **pallier finalement le nombre d'élève Ulis qu'il y a dans l'établissement ?**
53

54 Bah moi je m'en suis rendu compte il y a cinq ans on va dire, à peu près, lorsque l'ancien prof d'Ulis a
55 commencé à prendre des stagiaires AESH. Donc, avant toute seule je ne m'en rendais pas compte, ça
56 allait bien. Mais là, le fait d'avoir des stagiaires, je me suis rendu compte que c'était vraiment un
57 soutien énorme et qu'on pouvait se partager la tâche et c'était moins lourd ! Et en fait, tous les enfants
58 du coup pouvaient bénéficier de notre aide parce que du coup on ne peut pas être avec tout le monde...
59 Et j'avoue, en fait, que deux AESH dans une classe Ulis c'est pas mal... Ça serait bien.

60

61 **Hum. OK. Maintenant on va voir ton rapport avec le dispositif Ulis. Je sais qu'on en a déjà un**
62 **peu discuté mais pour toi, est-ce qu'il y a suffisamment de place pour accueillir tous les élèves**
63 **qui sont demandeurs du dispositif Ulis ?**

64

65 Bah non parce que normalement c'est que douze élèves. Maintenant, si on avait une classe plus grande
66 oui, on pourrait ! Mais après, je trouve qu'on a plus de travail plus approfondi avec une petite classe
67 que si on avait une grande classe.

68

69 **D'accord, je vois.**

70

71 Du coup, on se retrouverait comme les classes lambda là avec vingt-huit ou trente élèves et là, c'est pas
72 possible. Donc, il faudrait multiplier les classes, mais rester en petit nombre.

73

74 **Ce qui demanderait de multiplier le personnel du coup.**

75

76 Oui, du coup oui.

77

78 **Donc ici, c'est plus un manque de personnel qui fait défaut que...**

79

80 Oui. Après, suivant les établissements il y a un manque de classe aussi. Parce qu'il me semble qu'il n'y
81 a pas encore d'Ulis dans tous les collèges je crois. Ça commence à venir mais je pense qu'il y a certains
82 collèges qui n'ont pas d'Ulis encore.

83

84 **Alors justement ! Peux-tu me donner un ou plusieurs avantages au dispositif Ulis pour les élèves**
85 **Ulis ?**

86

87 Bah oui parce que du coup, pour les élèves qui ont des cours genre Français ou Mathématiques, on
88 reprend des bases plus simples pour eux car ils n'ont pas du tout le niveau. Et c'est super important de
89 revoir ça avec eux. Pour moi, l'avantage est qu'on prend du temps avec les élèves sur les matières
90 pour qu'ils puissent vraiment comprendre. Car souvent, c'est le problème avec ces enfants-là, c'est
91 que ça va tellement vite le programme genre de Maths ou tout ça, qu'ils ne suivent pas. Ils ne
92 comprennent rien. Ils sont complètement largués. Donc, du coup, le fait d'être en Ulis, on prend le
93 temps justement de les accompagner pour qu'ils comprennent bien les exercices à tous les niveaux.

94

95 **D'accord, je vois. Et en termes d'inconvénient maintenant ?**

96

97 *(Réfléchie)*

98

99 **Il peut ne pas y en avoir ou tu peux ne pas en trouver !**

100

101 Si, l'inconvénient c'est qu'en général, les enfants d'Ulis se sentent rejetés du fait d'être dans une classe
102 Ulis par rapport aux autres élèves de l'école. Du coup, ils se sentent ... hum... humiliés. Oui "tu es
103 bête", "on est nuls", "on est dans une classe d'Ulis, c'est pour les handicapés", donc forcément c'est
104 très lourd pour eux ça. Très lourd.

105

106 **Justement on va y revenir après.**

107

108 Ouais.

109 **Maintenant, en t'appuyant sur tes années d'expérience, vu que tu m'as dit que tu avais 8 ans**
110 **d'expérience dans ce domaine-là, qu'est-ce qui fonctionne bien dans le dispositif Ulis et qu'est-ce**
111 **qui doit être amélioré ?**

112
113 Bah ce qui fonctionne mal ... Là je te parle par rapport à là en ce moment ce que je subis entre
114 guillemets, l'absence du prof quoi...

115
116 **La coordinatrice ?**

117
118 Ouais. Là c'est compliqué. Ils sont perdus en ce moment. Ils n'ont plus de règles. Ils sont un peu livrés
119 à eux-mêmes. Donc ça c'est compliqué quand le prof est absent pour X raison pendant des semaines.
120 Même lorsqu'il y a un remplaçant pour juste une semaine, ça les perturbe. C'est compliqué pour eux
121 parce que ça les déstabilise. Ils ont besoin d'un emploi du temps et que tout soit bien hum ...

122
123 **Ils ont absolument besoin d'un référent car sans ça ils sont perdus.**

124
125 Oui c'est ça.

126
127 **Bon après, on peut se dire que là c'est une situation exceptionnelle.**

128
129 Oui c'est exceptionnel.

130
131 **Oui donc après ... Je ne sais pas ... Est-ce que, au final, on peut dire que ce dispositif est bien**
132 **puisque d'un côté, ça leur permet d'avancer en ayant tout le soutien dont ils ont besoin ... mais**
133 **d'un autre côté ...**

134
135 D'un autre côté, ils sont humiliés par les autres enfants qui considèrent la classe Ulis comme une
136 classe d'handicapés mais le côté péjoratif quoi. Par contre, ce qui est bien, c'est que maintenant on en
137 parle au sixième. On parle des classes Ulis au sixième, de façon à ce qu'ils acceptent ces enfants-là,
138 avec leur handicap, leur difficulté et que ça se passe mieux après par la suite; et que les années collège,
139 les quatre ans qu'ils restent là, soient moins compliquées pour eux.

140
141 **Donc si on résume, ce dispositif est bien mais il y a un impact indéniablement, selon toi, sur les**
142 **élèves.**

143
144 Mais après, on ne peut pas les laisser tout le temps dans leur classe d'inclusion car de toute façon c'est
145 clair, ils ne suivent pas, c'est trop compliqué. Donc l'un comme l'autre il y a toujours on va dire un
146 petit souci, un problème.

147
148 **Remarques-tu les bienfaits de l'inclusion chez les élèves ?**

149
150 Euh oui ! Pour certains, la plupart en fait, quand ils font des évaluations, le fait d'avoir une meilleure
151 note que les autres ça leur donne tout de suite une confiance en eux mais c'est terrible quoi. C'est aussi
152 leur faire comprendre que voilà "ce n'est pas parce que tu es en Ulis que tu es moins bon que les
153 autres. Tu as des difficultés mais voilà à côté de ça, regarde ! Tu as de bons résultats avec ta classe
154 d'inclusion et tout se passe bien quoi".

155
156 **Il y a toujours cette comparaison au final**

157
158 Toujours !

159
160 **... avec les autres. Toi tu le ressens.**

161
162 Oh oui, oui. Si, si ouais. Tout le temps, tout le temps.

163

164 **Alors justement, est-ce que tu penses que le dispositif apporte tout ce qu'il faut en matière de**
165 **sociabilisation ? Que ce soit entre élèves Ulis ou avec les autres donc les élèves tout-venant ?**
166

167 L'avantage après, c'est que comme ils ont tous leurs problèmes à eux, c'est vrai que du coup ça leur
168 fait un petit groupe et ils se soutiennent entre eux. Alors je dis ça, mais en même temps ça peut être
169 carrément l'inverse. Il y en a certains, ils ne sont pas très gentils entre eux et ... Pourtant ils savent
170 qu'ils ont leurs difficultés, qu'ils ont leur handicap mais malgré ça ils ne sont pas gentils entre eux quoi
171 ... même en Ulis !
172

173 **Donc soit il y a un noyau ...**
174

175 Soit il y a un noyau ou alors c'est l'inverse quoi.
176

177 **Et ça, à ton avis, ça dépend de quoi ? Ça dépend des années ? Des classes ? Du niveau?**
178

179 Je pense que ça dépend des élèves, oui ... s'ils sont du même âge. La plupart du temps c'est ça. Parce
180 que je vois, les trois qu'on a en ce moment, voilà ils sont à peu près du même âge on va dire et ... ouais
181 c'est dur. Ils ont du mal à s'accepter je pense, donc du coup, ils rejettent peut-être sur l'autre élève. Ou
182 il suffit que l'élève soit ... parce que des fois tu as le handicap qui se voit et l'autre pas ... et si ça se
183 voit, oh bah là les élèves ils se font massacrés hein.
184

185 **Et les trois dont tu dis qu'ils ne s'entendent pas, tu sais à quel niveau ils sont ?**
186

187 Ouais après c'est vrai qu'il y a sixième, cinquième et le dernier troisième.
188

189 **D'accord.**
190

191 Celui qui est en troisième là, il renie complètement l'Ulis. Il peut s'échapper ou ne pas être là. Si
192 jamais il n'y a pas de prof, il préfère aller en perm plutôt que de venir en Ulis.
193

194 **Tu sais depuis combien de temps il est en Ulis ?**
195

196 Alors je ne sais plus ... il est arrivé quand... Non bah il est arrivé depuis le début ! Et ça commence à
197 être long. C'est toujours pareil. Quatre ans c'est long hein !
198

199 **Oui quatre ans c'est long ! Au début ça allait ? Le rapport qu'il avait avec l'Ulis et après ?...**
200

201 Oui ça allait. Ca se passait bien pendant deux ans. L'année dernière ça s'est compliqué, et puis alors là
202 cette année ...
203

204 **Ouais, il rejette complètement le dispositif.**
205

206 Complètement. Puis, comme en ce moment c'est difficile, il y a aussi ça. Il n'y a pas de prof, donc du
207 coup c'est compliqué.
208

209 **Mais qu'est-ce qu'il rejette au final ? C'est ton aide à toi ? C'est l'aide de la coordinatrice ?**
210

211 Au début, il ne rejetait pas complètement mon aide. Mais là, j'ai l'impression qu'il a réussi à trouver
212 une porte pour éviter que je sois là en fait. Voilà. Donc peut-être aussi le fait d'avancer dans l'âge et de
213 grandir, l'adolescence, bah du coup c'est plus compliqué pour eux. Je vois quand ils arrivent en
214 sixième, en cinquième, j'ai une bonne relation avec eux et ça roule parfaitement. Mais à partir du
215 moment où ils arrivent en quatrième et troisième, on sent qu'ils ont mûri, qu'ils sont grands et là, ils
216 acceptent moins l'aide. Après ça dépend des élèves aussi ! Comme avec *** (élève Ulis) ça se passe
217 super bien oui, ça roule bien, et puis j'ai pas de souci. Au contraire, elle accepte. Donc du coup, ça

218 dépend vraiment du tempérament de chaque élève. Il faut s'adapter à chaque élève, en fonction de leur
219 caractère, de leur façon d'être, et puis de leur éducation aussi.

220

221 **Alors justement, en termes d'éducation, tu penses que le dispositif Ulis leur apporte ce qu'il faut**
222 **? Que ça les aide à se trouver, à les éduquer ?**

223

224 Moi, je pense que c'est bien qu'ils aient l'Ulis, qu'ils aient des... comment dire... des bases, surtout s'ils
225 ne les ont pas chez les parents tu vois ? Donc je pense que si jamais ça se passe mal dans le milieu
226 familial, c'est bien l'Ulis. Ça les câble un peu et puis bah on leur met des barrières. Pour certains, je
227 pense que ça leur fait du bien. Après, est-ce que ça tiendra dans le temps, je ne sais pas. Parce que c'est
228 pareil, en fonction des parents, il y a des élèves où ça roule super bien parce que les parents sont
229 derrière. Et tu en as d'autres, où c'est difficile comme pour ceux qui, par exemple, viennent d'autres
230 pays, qui ne parlent pas très bien français et que les parents derrière ne parlent pas du tout français,
231 pour eux c'est compliqué.

232

233 **Toi tu vois bien cette différence ? Par rapport à la relation ...**

234

235 Ah oui par exemple on a un élève là où la mère elle suit à peine et le père, on ne le voit pas non plus.
236 C'est plus le frère et la sœur qui parlent mieux français et qui s'occupent du frère qui a un handicap. Et
237 là tu dis il y a un problème quoi.

238 **Donc pour toi le cercle familial ...**

239

240 C'est important.

241

242 **... est essentiel ?**

243

244 Si ça ne marche pas, eh bien nous derrière on doit redoubler de travail et de vigilance. On doit être
245 avec lui encore plus.

246

247 **Ok. Quel est ton rapport avec les élèves Ulis ? Ton rapport est-il différent lorsque tu es en**
248 **inclusion ou lorsque tu es en classe Ulis ?**

249

250 Non, je suis pareil. On travaille sérieusement. Après, moi je n'ai pas la même relation qu'un prof doit
251 avoir avec un élève. Ça c'est complètement différent. Et puis quand on travaille seul par exemple,
252 quand je me mets à part au CDI, là, quand je suis avec l'élève j'ai plus un rapport ... Alors, je ne vais
253 pas dire mère-enfant, pas du tout, parce que bon il faut quand même mettre une barrière par rapport à
254 la profession, tu vois ? Mais je suis plus cool. Justement je ne veux pas mettre cette barrière prof-
255 élève. Je ne veux pas mettre de barrière parce que je me dis que si l'enfant a besoin de s'exprimer, a
256 besoin de parler ou de délivrer quelque chose qu'il a besoin de sortir, je me dis que je veux pouvoir
257 être cette personne là, à qui il peut se confier ! Et si c'est grave, s'il a vraiment un problème, là j'en
258 parlerai à la direction ou aux profs. Mais après si c'est personnel ça reste entre l'élève et moi et je fais
259 en sorte de l'aider quoi.

260

261 **Ils se confient beaucoup à toi ?**

262

263 Ça dépend des années ! Cette année... Ça va. C'est pas des problèmes graves on va dire. Ça va être des
264 amourettes ou des petits trucs comme ça. Après, on dit que pour nous c'est pas important, mais pour
265 eux ça l'est ! Mais il y a eu des années où c'était un peu plus important, plus grave. Et puis du coup je
266 suis contente d'être là.

267

268 **Du coup tu joues souvent l'intermédiaire entre eux et la direction ?**

269

270 Bah quand il y a besoin oui, mais après non pas forcément. Après, c'est leur problème personnel.

271

272 **Donc juste tu écoutes. Tu es une oreille attentive.**

273 Oui tout à fait oui.

274

275 **Et ça leur fait du bien.**

276

277 Et ça leur fait du bien ! Je me dis aussi que, quelque part, on sert aussi à ça. Même si on ne va pas
278 forcément régler leurs problèmes ! Mais je pense que ça leur fait du bien d'évacuer et de sortir tout ce
279 qu'ils ont quoi. Parce qu'il y en a, ça les empêche de travailler, tu vois ? Ils ont tellement de problèmes
280 dans leur tête que, du coup, quand ils n'évacuent pas tous leurs soucis, bah après nous à côté on ne
281 peut pas travailler, on ne peut pas avancer. Donc quand je peux, je leur dis "Allez hop ! Balance tout
282 ce que tu as à dire et après on travaille !".

283

284 **Et justement, on en revient à ce point-là ! Est-ce que tu penses que ça les rassure de t'avoir à**
285 **leurs côtés ou bien que ça les dérange ?**

286

287 Alors là, ça dépend encore des élèves. Tu en as qui sont vraiment demandeurs, qui veulent vraiment
288 que je sois là pour les aider. Donc là, il n'y a pas de souci, je les aide et je donne le maximum pour
289 eux. Et à côté de ça, il y en a je sens, ils veulent le faire par eux-mêmes. Donc là surtout je ne fais rien,
290 je les laisse faire, mais s'il y a besoin, je suis à côté, j'attends. Et s'ils ont besoin, ils me demandent et
291 là je les aide. Mais s'ils ne me demandent rien, je ne fais rien.

292

293 **D'accord.**

294

295 Voilà. Après je ne veux pas non plus que ça devienne pesant pour eux. Parce que justement comme tu
296 le disais, il y a le regard des autres. Tant qu'ils m'acceptent dans la classe avec eux, je reste. Il y a un
297 moment, je vais sentir qu'ils ne veulent plus que je sois avec eux.

298

299 **Et ça, tu le sens ou ils te le disent réellement ?**

300

301 Je le sens ! Après il y en a certains qui vont me le dire. "Mais non non c'est bon ! Je n'ai pas besoin
302 de toi, je vais y arriver tout seul !". Et quand c'est comme ça, à ce moment-là moi, je vérifie les cahiers
303 après, je regarde s'ils ont tout pris en note, si tout s'est bien passé, donc je vois avec le prof. Et après,
304 je rattrape ou je vois avec eux soit en Ulis ou à part. Mais comme ça, on n'est pas dans sa classe et ils
305 se sentent moins honteux quoi... moins gênés. Et ça, ça va aussi avec les élèves qui grandissent, tu
306 vois ? Au début, ça va, ils veulent que je sois là !...

307

308 **Ils acceptent.**

309

310 ... Et au fur et à mesure qu'ils grandissent ... l'adolescence...et à la fin, c'est "Non non je me
311 débrouille".

312

313 **Et tout ça pour toi c'est par rapport au regard que les autres portent sur eux ?**

314

315 Oui, au regard mais après voilà ! Il y aussi ... Moi, mon métier c'est aussi de ne plus rien faire entre
316 guillemets à la fin ! (*Rigole*) Non mais c'est ça hein ! Au début, tu les aides énormément et à la fin,
317 mon but à moi, c'est de ne plus rien faire en fait. Qu'ils soient autonomes. Voilà. Autonome.

318

319 **C'est de les amener à ça du coup. A l'autonomie.**

320

321 C'est ça.

322

323 **Ok donc il n'y a pas que le regard des autres pour toi.**

324

325 Ah non ! Pour eux personnellement, qu'ils puissent se débrouiller tout seul parce que c'est ce qu'on
326 veut en fait. C'est super important.

327

328 **Et tu constates une amélioration dans l'apprentissage des élèves depuis le début de leur**
329 **scolarisation au collège?**

330

331 Alors certains élèves oui. On sent qu'en quatre ans, ils évoluent, ils se débrouillent tous seuls. Tu vois,
332 pendant un temps on faisait pas mal de sorties, quand on pouvait. On leur apprenait à prendre le bus.
333 Avant, on voyait ensemble le trajet qu'on allait faire, on allait prendre le bus ensemble et c'est eux qui
334 géraient ça. Il y en a qui ne savaient pas le faire au début et puis à la fin des quatre ans, ils se
335 débrouillent tous seuls et ça c'est super important pour eux, après dans la vie.

336

337 **Exactement.**

338

339 Bon après ça c'est un exemple mais ... Après tu en as certains, ils vont évoluer et d'un seul coup, tu ne
340 sais pas pourquoi, il y a un blocage et ça n'avance plus. Et il y en a d'autres ça stagne, ça bouge pas, ça
341 n'évolue pas.

342

343 **Et le blocage on arrive à l'identifier ?**

344

345 A ce niveau-là, c'est souvent la prof qui gère ça. Moi, j'essaie de voir ce qui ne va pas mais à des
346 moments tu ne sais pas pourquoi ça n'évolue pas. Par exemple, un exercice, un problème, tu vois que
347 tu peux toujours reprendre le même, ça n'avance pas. Il ne comprend pas. Il fait un blocage au niveau
348 cognitif.

349

350 **Et à propos de ce blocage, tu m'as dit que c'était à la coordinatrice Ulis de s'en occuper et après**
351 **tu sais ce qui se passe ? Tu sais comment s'est pris en charge pour justement débloquer la**
352 **situation ?**

353

354 Non je ne sais pas. Après, tout dépend du rapport que tu as avec la prof.

355

356 **Ce qui rend la relation importante.**

357

358 Oui. Par rapport à des formations que j'entends, il y en a, ça se passe super bien. Elles
359 (AVS/coordinatrice Ulis) sont super en phases, elles font des trucs extraordinaires. A les entendre,
360 c'est le top ! Tu en as où le travail ça se passe bien. Et tu en as d'autres où elles n'ont aucune relation
361 avec la prof, donc on ne sait pas trop ce qui s'y passe.

362

363 **Est-ce que tu penses que c'est important que la coordinatrice Ulis développe une certaine**
364 **relation de confiance avec les élèves Ulis ?**

365

366 C'est pas évident, parce qu'en ce moment je ne suis pas souvent là. Mais je trouvais que le prof
367 d'avant avait une bonne relation avec les élèves et ça avançait plutôt bien. Quand il y avait des
368 difficultés, il arrivait à communiquer et faire en sorte que ça avance. Après c'est toujours pareil, ça
369 dépend des élèves, s'il le veut ou pas.

370

371 **Mais il faut quand même une certaine relation de confiance.**

372

373 Oui.

374

375 **Si tu ne l'as pas...**

376

377 Si tu ne l'as pas, ça n'avance pas. Ils sont bloqués.

378

379 **Maintenant, concernant l'équipe éducative. Est-ce que l'on te présente aux élèves tout-venants**
380 **lors de la rentrée scolaire ?**

381

382 Non. Ça va faire six ans que je suis là, et ça n'a jamais été fait. Même en classe Ulis. Il y a une
383 présentation lorsque les CM2 viennent lors de la journée portes ouvertes au collège. Là, il me semble
384 qu'ils doivent voir la classe Ulis. Et après, quand ils arrivent au collège, il n'y a pas de présentation. Et
385 depuis deux ans, il y a une présentation d'Ulis aux élèves de sixième. Et ça c'est bien parce que tous
386 les élèves qui arrivent en sixième, au fur et à mesure avec les années, ils le savent, ils nous
387 connaissent. Et ma fonction, non, ils ne la connaissaient pas.

388

389 **Et est-ce que ça te dérange justement qu'on ne te présente pas ?**

390

391 Moi ce qui me dérangeait c'est qu'on ne me présente même pas en classe Ulis. Les élèves du coup se
392 demandaient pourquoi j'étais là et à quoi je servais ! Au début, ce n'était pas clairement dit que j'étais
393 là pour les aider. Après, ça se fait naturellement ... ce n'est pas très grave ! Moi du moment que je fais
394 mon rôle et que les élèves ont compris que je suis là pour les aider, ça va. Mais c'est vrai que c'est
395 dommage de ne pas être présenté.

396

397 **Est-ce que tu penses que le fait qu'on te présente ou pas, ça a une influence sur le regard que les**
398 **élèves tout-venants vont porter sur les élèves Ulis ?**

399

400 Eh bien tu vois, après avoir fait les deux présentations aux élèves de sixième, je trouve que oui. Depuis
401 cette présentation, je les trouve plus avenants, plus gentils. Même avec moi ! Ils ont compris que je
402 n'étais pas prof et du coup ils ont un autre regard sur moi. Ils ont compris que j'étais là pour aider et
403 soutenir la classe d'Ulis.

404

405 **Et tu as ressenti un nouveau lien qui se créait entre les élèves Ulis et les élèves tout-venants ?**

406

407 C'est tout récent ! La présentation a été faite il y a quinze jours. Mais il y a certains élèves qui sont
408 venus me parler, oui, alors qu'avant personne ne venait me parler.

409

410 **Est-ce que tu penses que les professeurs font suffisamment d'efforts pour différencier leurs**
411 **activités en classe ?**

412

413 Pas du tout. (*Le regard se ferme ; le ton se durcit*)

414

415 **Et est-ce qu'ils communiquent avec toi avant, pendant mais aussi après le cours pour débriefer,**
416 **discuter de ce qui s'est passé pendant l'heure ? Des difficultés que rencontrent les élèves ? Voir**
417 **pour des remédiations ?**

418

419 Je vais avec eux dans la classe et je m'occupe de l'élève. Pendant un temps, ou du moins tout au début,
420 il y avait quelques profs qui adaptaient leur évaluation. Mais ça n'a pas duré longtemps. La plupart
421 c'est assez rare, voire même pas du tout. Avec l'ancien prof, souvent, on essayait d'avoir les
422 évaluations avant, ce qui n'est pas simple, pour pouvoir nous les retravailler. Ça c'est arrivé, mais pas
423 autant qu'on l'aurait souhaité. Mais depuis quelque temps, il n'y a plus d'aide, il n'y a plus rien. Là tu
424 vois par exemple, j'ai un élève qui écrit très très mal et qui n'aime pas que je sois là. Du coup je n'y
425 vais plus. Mais tu vois, une fois j'ai demandé à la prof si elle pouvait me donner les supports, les cours
426 en photocopie afin qu'il puisse les coller dans son cahier, c'est simple, c'est clair ... et elle m'a dit non.
427 Non. Non parce que dans ses cours elle met ses notes à elle alors du coup, ça voudrait dire qu'il y
428 aurait ses notes. Mais elle aurait pu faire l'effort juste d'enlever ses notes, de les mettre ailleurs et puis
429 de donner les cours pour que l'enfant les ait et que tout soit nickel. Je suis sûr que ça l'aurait aidé ... et
430 ce n'était pas grand-chose. Du coup ça n'a pas été fait.

431

432 **Et pourquoi selon toi, il y a eu un relâchement de la part des professeurs comme ça ?**

433

434 Changement de prof.

435

436 **Comment ça ?**

437 J'ai eu un prof la première année où les enfants ne faisaient pratiquement pas d'inclusion parce que
438 c'était compliqué. Les profs avaient du mal à prendre les élèves avec eux. Après, l'autre prof qui a été
439 là pendant sept ans, il a eu du mal à s'intégrer aussi avec les autres profs du collège. Ça n'a pas été
440 simple mais il a réussi. Il s'est battu et il a réussi tant bien que mal. Bon, il ne s'est pas mis plein de
441 copains dans la poche ... mais il a réussi pour les enfants quoi déjà ! Donc à partir de là, on a réussi à
442 avoir des évaluations un peu plus simples, à avoir des leçons photocopieées pour certains qui en avaient
443 besoin. Ça commençait à prendre forme et franchement c'était vraiment top ! Jusqu'à ce qu'il parte...
444 et qu'on se retrouve avec une nouvelle prof. Les profs, si on n'est pas derrière à les harceler pour les
445 aider, c'est compliqué.

446

447 **Là, tu parles bien des profs en inclusion ?**

448

449 Des profs en inclusion, c'est ça.

450

451 **Et tu me disais qu'ils avaient du mal à prendre les élèves en inclusion ?**

452

453 Pas tous. Il y a des exceptions. Il y en a avec qui ça se passe très bien, avec qui je n'ai pas souci. Mais
454 il y a une grosse partie où c'est compliqué.

455

456 **Ils te disent pourquoi c'est compliqué ?**

457

458 Oh ben oui ! Pour eux, ils n'ont pas été formés pour ça. Ce que je peux comprendre aussi hein. Pour
459 eux, vu qu'ils n'ont pas été formés pour, ils ne vont pas refaire le cours pour ces enfants-là... pour juste
460 un enfant sur vingt-huit.

461

462 **C'est l'argument qu'ils te donnent ?**

463

464 Oui. Après il y en a certains qui font quand même l'effort d'agrandir leur photocopie pour les élèves
465 qui en ont besoin.

466

467 **D'accord. L'autre argument que j'entends aussi, c'est de dire qu'ils n'ont pas accès à l'handicap
468 de l'élève et que du coup, ça ne leur permet pas d'adapter.**

469

470 Ah bah non ! Et puis même moi. La prof d'Ulis en sait peut-être plus que nous, mais moi je ne sais
471 jamais quel problème à l'élève. On doit le deviner.

472

473 **Tu y as un peu répondu au travers des questions précédentes, mais c'est vrai que je voudrais
474 revenir sur un point. Est-ce que tu trouves qu'il y a une réelle communication entre la
475 coordinatrice Ulis et les professeurs d'inclusion ?**

476

477 Alors oui, il y a eu pendant un temps. Ça se passait très bien. Tu sais, le fait de faire connaissance
478 entre profs, c'est important. Et à partir de là, quand ça se passe bien, eh ben du coup l'échange se passe
479 bien pour les élèves, le travail et tout ça. Mais c'est vrai que quand il n'y a pas de lien c'est très très très
480 compliqué. Là tu vois, en ce moment le problème c'est que justement, il n'y a pas de lien du tout entre
481 la coordinatrice Ulis et les profs du collège. Donc du coup, c'est une catastrophe là pour les élèves. Il
482 n'y a pas du tout de suivi en ce moment.

483

484 **Donc là, ils se retrouvent complètement lâchés.**

485

486 Oui ... Bon c'est exceptionnel ! J'espère. Moi j'essaie de faire tampon avec tout ça mais c'est pas
487 simple parce que c'est vrai que nous on nous donne aucune responsabilité, on a le droit à rien.

488

489 **Oui parce qu'il me semble que vous ne pouvez pas rester tout seul avec les élèves.**

490

491 On ne peut pas rester tout seul avec des élèves. Voilà. Alors que même sans faire de cours, on est là
492 pour faire des reprises. Enfin ... je ne sais pas, c'est un peu bizarre.

493

494 **Et puis alors toi, tu ne reçois pas les messages Pronote non plus.**

495

496 Non malheureusement. Très compliqué.

497

498 **Mais vu que tu as accès à la salle des professeurs, je te pose la question suivante, est-ce que tu**
499 **penses qu'il y a un réel dialogue entre les professeurs d'inclusion pour trouver des solutions**
500 **adaptées aux difficultés de chaque élève Ulys ?**

501

502 Non. Ils ne prennent pas le temps. Ils n'ont jamais eu de réunion pour gérer ce problème clairement.
503 Ça serait bien qu'il y ait une réunion et qu'ils mettent ça au point. Ça serait intéressant. Parce que s'ils
504 mettaient des choses en place, je pense qu'avec les années ça se ferait naturellement. Tout serait déjà
505 prêt. Je pense que les cours évoluent, changent d'une année à l'autre ! Mais après, depuis huit ans que
506 je suis là, je vois des cours et c'est toujours les mêmes. Donc on pourrait éventuellement faire des
507 cours adaptés aux élèves et puis tous les ans, ils auraient juste à reproduire la même chose. Moi, je
508 pense que ça pourrait se faire mais ça ne se fait pas ici parce qu'ils n'ont pas, non plus, pris l'habitude
509 de ça et on ne leur a pas forcément demandé non plus. Parce qu'il n'y a peut-être pas beaucoup de
510 relations justement.

511

512 **Il y a combien d'élèves d'Ulys ?**

513

514 Douze. La classe est tout le temps pleine. Il y a toujours douze élèves. Il y a une sacrée liste d'attente.

515

516 **Qu'est-ce qui bloquent selon toi toutes ces interactions qui sembleraient pourtant bénéfiques**
517 **pour les élèves ?**

518

519 Alors il y a la communication je pense. Il y a les relations entre eux. C'est important, on a beau le dire,
520 mais je pense que quand il y a de bonnes relations entre profs, les choses se font naturellement, il n'y a
521 pas de soucis. Après comme je te le disais tout à l'heure, souvent ce que les profs me disent, c'est qu'ils
522 n'ont pas été formés pour ça. Ils ne savent pas comment s'y prendre. Voilà je pense que c'est ces trois
523 choses là.

524

525 **Ok. Est-ce que tu observes des liens qui se créent entre les élèves tout-venants et les élèves Ulys**
526 **dans la classe en inclusion et dans la cour de récréation ?**

527

528 Il y a plein d'élèves d'Ulys qui ont des copains et des copines dans leur classe d'inclusion.

529

530 **Donc ça se passe bien ?**

531

532 Oui ça se passe bien, il y a un mélange. Il y a toujours au moins un ou deux élèves avec qui ils
533 s'entendent bien, ou alors ce sont des élèves qu'ils connaissaient déjà en primaire, qu'ils retrouvent ici
534 et qu'ils continuent de côtoyer. Ils ne restent pas qu'entre eux.

535

536 **Donc tu n'observe pas d'isolement particulier ?**

537

538 Non. J'essaie de réfléchir à un élève mais je ne pense pas. Après, c'est pas évident parce que je ne suis
539 pas en récréation donc je ne vois pas tout ça. Je ne sais pas. Et je n'ai pas forcément non plus de
540 relations avec les surveillants, ils ne me disent pas comment ça se passe dans la cour. Sauf s'il y a
541 quelque chose de grave !

542

543 **Toi, en tous les cas, ils ne t'en parlent pas forcément**

544

545 Non. Ils m'en parlent que s'il y a vraiment eu un souci, comme une bagarre dans la cour, et que ça
546 s'est mal terminée.

547

548 **Est-ce que tu observes une différence de comportement lorsqu'ils sont en classe Ulis ou lorsqu'ils**
549 **sont en inclusion ?**

550

551 Non. C'est les mêmes. Alors après, il y en a certains qui sont un peu plus timides, un peu plus réservés
552 quand ils sont en classe d'inclusion car ils sont intimidés, ils ont toujours honte, ils ont peur de se
553 planter donc ils prennent un peu de recul. Ou alors si la prof demande à l'élève de parler alors là, c'est
554 la fin du monde. Ils deviennent tout rouge et puis là il n'y a plus rien qui sort. Et d'autres ça se passe
555 bien, ils répondent et ça ne les dérange pas.

556

557 **Donc ça dépend encore une fois des élèves.**

558

559 C'est ça, ça dépend des élèves. Quand il y a douze élèves, il y a douze comportements différents on va
560 dire. Donc en fait, tu t'adaptes à chaque élève. À chaque élève, tu es différente.

561

562 **Et dans ces classes d'inclusion, tu as déjà entendu ou remarqué des formes de rejet de la part des**
563 **élèves d'Ulis ou bien des élèves tout-venants ?**

564

565 Ça dépend des années. Il y a des années, oui, tu le ressentais. Dans la cour par exemple, ça se bagarrait
566 ou ils renvoyaient méchamment les élèves Ulis en les critiquant sur leur handicap. Certains, ça les
567 avait blessés. Ce n'est jamais agréable... pour eux, ils subissent à chaque fois ça.

568

569 **J'ai en tête ce que nous avait dit la petite *** (nom d'une élève Ulis), "Oui ils sont choqués que je**
570 **sois en classe Ulis. Ils me disent « Mais tu es handicapé ? Moi je suis pas handicapée ! ».**

571

572 Ah bah oui c'est clair qu'il y a des élèves qui n'acceptent pas leur handicap. Ils ne savent pas pourquoi
573 ils sont là. Ils ne comprennent pas pourquoi. Nous, on voit bien qu'elle a besoin d'être en Ulis parce
574 qu'elle a de grosses lacunes. Mais après, ça dépend aussi des parents je pense. Parce qu'il y a des
575 parents qui ne l'acceptent pas non plus, du coup l'enfant ne comprend pas non plus pourquoi il est là,
576 puisque les parents n'acceptent déjà pas le handicap. Donc ça aussi, ça n'aide pas non plus. Du coup
577 pour l'élève c'est dur car il ne comprend pas ce qu'il fait là. Ça le rabaisse, ça l'humilie ... y a plein de
578 trucs qui rentrent en compte.

579

580 **On va justement terminer avec les parents. Est-ce que tu es déjà rentré en contact avec eux ?**

581

582 Jamais. Non.

583

584 **Tu en as le droit ou pas ?**

585

586 Alors on n'a pas le droit. Après ça dépend parce qu'il y a les AESH individuelles. Elles, je pense
587 qu'elles ont une relation quand même avec les parents parce qu'elles doivent leur dire tout ce qui passe
588 en classe et tout ça. Mais pour ma part, je vois que même lors des formations que je faisais, on nous
589 disait d'éviter de rentrer en contact avec les parents. S'il y a un contact c'est toujours en ESS. Là, on
590 explique comment ça se passe en cours, en inclusion, mais il y a toujours le principal et le prof. Moi, je
591 pense qu'il faut éviter car si jamais il y a un problème, que je dis une phrase et que les parents
592 l'interprètent mal, ça peut se retourner contre moi. Et ça, j'en ai pas envie. Et puis même par rapport
593 au prof, si jamais il y a des élèves avec qui ça se passe mal avec le professeur et que moi je suis entre
594 les deux, eh bien ça pourrait être très compliqué pour moi.

595

596 **Tu ne peux pas faire tampon.**

597

598 Non, je ne peux pas faire tampon.

599

600 **Donc du coup ça serait plus à la coordinatrice Ulis et aux professeurs d'inclusion de parler aux**
601 **parents ?**

602
603 Oui.

604
605 **Et tu penses qu'il y a réellement un dialogue entre la famille et l'équipe pédagogique ?**
606

607 C'est compliqué avec cette année. Je vois avec les ESS que j'ai faits, ça s'est plutôt bien passé. Elle a
608 bien fait son rôle. Mais avec le professeur d'avant, oui il y avait une bonne relation, les parents
609 venaient régulièrement ici. Il y avait des rendez-vous. Donc il y avait vraiment un suivi super
610 important. C'était vraiment bien. Cette année ... il n'y en a pas.

611
612 **Tu penses que c'est primordial d'avoir une bonne relation ...?**
613

614 Oui ! Comme il voyait régulièrement les parents, on voyait l'évolution des gamins, comment ça se
615 passait, s'il y avait des changements à faire. Même dans les inclusions ! On voyait s'il fallait retirer ou
616 remettre des inclusions... ou faire même moins d'heures car certains gamins sont fatigués et ne
617 suivent pas. Donc je ne vois pas l'intérêt d'être là, en fin d'après-midi, quand les enfants sont fatigués et
618 qu'ils ne suivent plus rien. J'en ai un, on le voit bien, à la dernière heure il a les yeux rouges, il est
619 fatigué et il ne capte plus rien. Du coup, il est canalisé sur moi. Donc du coup tout ça c'est important
620 car moi j'en parle au prof qui voit les parents. Ils en parlent ensemble puis après on modifie leur
621 inclusion ou même les heures d'Ulis s'il faut en faire moins. Mais ça, il y a eu. C'était vraiment
622 organisé, c'était vraiment cadré.

623
624 **C'est vrai que l'absence de la coordinatrice Ulis pendant plusieurs semaines fait que cela reste**
625 **un cas exceptionnel. Mais ce qui est important de retenir à mon sens, c'est qu'avec l'autre**
626 **coordinateur, c'est-à-dire en temps normal, ça fonctionnait bien.**

627
628 C'est ça.

629
630 **Bon et bien, c'est terminé ! Merci à toi pour le temps que tu m'as accordé !**
631

632 Mais de rien ! C'était avec plaisir !

1 **Annexe 9 : Entretien avec le parent d'élève n°1 – Mme Legrand**

2
3 **Que vous a-t-on proposé en matière d'accompagnement scolaire lorsqu'il a été officiellement**
4 **admis que votre enfant était en situation de handicap ?**

5
6 En classe de CP, on nous a mis une assistante pour l'aider. Mais au bout de quelques mois on s'est
7 rendu compte que ce n'était pas suffisant donc on nous a annoncés que ce serait mieux de le mettre en
8 Ulis.

9
10 **D'accord. Donc il a commencé l'Ulis dès l'école primaire c'est ça ?**

11
12 Voilà. Tout à fait.

13
14 **Et pour vous, la transition entre l'école et le collège a été simple ? Il n'y a pas eu de problème de**
15 **place? J'imagine que vu qu'il était déjà inscrit dans le dispositif vous n'avez pas rencontré de**
16 **problème particulier, c'est ça ?**

17
18 Ça s'est très bien passé, oui, oui. Son école n'était pas loin de son collège actuel où justement il y avait
19 de la place. C'est aussi grâce au corps enseignant de son école qui nous a bien soutenus et qui nous a
20 annoncé qu'il y avait de la place au collège.

21
22 **Vous avez donc été soutenus par le corps enseignant à ce moment-là ?**

23
24 Ah oui tout à fait.

25
26 **Est-ce que pour vous cela a été une évidence de le mettre dans un établissement scolaire**
27 **ordinaire ? Et pour quelle raison ?**

28
29 À la fin de son année de primaire, c'est-à-dire à la rentrée de septembre, on devait le mettre en IME.
30 On a fait des demandes dans plusieurs IME ... mais manque de place. Donc on a tenté la classe Ulis
31 au collège.

32
33 **Donc c'est par refus que vous n'avez pas pu placer votre enfant là où vous avez estimé que ça**
34 **aurait été le plus intéressant pour lui ?**

35
36 Voilà. Après, je reviens encore une fois sur le corps enseignant de son école qui nous avait dit que le
37 collège et la classe Ulis était très très bien.

38
39 **D'accord. Et lorsque vous l'avez inscrit en Ulis, est-ce que vous n'avez pas craint un effet filière ?**

40
41 Non... *(Réfléchie ; essaie de trouver ses mots)* Non. *(Ton plutôt ferme)*

42
43 **D'accord, très bien. Et sinon, qu'est-ce que vous attendiez du dispositif Ulis et qu'est-ce que vous**
44 **en pensez maintenant ? Par cette question, je voudrais savoir quelles étaient vos attentes au**
45 **départ et maintenant que vous avez un peu de recul, vu que ça va faire quelques années que**
46 **votre enfant est en classe Ulis, qu'est-ce que vous en pensez réellement de ce dispositif ?**

47
48 Moi je trouve qu'il est vraiment très bien pour ses enfants là. Je veux dire, pour tous les enfants qui ont
49 un handicap, parce qu'ils ne se sont pas rejetés. En plus maintenant, je parle pour mon fils, mais il
50 intègre d'autres classes. Il n'est donc pas toujours en Ulis et je pense que c'est très bien. Ils ne se sont
51 pas exclus.

52
53 **C'est ce rapport avec les autres que vous avez voulu privilégier en le mettant en dispositif Ulis ?**

54

55 Oui tout à fait. Oui, moi je trouve que c'est une très bonne chose.

56

57 **Si on vous avait proposé de faire par exemple l'école à la maison, vous n'auriez pas forcément**
58 **accepté ?**

59

60 Non. Ah pas du tout.

61

62 **Et ça serait pour quelle raison ? D'un point de vue scolaire ? D'un point de vue des rapports**
63 **sociaux ?**

64

65 Sociaux surtout. C'est très important. Je parle pour mon fils mais pour lui, ses copains, sa classe, c'est
66 très important. Et puis, pour évoluer !

67

68 **Très bien. Est-ce que vous avez constaté que cela aide votre fils et en quoi ?**

69

70 Oui.

71

72 **En quoi ?**

73

74 Bah écoutez, déjà c'est à son niveau. Il apprend à son niveau. Moi, je vois que quand il réintègre
75 d'autres classes, il me dit des fois que c'est difficile, surtout en anglais. Mais il y arrive parce qu'on est
76 beaucoup soutenus par mes beaux-parents car ils habitent à côté. Ils le font travailler en sortant du
77 collège. C'est vrai que nous là-dessus, on n'a jamais lâché. C'est difficile des fois pour lui mais bon il y
78 arrive. Il ne faut rien lâcher.

79

80 **Le dispositif Ulis lui permet finalement de revoir les choses qu'il a faites en inclusion et de**
81 **reposer les bases, c'est ça ?**

82

83 Voilà. Exactement. En Ulis, il a maths et français et ... C'est vrai que ce sont des matières qui sont un
84 peu difficiles mais il apprend à son rythme. Et puis nous on est derrière pour lui expliquer s'il n'a rien
85 compris ou on lui dit d'aller voir la maîtresse. On lui dit qu'il ne faut pas qu'il soit gêné car des fois il
86 ne veut pas lever la main car il a peur d'être moqué aussi !

87

88 **Justement, je vais aborder ces points-là un petit peu avec lui tout à l'heure. C'est important que**
89 **je sache un peu ce qu'il en pense. Maintenant, quelles sont vos attentes concernant les**
90 **professeurs lorsqu'il est en inclusion ?**

91

92 C'est sûr que c'est difficile ce qu'on attend parce que c'est notre fils, donc on veut le mieux pour lui.
93 En plus, je ne sais pas combien ils sont mais ils sont beaucoup en classe. Du coup les professeurs ne
94 peuvent pas suivre chaque enfant individuellement. Mais c'est vrai que des fois... Il est bien suivi hein
95 ! Je ne critique surtout pas ! Mais c'est vrai que des fois j'aimerais bien que quand il ne comprend pas
96 ou quand on demande à récupérer des cours parce qu'il n'était pas là, ben on a du mal. En inclusion,
97 c'est quand même assez dur pour eux. Le prof fait au niveau des autres enfants.

98

99 **Donc vous ce que vous aimeriez, c'est d'avoir plus d'individualité ?**

100

101 Oui, oui.

102

103 **Justement, ça rejoint ma question suivante qui était quelle amélioration souhaiteriez-vous par**
104 **rapport à cette inclusion ? Donc vous, ça serait qu'il y ait plus de contacts entre les professeurs**
105 **et votre fils pour qu'il puisse progresser plus rapidement.**

106

107 Voilà tout à fait. Et... il y en a ! Je le vois. Et c'est vrai que ce n'est pas évident pour eux. Mais oui.

108

109 **Est-ce que vous avez un retour régulier de l'équipe pédagogique concernant les progressions de**
110 **vos fils ou de ses difficultés ?**

111
112 Non. Et puis là, son professeur d'Ulis, il n'est jamais là. Donc voilà.

113
114 **Oui c'est vrai que là c'est une année un petit peu particulière, mais habituellement est-ce que**
115 **vous en avez ou pas ?**

116
117 En primaire, on avait des réunions. C'était très très bien suivi avec la MDPH, la directrice, les
118 professeurs d'Ulis, des fois il y avait même l'orthophoniste qui venait aussi. Mais là... non. Depuis
119 septembre, on n'a rien du tout.

120
121 **Oui donc vous constatez un relâchement vis-à-vis de ça ?**

122
123 Complètement.

124
125 **Et vous aimeriez avoir plus de réunions, avoir des appels téléphoniques, communiquer via**
126 **Pronote avec les professeurs ou ...?**

127
128 Oui au téléphone. En primaire, ce n'est pas la même chose mais on avait tous les trois à six mois une
129 réunion.

130
131 **Vous aviez donc plus de contacts en primaire.**

132
133 Oui voilà c'est ça, plus de contacts.

134
135 **Selon vous, est-ce qu'il se sent inclus dans son établissement ?**

136
137 Oh oui, tout à fait.

138
139 **Par tout le monde ?**

140
141 Oh oui, je pense oui, car des fois il me dit qu'il joue au ping-pong avec des "grands grands". On a des
142 enfants qui nous parlent assez facilement donc je pense qu'il nous en aurait parlé et puis on l'aurait vu
143 dans son comportement.

144
145 **Donc il semble avoir des copains en classe Ulis et en inclusion**

146
147 Voilà, tout à fait. Et puis, en inclusion, il retrouve sa cousine.

148
149 **Ah d'accord ! Donc il a un repère !**

150
151 Voilà.

152
153 **Et toujours selon vous, est-ce qu'il se sent suffisamment soutenu par l'équipe pédagogique ?**

154
155 Je ne peux pas vous dire. Parce que quand on en parle avec lui ... quand il manque un devoir ou un
156 truc comme ça, ben il me dit "ben non, elle me l'a pas donné. Elle l'a donné aux autres mais pas à
157 moi". Voilà. Donc c'est pareil, je ne sais pas avec lui si c'est vrai ou pas. Il est ce qu'il est, mais des
158 fois, il en joue aussi de ça. Donc on se méfie. C'est un petit feignant. *(Rigole)*

159
160 **Oui il aime bien qu'on lui fasse un peu le travail.**

161
162 Oui, il aime beaucoup même. Donc on s'en méfie ! *(Rigole)*

163

164 **Je vais en finir avec cette question, quelles sont vos attentes pour l'avenir de votre fils ?**

165

166 Bon, on sait qu'il ne fera pas avocat. Enfin du moins je ne pense pas. Maintenant, en ce qui concerne
167 son futur, on voit qu'il est passionné de cuisine, qu'il est passionné de plein de choses donc selon lui,
168 mais surtout selon son évolution, on fera tout pour qu'il soit dans une branche qu'il aime.

169

170 **Oui, vous semblez très derrière lui.**

171

172 On a des enfants qu'on a toujours suivis. On est des parents cool mais l'éducation est très importante.
173 On parle beaucoup avec nos enfants et on fait ce qu'il faut aussi.

174

175 **C'est un soutien indéniable pour eux et pour lui surtout.**

176

177 Et on sera toujours derrière eux voilà. (*Souris*)

178

179 **Et bien je vous remercie pour ces belles paroles et pour le temps que vous m'avez accordé !**

180

181 C'était vraiment avec plaisir, sincèrement. N'hésitez pas à me recontacter si vous avez d'autres
182 questions.

1 **Annexe 10 : Entretien avec le parent d'élève n°2 – Mme Garcia**

2
3 **Que vous a-t-on proposé en matière d'accompagnement scolaire lorsqu'il a été admis**
4 **officiellement que votre fils était atteint d'un handicap ?**

5
6 Alors scolairement, Ulis en fait.

7
8 **Directement ?**

9
10 Oui, voilà.

11
12 **Ok. Ça a été une évidence pour vous de le scolariser en établissement scolaire ordinaire ou vous**
13 **avez envisagé de faire, par exemple, la scolarisation à la maison ?**

14
15 Alors, la scolarisation à la maison, non. Je me suis arrêtée en troisième et franchement je ne pense pas
16 avoir le niveau pour le faire suivre. Donc oui ça a été une évidence de le mettre en Ulis.

17
18 **N'avez- vous pas craint, en le mettant dispositif Ulis, un effet filière ?**

19
20 Un effet filière ?

21
22 **Oui, l'effet filière c'est une sorte de stigmatisation de la filière qui mène à une stigmatisation des**
23 **élèves qui la suivent.**

24
25 Bah en fait, en Ulis, j'ai pas eu trop cette impression là car ils sont quand même en école normale.

26
27 **D'accord.**

28
29 Mais c'est vrai que normalement, il devrait être en IME.

30
31 **On vous a proposé une IME ?**

32
33 Il y est inscrit oui, mais il n'y a pas de place. Et là, par contre, en IME je sais que ça va être un peu
34 plus compliqué scolairement quoi.

35
36 **Pourquoi, selon vous, ça va être un peu plus compliqué ?**

37
38 On m'a bien fait comprendre hein ... qu'en IME... Bon voilà, mon fils depuis qu'il est en maternelle,
39 il veut être paléontologue.

40
41 **D'accord.**

42
43 Donc en Ulis, je me suis dit que s'il travaillait un peu plus, parce que bon forcément il sera obligé de
44 travailler un peu plus que les autres, il pourra encore rattraper. Alors qu'en IME, on m'a bien fait
45 comprendre qu'une fois qu'il y sera, ça ne sera plus la peine.

46
47 **Il sera catégorisé et il devra faire un métier qu'il n'a pas forcément envie de faire, c'est ça que**
48 **vous me dites ?**

49
50 Bah moi c'est ce qu'on m'a fait comprendre.

51
52 **Ok. Et donc qu'est-ce que vous attendiez du dispositif Ulis lorsque vous y avez inscrit votre fils ?**

53

54 Bah c'est compliqué car il a toujours été en classe normale. Mais je sais que depuis qu'il est rentré en
55 Ulis, ça va beaucoup mieux scolairement. J'ai vu des résultats dès le début, car en classe normale il
56 avait décroché, il avait du mal.

57

58 **Depuis combien de temps est-il en Ulis au final ?**

59

60 Il a fait un CM1 en classe normale et un CM1 en classe Ulis.

61

62 **Et du coup, à partir de ce moment-là vous avez senti une différence ? Il progressait plus ?**

63

64 Oui !

65

66 **D'accord. Et vous pensez que le fait de le scolariser dans le dispositif, ça l'a aidé socialement ?**

67

68 Oui mais je pense qu'il n'y a pas eu que ça. Il n'y a pas que l'école car il est aussi suivi à l'extérieur.
69 Donc je pense que rentrer en Ulis ça l'a aidé mais y a aussi l'hôpital de jour qui l'aide aussi à ce niveau
70 là. C'est un ensemble.

71

72 **D'accord. Donc il a suivi l'Ulis en parallèle de l'hôpital de jour. Depuis combien de temps ?**

73

74 Il l'a intégré avant l'Ulis.

75

76 **Ok. Maintenant, qu'est-ce que vous en pensez de ce dispositif ?**

77

78 Alors, normalement ça devrait l'avantager mais le fait que la professeure ne soit pas souvent là... Bon
79 après c'est des choses qui arrivent, ils n'y peuvent rien mais bon. Mais normalement oui, ça l'avantage
80 car il peut rattraper son retard. En plus, au niveau de l'Ulis, il fait quand même le français et les maths
81 qui sont les matières les plus importantes. Le dispositif Ulis est bien pour rattraper son retard.

82

83 **D'accord. Et concernant les professeurs en inclusion maintenant, quelles sont vos attentes vis-à-**
84 **vis d'eux ?**

85

86 Alors, il est en inclusion en Histoire, SVT, sport et musique. Et concernant mes attentes... Je n'ai pas
87 d'attentes particulières. J'attends juste qu'ils fassent leur travail mais ils le font déjà donc ça va.
88 *(Rigole)*

89

90 **Très bien. Ensuite, est-ce que vous avez un retour régulier des professeurs sur ses progressions**
91 **ou ses difficultés ?**

92

93 Il y a des échanges surtout quand il fait des bêtises en classe. Mais sinon, pas plus que ça. À part sur le
94 bulletin. Et puis ben je vois par rapport aux notes de toute manière.

95

96 **Vous aimeriez qu'il y ait plus d'échanges ou ce qui est fait actuellement vous convient ?**

97

98 Bah moi ça me convient parce que bah quand il a une mauvaise note, je me dis "Tiens, là il ne révise
99 plus". J'en prends note. Ça ne changerait pas grand-chose que les professeurs me disent "Là, il ne
100 travaille plus" car je le vois.

101

102 **Les bulletins vous suffisent du coup ?**

103

104 Voilà.

105

106 **Est-ce que vous trouvez que votre fils est bien inclut bien dans son école ?**

107

108 Je pense que tout va bien car je vois qu'il me parle de ses copains. Donc oui ça se passe bien.

109 **Il a des copains en Ulis et en inclusion ?**

110

111 Le truc c'est qu'il me donne leurs prénoms mais il ne me dit pas forcément de quelle classe ils sont. Je
112 sais qu'il a des copains, ça c'est sûr ! Il en a en classe normale mais, par contre en classe Ulis, je ne sais
113 pas.

114

115 **D'accord, donc il n'y a pas de problème particulier par rapport aux autres élèves qui serait à**
116 **signaler ?**

117

118 Bah en début d'année, c'était un peu plus compliqué.

119

120 **Pourquoi c'était plus compliqué?**

121

122 Il avait tendance à se battre. Et je pense que ça vient du changement de cadre. De passer du primaire
123 au collège, ce n'était pas facile.

124

125 **Ça n'a rien à voir avec l'Ulis ?**

126

127 Non. Ça vient vraiment du changement d'école, du changement de classe.

128

129 **Vous savez comment il perçoit l'Ulis ? S'il se considère différent des autres ?**

130

131 Je ne pense pas qu'il se voit différemment des autres enfants ! Bon, il sait que c'est un dispositif à part,
132 mais je ne pense pas que ça l'impact. Après, il faudrait lui poser la question à lui parce qu'il ne me
133 dira peut-être pas forcément tout mais, pour moi, ça n'a pas l'air.

134

135 **Très bien. Est-ce que vous pensez qu'il est suffisamment aidé par les professeurs en inclusion ?**
136 **Est-ce qu'il vous en parle de ça ? Est-ce qu'il trouve qu'il est suffisamment aidé en classe ?**

137

138 Il ne m'en parle pas de trop. Voilà.

139

140 **D'accord. Pas de problème. Est-ce que vous voulez rajouter quelque chose sur le dispositif Ulis ?**

141

142 Trouver une professeure d'Ulis ou une remplaçante ! Le directeur de l'école m'avait expliqué que vu
143 que c'était des professeurs de primaire, c'est le primaire qui passe avant et le collège ensuite. Je peux
144 le comprendre mais le collège aussi c'est important. Après, le problème est de savoir qui décide. Ca je
145 ne sais pas. Et puis, moi je voulais le faire travailler un peu à part du coup mais bon vu que je ne sais
146 pas ce qu'il a fait. Faudrait qu'on le sache ! Au moins qu'on sache ce qui a été commencé. Voilà.

147

148 **Vous avez pris contact avec le chef d'établissement ?**

149

150 Bah non. Je ne l'ai pas fait car je pensais qu'il y allait avoir une remplaçante. Mais bon là, ça
151 commence à faire long. On est quand même en fin d'année.

152

153 **Bon et bien merci de pour votre temps.**

154

155 Au revoir.

1 **Annexe 11 : Entretien avec le parent d'élève n°3 – Mme Colin**

2

3 **Que vous a-t-on proposé en matière d'accompagnement scolaire lorsqu'il a été admis que votre**
4 **fil était en situation d'handicap ?**

5

6 Alors, il a fallu que je me batte pour avoir une place justement en Ulis.

7

8 **Je vois. Et comment vous l'avez ressenti cette nécessité de devoir se battre, vous, en tant que**
9 **parent ?**

10

11 Au départ j'ai cru que j'allais abandonner, littéralement. On m'a dit que mon enfant n'était pas encore
12 apte à rentrer à l'école normalement, donc on m'a suggéré de faire l'école à la maison.

13

14 **D'accord. Et ça, vous l'avez vécu comment ?**

15

16 Comme un abandon. C'était pas le but en tout cas. Je voulais que mon enfant soit comme tous les
17 autres.

18

19 **Et alors justement, pour vous c'était une évidence dès le départ, de le scolariser dans un**
20 **établissement scolaire ordinaire ?**

21

22 Oh oui, oui. C'était une évidence. Il fallait qu'il soit avec les autres.

23

24 **Pour quelle(s) raison(s) ?**

25

26 Quand j'étais assistante maternelle, je voyais que les autres enfants le portaient vers le haut. Il évoluait
27 grâce à eux, en les suivant. Et c'était une évidence qu'il fallait qu'il continue à voir d'autres enfants
28 dits "normaux" pour continuer cette évolution.

29

30 **Et vous n'avez pas craint un "effet filière" en l'inscrivant en Ulis ? C'est-à-dire qu'on le**
31 **stigmatise par rapport à son handicap ?**

32

33 Non. Vous avez sûrement rencontré mon fils.

34

35 **Oui, effectivement.**

36

37 Il est très amical et il est très avenant. Du coup, il va vraiment vers tout le monde. C'est pour ça que je
38 n'ai pas eu de craintes, car il va vraiment vers tout le monde. Là où j'ai eu une crainte effectivement,
39 c'est le moment où il est rentré au collège. Les enfants sont moins sympas entre eux. Voilà. Et à ce
40 moment-là oui, j'ai vraiment craint pour lui. Il y en a tellement qui font des bêtises à cause d'autres
41 enfants que ...

42

43 **Voilà, moi lorsque je vous ai posé cette question c'était surtout par rapport aux autres et pas**
44 **forcément par rapport à Lucas.**

45

46 D'accord. Donc oui avec les réseaux sociaux et tout ça, j'ai commencé à avoir un petit peu peur pour
47 lui quand même.

48

49 **Vous avez eu des problèmes du coup sur les réseaux sociaux ?**

50

51 Non, non, je surveille beaucoup ce qu'il fait. Il n'y va pas tellement. Il va plus sur Youtube par
52 exemple.

53

54 **Qu'est-ce que vous attendiez maintenant du dispositif Ulis quand vous l'y avez inscrit ?**

55 J'attendais qu'ils le fassent continuer dans sa progression, qu'il continue à évoluer. Mais
56 malheureusement, il n'y a pas tellement d'Ulis au collège en ce moment. Donc ça stagne un petit peu
57 là où il était on va dire.

58

59 **Vous avez ressenti l'impact de cette absence sur son travail ? Le fait qu'il stagne ?**

60

61 Je dirai même qu'il a régressé.

62

63 **Ah oui ? Il a régressé ?**

64

65 Oui, oui.

66

67 **Je vois. Il y est depuis combien de temps en Ulis ?**

68

69 Il y est depuis qu'il a six ans.

70

71 **D'accord ! Est c'est pour cela que du coup vous avez voulu qu'il continue à y être au collège.**

72

73 C'est ça. C'était très bien adapté pour lui, en primaire. Donc, j'ai voulu continuer car je sais qu'il ne
74 peut pas aller dans une classe normale. Ca serait une catastrophe. Donc j'ai voulu continuer l'Ulis au
75 collège.

76

77 **D'accord. Très bien. Maintenant, je vais continuer la question que je vous ai posée tout à
78 l'heure. Je voulais effectivement savoir quelles étaient vos attentes concernant le dispositif Ulis.
79 Maintenant, je voudrais savoir ce que vous en pensez vraiment. Je suis consciente que c'est une
80 année un peu particulière puisque la coordinatrice Ulis est absente depuis de nombreux mois
81 maintenant, mais vu que ça va faire plusieurs années que votre fils est en Ulis et que vous avez,
82 du coup, un petit peu de recul sur ce dispositif, j'aimerais que vous me disiez ce que vous en
83 pensez réellement. Est-ce que ça l'aide vraiment ?**

84

85 Alors c'est une bonne filière pour lui. Il a fait que des progrès d'année en année. On a pu le voir
86 évoluer. Donc c'est que du positif au niveau de l'Ulis en règle générale. On espère qu'il pourra
87 continuer l'Ulis jusqu'à ce qu'il trouve sa voie professionnelle.

88

89 **Quel type de progrès, il a fait ?**

90

91 Quand il était tout petit, mon fils ne parlait pas parce qu'il était à moitié sourd. Donc il a appris à
92 parler, à lire. Et puis il a fait des progrès surtout en maths et en français donc c'est très bien.

93

94 **Effectivement, il m'a dit qu'il avait beaucoup de difficultés en maths et en français.**

95

96 C'est des matières qui sont pris par l'Ulis et du coup il va à son rythme mais il y va quand même, il
97 fait des progrès. Après, c'est vrai que cette année, c'est un peu spécial mais il y a de la progression en
98 tout cas.

99

100 **Donc sans ce dispositif finalement, quel aurait pu être la scolarité de votre fils ?**

101

102 Je n'aurais pas pu du tout le scolariser parce qu'il n'a vraiment pas du tout le niveau requis. On m'a
103 bien précisé que c'était soit l'Ulis, et tant mieux, ou soit la scolarisation à la maison car il n'a
104 franchement pas du tout le même niveau que les autres enfants.

105

106 **On vous a parlé des IME ou pas ?**

107

108 Non, pas spécialement non. On m'en a parlé un petit peu, mais on m'a surtout dit que c'était pour des
109 enfants beaucoup plus handicapé que mon fils.

110 **Oui donc vous n'aviez que deux solutions à votre disposition, le dispositif Ulis ou bien la**
111 **scolarisation à la maison finalement ?**

112

113 C'est ça. On m'a expliqué que finalement il n'était pas suffisamment handicapé pour être en IME mais
114 qu'il l'était trop pour être normal, on va dire.

115

116 **D'accord.**

117

118 Donc s'il n'y avait pas eu l'Ulis, il n'aurait pas pu être scolarisé.

119

120 **Ça limitait quand même grandement vos possibilités.**

121

122 Exactement. À la fin de la maternelle je n'ai pas eu le choix de l'Ulis ou de la maison.

123

124 **Pour que j'essaie de me rendre compte, j'aimerais savoir à quel point vous avez eu du mal à**
125 **trouver un dispositif ?**

126

127 C'est très compliqué surtout dans le Loiret parce que les places coûtent cher. En plus, il y a beaucoup
128 d'enfants handicapés comme mon fils et il y a très peu de place en vérité. Par exemple, pour rentrer au
129 collège, il a dû attendre trois ans. Il a redoublé deux fois son CM2 pour pouvoir avoir une place.

130

131 **D'accord. Je ne savais pas.**

132

133 Il y a plus de demandes que de places en vérité.

134

135 **Je vois. Ce que je constate, à travers tout ce que vous me dites, c'est qu'avoir attendu si**
136 **longtemps témoigne d'une réelle volonté de votre part à ce que votre enfant puisse bénéficier de**
137 **ce dispositif. Vous ne regrettez pas d'avoir autant attendu au final ? Qu'est-ce que vous pensez**
138 **que ça lui apporte qui vaille finalement le coup d'attendre si longtemps ?**

139

140 Je pense que ça l'aide beaucoup à se sociabiliser. Il n'y aurait pas eu ce système, on aurait dû le garder
141 à la maison pour faire l'école à la maison, il ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui. Je ne pense pas. Il
142 est très sociable mais l'école lui a donné une vie normale si on peut dire ça comme ça. Il n'aurait
143 jamais vu autant d'enfants, il n'aurait jamais eu de copains, il n'aurait pas eu tout ça.

144

145 **Il n'aurait pas voulu, lui, faire l'école à la maison ? Quel est son avis sur le sujet ?**

146

147 Depuis tout petit, mon fils n'a jamais voulu l'école à la maison. C'est lui-même qui nous a poussés à le
148 mettre en Ulis parce qu'il ne voulait pas rester tout seul à la maison.

149

150 **Oui, donc dès tout petit il a eu ce besoin des autres.**

151

152 C'est ça. C'est vraiment lui qui nous a poussés à entreprendre cette démarche parce qu'on réfléchissait
153 justement à comment on allait faire, école à la maison ou non. Ça voulait dire aussi que l'un de nous
154 deux aurait dû quitter son emploi. Mais notre fils nous a poussés à le faire. Il voulait avoir des copains,
155 il voulait tester. Donc, on a voulu tester et on s'était dit que si ça ne marchait pas, on improviserait
156 finalement l'école à la maison. Mais il nous a toujours montrés que l'école était importante pour lui.

157

158 **Vous ne pensez pas que c'est aussi un petit peu vis-à-vis de vous qu'il a voulu aller à l'école ? Je**
159 **vous dis ça parce que quand je l'ai eu au téléphone, j'ai senti qu'il voulait particulièrement vous**
160 **rendre fiers et qu'il ne voulait pas être traité différemment des autres.**

161

162 Il ne veut pas être traité différemment. Il veut essayer des choses. Après, ça lui arrive de se ramasser
163 mais c'est pas grave, il se ramasse et puis voilà. Il veut vraiment être comme tout le monde. Mais c'est
164 vrai que malheureusement, il a aussi une maman qui est handicapée. Donc du coup depuis trois ans, il

165 est un peu plus déterminé à y arriver parce qu'il voit comment les autres me traitent et il ne veut pas
166 être traité comme ça.

167

168 **Je peux me permettre de vous demander ce que vous avez comme handicap ? Vous avez tout à**
169 **fait le droit de ne pas m'en parler...**

170

171 Ah non il n'y a pas de souci ! En fait, je me suis faite agresser et depuis je suis aveugle. Du coup, il
172 m'a vu actif et malheureusement aujourd'hui il me voit limite rejetée. C'est un peu le jeu on va dire.
173 Et je pense que tout ça lui fait peur, il ne veut pas être comme moi. Il voit que c'est une injustice et il
174 ne veut pas vivre cette injustice là.

175

176 **D'accord, je vois. Et sinon quelles sont vos attentes vis-à-vis des professeurs quand votre fils est**
177 **en inclusion ?**

178

179 C'est pas mal ce qu'ils font. Jusqu'à présent c'est très très très bien. Mais je crois que mon fils voudrait
180 être un petit peu plus traité comme tout le monde. Il sent qu'il y a une légère différence et il voudrait
181 être un peu plus comme les autres on va dire.

182

183 **C'est vrai que c'est délicat de trouver un juste équilibre finalement. Mais donc lui, il ressent le**
184 **besoin d'être comme tout le monde, il n'a pas forcément envie que les professeurs l'aident**
185 **d'avantage ?**

186

187 Oui. Il compare souvent ses notes avec celles de ses camarades apparemment. Et c'est vrai que des
188 fois, il s'aperçoit qu'il a une meilleure note que son camarade d'à côté alors que les deux ramaient tout
189 autant on va dire pour faire ce devoir. Et ça, mon fils le vit plutôt mal pour son copain on va dire. Il se
190 dit que ce n'est pas juste pour son copain que lui ait une meilleure note. On a beau lui avoir expliqué
191 plusieurs fois que ses notes sont forcément adaptées par rapport à sa situation mais il n'empêche, il ne
192 le comprend pas et il trouve ça injuste pour le copain.

193

194 **D'accord. Donc de ce que j'ai compris, vous pensez que les professeurs font suffisamment**
195 **d'efforts et que leur travail est de qualité.**

196

197 Oui !

198

199 **Est-ce que vous avez à proposer des améliorations à faire concernant ce dont on vient de parler**
200 **?**

201

202 Oui, ça serait de peut-être l'inclure un peu plus dans un groupe, dans les groupes. Faire un travail de
203 groupe et des notes de groupe on va dire. J'ai envie qu'il puisse se dire "j'ai travaillé avec plusieurs
204 personnes et j'ai une note globale" on va dire.

205

206 **Oui effectivement c'est une très bonne idée, c'est vrai.**

207

208 Je sais qu'il a déjà fait plusieurs travaux de groupe et il adore ça ! Il adore travailler en duo ou en
209 groupe ! Je pense que ça, ça pourrait lui faire plaisir.

210

211 **Je note pour le travail de groupe. Sinon, est-ce que vous avez un retour, quel qu'il soit, de**
212 **l'équipe pédagogique c'est-à-dire des professeurs concernant la progression de votre fils ?**

213

214 Malheureusement, on n'a jamais de retour. On nous dit pendant les vacances que l'on va avoir le
215 classeur, les retours, les notes alors qu'on a rien de tout ça. On ne sait pas où il en est aujourd'hui. Et
216 ça, c'est vraiment embêtant car on est confinés et on ne peut pas le faire travailler comme on veut car
217 on ne sait pas où il en est.

218

219 **Et vous, vous les avez contactés justement pour avoir des retours ?**

220 J'ai contacté le directeur pour savoir déjà quand est-ce que la prof d'Ulis comptait revenir et pour
221 essayer de savoir où il en était pour essayer de le faire travailler. Nous, du coup, on s'est basés sur les
222 devoirs de l'année dernière.

223

224 **Mais qu'est-ce que vous a répondu le principal du coup par rapport à ça ? Est-ce qu'il vous a**
225 **finalement apporté des solutions ?**

226

227 Non. Il m'a juste répondu qu'il ne savait pas quand est-ce que la prof d'Ulis allait revenir. Après ça, je
228 lui ai demandé du coup les devoirs à faire à la maison avec lui et je n'ai pas eu de retour de ce côté-là.

229

230 **D'accord. Donc là, vous êtes un petit peu laissés à l'abandon si je comprends bien ?**

231

232 Cette année, c'est un peu ça, oui.

233

234 **C'est vrai que ça reste une année particulière. On espère vraiment qu'elle va pouvoir revenir**
235 **très rapidement.**

236

237 On l'espère un peu aussi. Mon fils a le droit à trois ans au collège qui vont être reportés du coup. Mais
238 c'est vrai qu'on considère que c'est plus une année de découverte ou même une année de perdue
239 qu'une année de travail.

240

241 **Et vous du coup, vous avez le temps de pouvoir l'aider pour pallier ce manque là ?**

242

243 Personnellement, j'essaie de l'aider du mieux que je peux. C'est vrai que mon fils travaille très, très
244 bien à l'école mais il faut savoir qu'il travaille très très mal avec nous. Il fait beaucoup d'efforts à
245 l'école mais à la maison, il se détend vraiment. (*Rigole*)

246

247 **Ça peut se comprendre. Oui donc c'est un peu difficile pour vous de le mettre au travail ?**

248

249 Oui, c'est très difficile. On essaie de le faire travailler deux heures par jour quand même mais c'est
250 dur.

251

252 **Et quelle serait l'origine de cette difficulté de mise au travail à la maison ? Ça serait par fierté**
253 **par exemple ? Ou je ne sais pas... à cause de la télé ou de l'ordinateur ?**

254

255 C'est surtout que l'équipe qui s'occupe de lui depuis tout petit, c'est-à-dire la CNDP ou bien l'école, lui
256 ont toujours appris que l'école était un lieu de travail alors que la maison c'est un lieu où on se relaxe,
257 on se détend. Et du coup il ne comprend pas que, même pendant le confinement, il faut travailler.

258

259 **Ah je comprends mieux ! Le fait est et qu'on lui a dit une chose et que là ça va un peu à**
260 **l'encontre, donc oui c'est compliqué.**

261

262 Oui car pour le collège, c'est le travail et quand il n'est pas au travail, il est à la maison donc il se
263 détend. (*Rigole*)

264

265 **D'accord. Et sinon par rapport aux autres élèves, je voudrais savoir comment ça se passe. Est-ce**
266 **que, selon vous, il se sent inclus dans son école ?**

267

268 Alors lui, il nous dit qu'il a des copains et que ça se passe bien. Mais, on a eu un autre retour, de l'autre
269 côté, qui nous dit que notre fils va vers les autres mais qu'apparemment ce n'est pas toujours accepté.

270

271 **Alors à partir de là, je vais avoir deux questions. De qui vous parlez lorsque vous dites que vous**
272 **avez "un retour de l'autre côté" ? Quel est l'autre son de cloche entre guillemets ? Et qu'est-ce**
273 **qu'il subit au final ?**

274

275 Alors du coup nous, il nous a dit qu'il avait des copains. Mais c'est vrai qu'il va vite à dire que c'est un
276 copain alors que ce n'est pas forcément toujours le cas.

277

278 **D'accord.**

279

280 Voilà. Et, il nous dit qu'il mange tout seul à la cantine et qu'une professeure a dû emmener ses
281 camarades en Ulis pour leur faire comprendre pourquoi lui, il y était. Donc apparemment, il y a dû
282 avoir une explication de ce côté car ils le rejetaient. Le problème, c'est que mon fils n'est pas
283 forcément un enfant qui s'aperçoit qu'on le rejette.

284

285 **D'accord. Qui est-ce qui vous a parlé de tout ça ?**

286

287 C'est mon fils.

288

289 **C'est votre fils ? Parce que vous m'avez dit que votre fils vous disait des choses mais que vous**
290 **aviez un autre son de cloche donc je pensais qu'il y avait quelqu'un d'autre finalement derrière**
291 **ça.**

292

293 Ce qui s'est passé, c'est que j'ai été en rééducation et pendant cette rééducation, un soir, il m'a appelé
294 pour finalement m'expliquer tout ce que je viens de vous dire. Et c'est là, que je me suis dit que
295 finalement, il n'a peut-être pas autant de copains que ça.

296

297 **D'accord, je comprends. Et donc ces copains dont on parle, vous savez s'il en a en Ulis ? S'il en a**
298 **en inclusion ? S'il en a dans les deux ?**

299

300 Il me dit qu'il en a plus en inclusion.

301

302 **Plus en inclusion ?**

303

304 Le souci, c'est qu'il me dit qu'il a des copains en inclusion mais il est incapable de me dire les noms.
305 Alors que d'habitude, quand il a des copains, il peut me dire tout de suite le nom de la personne. Mais
306 là c'est vrai qu'il me dit qu'il a des copains mais il reste flou sur les noms, sur les prénoms ou si c'est
307 des garçons, des filles. Tout ça, c'est flou.

308

309 **Et vous, quel est votre avis sur la question?**

310

311 Pour moi, il a l'air plus soulagé quand il revient de l'Ulis.

312

313 **D'accord, ouais. Honnêtement, ce que vous me dites reflète ce que lui m'a dit. Parce**
314 **qu'effectivement en classe Ulis, il s'entend bien globalement avec tout le monde. Mais en classe**
315 **d'inclusion, c'est vrai que ça semble un peu compliqué avec certains.**

316

317 Ben nous, on s'en aperçoit parce que lorsqu'il revient de l'Ulis, il reste éveillé jusqu'à vingt heures,
318 vingt-et-une heures. Alors que quand il revient d'inclusion, à dix-neuf heures, il dort. Il est épuisé de sa
319 journée.

320

321 **Ça doit lui demander un peu plus d'efforts sûrement.**

322

323 Ah oui, oui.

324

325 **Et maintenant, concernant l'équipe pédagogique, est-ce que votre fils se sent suffisamment aidé**
326 **par eux ?**

327

328 Ça dépend. En Ulis, il se sent beaucoup aidé mais en inclusion, c'est vrai qu'il ressent des difficultés. Il
329 revient souvent en me disant " Maman c'était dur" et "J'ai pas réussi".

330 **D'accord. Ce sera ma dernière question. Quelles sont vos attentes en ce qui concerne le futur de**
331 **vosre enfant ?**

332
333 On espère qu'il aura au moins un diplôme. On pense qu'on va l'orienter vers un CAP car c'est un peu
334 ce qu'on nous a dit de faire. On sait qu'il ne fera pas de grandes études en tous les cas.

335
336 **Qui est-ce qui vous a dit de l'orienter sur un CAP ?**

337
338 C'est la personne qui, justement, décide de s'il a le droit d'aller en Ulys ou pas.

339
340 **D'accord très bien.**

341
342 Cette personne nous a effectivement expliqué qu'il ne ferait pas de grandes études, ça on le savait
343 déjà, mais qu'il serait peut-être plus dans l'apprentissage.

344
345 **Et lui, ça lui convient ? Ou du moins ça semble lui convenir ?**

346
347 Lui, il a déjà choisi sa voie, apparemment. Il veut être cuisinier. Donc il fonce dans cette voie-là. Ça a
348 l'air de lui plaire en tout cas.

349
350 **Déjà, ça laisse entrevoir de bonnes choses en tous les cas. S'il y a une cohérence entre ce qu'on**
351 **vous dit et ce que lui veut faire, c'est bien.**

352
353 Oui. Du coup, nous on lui a dit de se concentrer sur les matières dont il aura besoin. Malheureusement,
354 les maths en font partie et c'est là que ça pêche un peu.

355
356 **On va espérer effectivement que la coordinatrice Ulys revienne rapidement pour que les choses**
357 **redeviennent un peu à la normale, du moins pour la fin de l'année.**

358
359 Oui. Bon, je trouve ça normal qu'on ne soit pas au courant des raisons de son absence mais c'est vrai
360 que mon fils se pose beaucoup de questions car ça va faire des mois qu'elle est absente. Alors nous, on
361 essaie de le rassurer comme on peut, mais ce n'est pas facile.

362
363 **Oui et puis j'ai pu dialoguer avec l'équipe pédagogique et c'est vrai que j'ai réalisé que c'était**
364 **très difficile de trouver des remplaçants. J'ai pu comprendre que les remplacements se faisaient**
365 **au compte-gouttes et que c'était très compliqué d'en avoir.**

366
367 C'est ça.

368
369 **Est-ce que vous souhaitez rajouter une dernière chose ?**

370
371 Non pas spécialement, mise à part peut-être que c'est très difficile d'avoir des classes Ulys et qu'elles
372 sont vraiment très chères et du coup c'est vrai que si les établissements pouvaient en ouvrir plus ça
373 serait franchement pratique. La scolarité de mon fils dépend vraiment de ces classes et la scolarité de
374 son frère aussi. Si on devait déménager ça serait une bataille pour lui trouver une nouvelle place.

375
376 **Il y a un point que je n'ai pas compris, son petit frère dépend de lui ?**

377
378 Oui parce qu'en gros son petit frère, à chaque fois qu'il va dans une école, c'est forcément là où son
379 grand frère a été.

380
381 **D'accord.**

382
383 On est obligés systématiquement de, quasiment, les mettre ensemble.

384

385 **Pour quelles raisons ?**
386
387 C'est parce qu'on nous dit que vu que le grand est là, le petit, il suit. On ne nous laisse pas vraiment le
388 choix pour la scolarité du petit frère.
389
390 **Ah d'accord. Je ne connaissais pas cette modalité.**
391
392 Dès qu'on fait un dossier, on précise où est le grand et le petit suit.
393
394 **Donc ça a un impact sur toute la famille finalement.**
395
396 Oui, oui.
397
398 **Très bien. J'ai entendu et compris votre message sur le nombre de places. J'ai bien compris**
399 **aussi que vous appréciez le dispositif Ulis, le fait qu'il puisse être avec les autres et réussir**
400 **professionnellement.**
401
402 C'est ce que tous les parents souhaitent. On voudrait qu'il y arrive un petit peu. On sait déjà que son
403 futur va être compliqué donc on aimerait qu'il puisse y arriver au moins un petit peu à l'école, pendant
404 son enfance.
405
406 **C'est sûr.**
407
408 Et puis c'est vrai que sans ce dispositif-là, il y aurait beaucoup de parents qui se retrouveraient à faire
409 l'école à la maison puisque ces enfants ne sont pas suffisamment handicapés pour être en IME et en
410 même temps, ils le sont trop pour être scolarisés normalement. Donc oui, il y aurait beaucoup de
411 parents qui devraient faire l'école à la maison.
412
413 **D'accord. Eh bien je souhaite vous remercier encore une fois pour le temps que vous m'avez**
414 **accordé, c'était important pour moi de pouvoir vous donner la parole donc merci, vraiment.**
415
416 C'est vrai que tant qu'on ne vit pas la situation, on ne s'aperçoit pas du combat qu'il faut faire. Car
417 c'est quand même un sacré combat ! Et puis, on n'est pas forcément aidés non plus. Quand on apprend
418 le diagnostic, on est un peu laissés. C'est "bon courage" et puis voilà. On se retrouve perdus
419 rapidement car on ne connaît pas ce genre de parcours au départ.
420
421 **C'est pour ça que je vous souhaite beaucoup de courage et je vous remercie.**
422
423 De rien, si ça a pu vous aider !

1 **Annexe 12 : Entretien avec le parent d'élève n°4 – Mr Chevalier**

2

3 **Que vous a-t-on proposé lorsqu'il a été officiellement admis que votre enfant était en situation**
4 **d'handicap ?**

5

6 On m'a présenté le système Ulis, même si ce n'était pas ce nom-là, à l'époque.

7

8 **D'accord.**

9

10 Et puis peut-être une aide supplémentaire, style AVS, pour quelques heures par jour puisqu'il y avait
11 pas mal d'élèves concernés et qu'il n'y avait pas suffisamment de personnel à cette époque-là. Voilà.

12

13 **Très bien. Quand est-ce que votre fils est rentré en Ulis ?**

14

15 Alors attendez...

16

17 **Il y était déjà en primaire ?**

18

19 Oui ! Oui, en primaire il y était déjà.

20

21 **Et il a donc poursuivi au collège.**

22

23 Oui c'est ça. Il a fait une scolarisation normale mais à chaque fois en classe Ulis.

24

25 **Et justement, est-ce que pour vous c'était une évidence de l'inscrire dans un établissement**
26 **scolaire ordinaire? Et pour quelle raison ?**

27

28 Bah pour moi c'était logique. Déjà, à nos yeux, il n'est pas handicapé.

29

30 **D'accord.**

31

32 Il l'est au quotidien parce qu'on vit avec lui et on sait exactement comment il est, mais physiquement
33 on ne voit rien. Donc effectivement, lorsque l'on discute avec des gens et que je leur dis qu'il a un
34 souci et que ça sera pour toute sa vie, eh bien ils sont vraiment très étonnés. Mais, le fait qu'il soit dans
35 un établissement ordinaire lui permettait de côtoyer d'autres enfants de son âge et puis aussi, lui, de
36 pouvoir s'intégrer et de ne pas faire de différence entre lui et les autres, tout simplement.

37

38 **Quel est l'handicap de votre enfant ?**

39

40 Alors je ne pourrais pas vous donner le nom scientifique parce qu'on pourrait jouer au scrabble
41 tellement il y a de lettre ! Mais c'est une malformation au niveau de son corps calleux et de son
42 hypophyse qui est atrophiée. Autrement dit, il y a eu une malformation à la naissance puisque son
43 hypophyse ne fonctionne pas du tout et que le corps calleux est abîmé. Donc il y a un traitement
44 quotidien comme des piqûres, des médicaments... au moins jusqu'à ses dix-huit ans. En plus de ça, il
45 a un traitement pour l'hormone de croissance. Actuellement, il paraît de grande taille mais il n'aurait
46 pas atteint la taille actuelle s'il n'avait pas eu ces traitements-là.

47

48 **Ça a été diagnostiqué très tôt du coup ?**

49

50 Ah oui, oui ! A deux jours de vie, ils se sont rendu compte qu'il avait un micro-pénis et qu'il y avait
51 du sucre dans ses analyses de sang en plus de ça, donc bon.

52

53 **D'accord, je vois. Quelles sont les difficultés de votre fils en cours ?**

54 Il a un manque de mémoire, de concentration. Il n'est pas du tout sûr de lui, il faut toujours qu'il soit
55 assisté, qu'on l'aide, parce que sinon il peut vite laisser tomber les choses.

56

57 **Et pour vous, l'école à la maison pouvait être envisageable pour essayer de protéger votre enfant**
58 **de l'effet filière ? C'est-à-dire d'une certaine stigmatisation ?**

59

60 Non, on n'a pas pensé à ça du tout.

61

62 **Ok.**

63

64 **Qu'est-ce que vous attendiez de ce dispositif lorsque vous y avez inscrit votre fils?**

65

66 On voulait qu'il puisse intégrer à peu près une scolarité normale sans vraiment décrocher ou avoir des
67 difficultés s'il avait été en classe non accompagné. Tout de suite, on a vite compris qu'il ne pourrait
68 pas aller très loin et que ça ne serait pas un intellectuel mais qu'il ferait plutôt un travail manuel. Il va
69 donc passer un CAP et s'arrêter là parce que ce n'est pas pour lui. Le système scolaire, c'est pas son
70 truc. Donc quoi qu'il arrive, il est mieux dans un dispositif de ce genre-là qu'à la maison ou dans un
71 établissement scolaire où il n'aurait rien pu suivre du tout et où il aurait été largué.

72

73 **D'accord. Qui vous a proposé ce dispositif Ulys ? Vous vous en souvenez ?**

74

75 Alors là. Non, non.

76

77 **D'accord, ce n'est pas grave. Mais maintenant, avec du recul puisque votre enfant y est depuis**
78 **plusieurs années, qu'est-ce que vous pensez réellement de ce dispositif ? Est-ce que, selon vous,**
79 **ça comble ses lacunes ? Est-ce qu'il y aurait des améliorations à faire ?**

80

81 Alors, ça ne comble pas entièrement ses lacunes, c'est sûr. Jusqu'à maintenant ça allait. Mais là
82 franchement, la dernière année qui, à mes yeux, est la plus importante, je trouve qu'il est un petit peu
83 livré à lui-même. Voilà. En restant poli. Parce que son professeur, avec qui il a passé de nombreuses
84 années, est parti du jour au lendemain. Nous, on n'a pas du tout été mis au courant. Je trouve que ça
85 aurait été un minimum intéressant qu'on le sache pour qu'on se prépare. Même lui ! Parce que lui, il a
86 ses petites habitudes, et dès qu'il y a un grain de sable dans la machine et bien voilà c'est grippé. En
87 tous les cas, le nôtre fonctionne comme ça. Donc là oui franchement cette année il y a de nombreuses
88 absences. Alors lui, il est content parce qu'il est à la maison mais il ne fait rien parce que nous on
89 travaille tous les deux. Donc entre la PS4 et le téléphone, la dernière année, c'est très compliqué ! En
90 plus là, il y avait deux stages de prévus pour sa future orientation qui tombent à l'eau suite au
91 confinement. Donc vous voyez jusqu'à maintenant ça allait mais cette année de troisième, c'est ...
92 Voilà.

93

94 **Oui, il y a eu un couac.**

95

96 Exactement. Il y a eu un gros loupé. Il va faire partie de la génération des sacrifiés et puis voilà.

97

98 **On en discute en salle des professeurs et même nous, pour tout vous dire, nous n'avons aucune**
99 **information sur un éventuel retour et des éventuels remplacements. Et tous ont tendance à**
100 **remarquer que c'est une catastrophe pour ces élèves car ils n'ont plus de cadre finalement.**

101

102 Ah non mais oui c'est sûr. Et puis, comme je vous dis, mon fils, il a ses petites habitudes. Dès que
103 vous le déréglez un petit peu, ça y est, il est perdu. Il ne faut pas grand-chose.

104

105 **Non, non c'est sûr.**

106

107 Là franchement, ça a été une sacrée année pour lui.

108

109 **Qu'est-ce qu'il veut faire l'année prochaine ? Vous m'avez parlé de deux stages.**

110
111 Pour l'instant c'est en suspens, j'espère que ça va continuer, mais il était censé rentrer dans un lycée
112 pro pour un CAP « EPC », c'est pour "Employé Polyvalent de Commerce". Il aimerait vendre ou
113 conseiller le client sur tout ce qui est multimédia, high-tech, téléphonie, informatique et autres. Cette
114 semaine, il devait être à Paul Gauguin mais c'est en distanciel dans les lycées. La semaine prochaine,
115 ils sont en vacances alors qu'il devait être à Sainte-Verte pour sa première semaine de stage. C'est un
116 stage qui est obligatoire, qui dure une semaine et à l'issue de ça, les deux lycées sont censés rendre un
117 compte rendu. Ensuite, ils disent ou non, s'ils acceptent de prendre l'élève pour la rentrée suivante
118 pour entrer en CAP. Et là pour l'instant, on ne sait pas.

119
120 **D'accord. Encore une fois, vu que ça fait plusieurs années que votre fils est en Ulis, est-ce que**
121 **vous constatez que ça l'aide dans son apprentissage ?**

122
123 C'est difficile car je n'ai pas du tout de comparaison, il a toujours été en Ulis alors ... Pour nous, le
124 rythme était le même et au niveau de ses connaissances ou autres, ça évolue à nos yeux normalement
125 mais c'est vrai qu'on n'a pas de comparaison car on a toujours fait de l'Ulis. Mais après attention, je
126 me rends bien compte que le niveau est faible. L'Ulis, c'est bien ! Mais on ne peut pas dire non plus
127 qu'il couvre le programme. C'est des trucs très très allégés. Il a énormément de difficulté. A 15 ans,
128 les mathématiques ou autres comme rédiger un texte, le lire, le comprendre... c'est très difficile. Mais
129 après voilà, grâce à ce dispositif, il mange à la cantine, il côtoie du monde. Il mange des choses qu'il
130 n'aime pas forcément ou qu'il ne veut pas manger à la maison, mais là il est un petit peu obligé vous
131 voyez ? Ça le force un petit peu à faire du sport aussi, chose qu'il n'aime pas faire.

132
133 **C'est vrai. Je n'avais effectivement pas pensé à tout ça.**

134
135 Et puis pour être honnête, je ne suis pas du tout pédagogue. J'aurais été incapable de m'occuper de lui.
136 Ça c'est une chose que je ne sais pas faire. Je ne sais pas si c'est inné ou si ça s'apprend mais je n'ai
137 pas le truc.

138
139 **Ne vous inquiétez pas, j'ai parlé avec d'autres parents qui me disent la même chose que vous. Il**
140 **y a des problèmes de disponibilité, de patience, de capacité aussi pour certains.**

141
142 Voilà. Donc il est très bien là où il est ! Vous savez, les gens ne s'en rendent pas vraiment compte
143 mais un enfant, entre guillemets, handicapé de 15 ans, c'est un quotidien très très lourd pour moi et
144 mon épouse. Il faut tout le temps lui redire les choses "Lève-toi", "Mange", "Prend ta douche", "Met
145 tes vêtements au sale", "Prend tes médicaments". C'est ça tous les jours, tous les jours. C'est un travail
146 au quotidien. Donc si en plus on devait s'occuper de sa scolarité alors là... on se tirait une balle dans la
147 tête.

148
149 **Mmh. Et maintenant, quelles sont vos attentes concernant les professeurs avec qui il est en**
150 **inclusion ?**

151
152 Pour moi c'est un complément de programme. Il voit des matières qui lui sont accessibles. Parce que,
153 bon, au départ on lui avait mis de l'anglais. Alors ça m'a fait un petit peu rigoler. Il venait je crois de
154 rentrer en sixième et on lui mettait des cours d'anglais de niveau cinquième alors qu'il n'en avait
155 jamais fait de sa vie. Et connaissant l'énergumène, j'ai dit "Attendez... Vous vous rendez compte de ce
156 que vous lui demandez ?"; "Si, si on va faire un essai ! Faut pas voir les choses négatives". Ça a duré
157 quinze jours. Ils ont bien vu que c'était impossible. Donc là, les matières qu'il fait en inclusion, SVT,
158 Histoire et autres, je trouve qu'il arrive à suivre. Pour moi, ça lui convient, ça lui va bien. A part la
159 musique !

160
161 **Ce n'est pas son truc ?**

162 Bah il y a beaucoup de textes en anglais, déjà il ne les maîtrise pas. Et puis, je ne veux pas être
163 méchant mais bon les chansons qui sont choisies, qui sont au programme ... Bon voilà. Ce n'est pas du
164 tout de sa génération. Il a quinze ans et on lui propose des choses... Bon.

165
166 **Dépassées pour lui ?**

167
168 A mes yeux et surtout aux siens. Accrocher des enfants de quinze ans sur de la musique classique ou
169 aller à l'Opéra... Non, il ne faut pas lui parler de tout ça. (*Rigole*)

170
171 **D'accord.**

172
173 Mais sinon oui, c'est un bon complément au programme Ulis.

174
175 **Et vous avez des attentes particulières par rapport à ses professeurs ? Vous estimez qu'il y a des**
176 **améliorations à faire ?**

177
178 Non franchement, de ce côté-là, je n'ai rien à reprocher ou à remarquer. Non, je pense que le choix des
179 matières était judicieux. Vu son bulletin, je trouve qu'il s'en sort quand même pas mal pour quelqu'un
180 qui en inclusion que quelques heures par semaine et autres. Non, non.

181
182 **Très bien. Et justement, en parlant des bulletins, est-ce que vous avez un retour régulier de**
183 **l'équipe pédagogique en ce qui concerne ses progrès ou ses difficultés ? Ou vous ne voyez tout ça**
184 **qu'à travers son bulletin ?**

185
186 Il y a les bulletins mais il y a aussi également des réunions dont je ne sais plus la périodicité. Il me
187 semble que c'est une à deux fois par an. C'est l'EES. Elles concernent le corps enseignant, la MDPH...
188 Voilà. Elles nous permettent de faire le point.

189
190 **Et il y a des professeurs d'inclusion lors de ces réunions ?**

191
192 Non, en général c'est le proviseur, le psychologue et le professeur d'Ulis.

193
194 **D'accord. Donc pas de professeurs d'inclusion.**

195
196 Non, non.

197
198 **Et vous n'avez pas de retours particuliers via Pronote ou par téléphone par exemple ?**

199
200 Non, nous n'avons pas de retours personnalisés comme ça.

201
202 **Vous aimeriez que ce soit le cas ou les échanges qu'il y a actuellement vous suffisent ?**

203
204 Moi ça me va parce qu'il n'y a pas de soucis. Mais effectivement s'il rencontrait des soucis ou autres, je
205 serais sûrement déçu et j'aurais bien voulu autre chose. Mais là, à l'heure actuelle ça se passe bien
206 donc non.

207
208 **Est-ce que, selon vous, votre fils se sent inclus dans son école ?**

209
210 Moi je dirais que oui. J'ai l'impression. Je crois savoir qu'il a eu quelques problèmes avec des élèves
211 mais bon je ne pense pas que ce soit dû au fait qu'il soit en Ulis.

212
213 **Vous savez si ce sont des élèves d'Ulis ou si ce sont des élèves où il est en inclusion ?**

214
215 Je ne peux pas vous dire. C'est pour ça que je ne voulais pas trop aborder le sujet avec vous, parce que
216 mon fils est un agent secret. Il faut lui tirer les vers du nez et même avec ça, même avec la torture, il a

217 du mal à parler. Donc, je ne sais pas. C'est très compliqué. Vous allez le voir par vous-même.
218 Préparez-vous ! C'est du boulot ! *(Rigole)*

219
220 **Bon et bien je vais m'y préparer alors ! Bon alors on va continuer avec des questions qui**
221 **concernent un peu ce même domaine donc voilà, si vous ne savez pas, n'hésitez pas à me le dire,**
222 **ce n'est pas grave. Est-ce que vous savez s'il a des copains en Ulis, des copains en inclusion ...?**
223

224 Non, je ne sais pas tout ça. Je sais qu'il a des copains mais après est-ce qu'ils sont en Ulis ou autres, je
225 ne sais pas. Parce qu'il n'est pas très "copain" non plus, vous voyez. En une année, il peut faire venir
226 une personne à la maison. Et pour quelques heures seulement, pas un week-end. Il est très solitaire.

227
228 **D'accord, je vois. Donc on va retourner sur les professeurs dans ce cas. Est-ce que pour vous il**
229 **est assez soutenu par l'équipe pédagogique ?**
230

231 Moi je pense que oui parce que je le vois bien au niveau de ses cahiers. Ils sont remplis d'une écriture
232 différente de la sienne. Quand je lui demande, il me dit "C'est telle personne; telle personne, telle
233 personne...". Des fois, c'est l'AVS, des fois c'est des professeurs. Donc je lui dis "Ben dis donc, ils
234 sont gentils avec toi !", "Bah oui ! C'est parce que je n'y arrivais pas.". Donc oui je pense que de ce
235 côté là, ça va. Il ne s'en plaint pas en tous les cas.

236
237 **Je vais terminer l'interview avec une question un peu globale. Quelles sont vos attentes en ce qui**
238 **concerne le futur de votre fils ?**
239

240 On se fait beaucoup de soucis au niveau de sa future profession. Ce qu'on aimerait c'est qu'il puisse
241 intégrer une petite structure, un petit lycée pro, pour qu'il puisse faire son petit CAP tranquille, à son
242 niveau et l'obtenir pour qu'il puisse intégrer une entreprise et voilà. On sait très bien qu'il n'ira pas très
243 loin. C'est malheureux à dire ... d'être défaitiste comme ça ... mais voilà. Parce que tout ça, ça ne vient
244 pas de lui mais de sa maladie, et on n'y peut rien.

245
246 **Est-ce que vous voulez parler de certaines choses sur lesquelles vous n'avez pas pu assez vous**
247 **exprimer ou est-ce que vous avez un dernier commentaire ?**
248

249 Non, pour moi ça va.

250
251 **Très bien. Alors, on a fini. Je tiens à vous remercier d'avoir bien voulu participer à cette**
252 **interview et je vous souhaite plein de courage. J'espère que tout ira bien pour votre fils l'année**
253 **prochaine et qu'il trouvera son chemin.**
254

255 Oui. Après c'est vrai que moi ce qui me rassure, c'est que lui, il se rend pas vraiment compte de la
256 situation. Donc c'est bien et c'est pas bien ... mais bon voilà, pour son moral, son psychisme et autres,
257 je trouve ça quand même bien. Il est dans son monde. Il ne se sent pas concerné ou il ne se rend pas
258 compte.

259
260 **Mais il ne se rend pas compte de son handicap ?**
261

262 Des fois, il se demande pourquoi il prend des médicaments. Il pose souvent cette question à
263 l'endocrinologue qu'il voit tous les six mois pour un contrôle. Elle a beau lui expliquer à chaque fois
264 mais il se pose encore aujourd'hui la question. Ça le fatigue. Il a envie que ça s'arrête.

265
266 **Ça se comprend. Mais en tous les cas, voilà, bon courage et merci encore une fois pour le temps**
267 **que vous m'avez accordé.**
268

269 Merci et bon courage à vous également pour tout à l'heure ! *(Rigole)*

1 **Annexe 13 : Entretien avec le parent d'élève n°5 – Mme Leroy**

2
3 **Que vous a-t-on proposé en matière d'accompagnement scolaire lorsqu'il a été officiellement**
4 **admis que votre fils était en situation de handicap ?**
5

6 Alors malheureusement, rien. Il ne marchait toujours pas à dix-huit mois, c'est ce qui nous a un petit
7 peu alerté. Donc on a fait faire des tests, et on s'est aperçus que c'était une apraxie oculomotrice. C'est
8 tout ce qui est spatio-visuel, en fait. C'est une maladie rare et qui est rarement seule. Généralement, ça
9 va avec l'apraxie motrice ... Ça va avec un petit peu tout. Du coup, il est allé au CAMSP donc d'un
10 point de vue médical, pas de problème ! Par contre, au niveau de la petite école, ils ont accepté que
11 mon fils aille dès trois ans à la maternelle, mais que le matin. La nourrice était à côté pour qu'il puisse
12 faire la sieste l'après-midi car il avait beaucoup de prise en charge type kiné, psycho-mot etc. Donc
13 pour ça, ils ont fait un effort là-dessus. Il y eu une super prise en charge avec des réunions régulières.
14 Il a redoublé son CP car il peinait à lire et à écrire, mais il avait fait beaucoup de progrès en motricité.
15 Donc finalement, à l'école primaire, c'était bien. Au CM1, le directeur m'a dit qu'il faudrait quand
16 même qu'il y ait une prise en charge type AVS. Jusque-là, la psycho-mot jugeait que ce n'était pas bon
17 car ça risquait d'être trop un appui, en fait. Donc on monte un dossier "GEVA-Sco" fin de CM1. Tout
18 le CM2, pas de nouvelles, malgré de nombreuses relances. Ça commençait un peu à me titiller. Il a fait
19 sa rentrée de sixième, toujours rien. (*Agacée*)
20

21 **Donc finalement, il n'est pas rentré en sixième en étant inscrit au dispositif Ulis ?**
22

23 Non, effectivement. Donc j'ai fait un esclandre car je ne comprenais pas cette attente. Heureusement,
24 j'ai une amie qui avait un enfant polyhandicapé. Elle m'a dit qu'on pouvait assister à la commission.
25 Du coup, j'ai demandé à y participer et étrangement, en un mois de temps, il y avait de la place. On
26 m'a proposé une AVS, ce que j'ai refusé car ça allait faire dix-huit mois que je l'attendais, et j'ai
27 estimé qu'une AVS en sixième ce n'était pas forcément utile. Du coup, c'est là qu'ils m'ont présentés
28 le dispositif Ulis. J'accepte le handicap de mon fils, donc pour moi, il n'y avait pas de soucis, j'ai
29 accepté. Ayant côtoyé de nombreuses personnes handicapées étant petite, c'est vrai que le handicap de
30 mon fils, je l'ai toujours reconnu et je n'en ai jamais eu honte. Alors que pour beaucoup de parents, du
31 moins de ce que je vois autour de moi, c'est de dire "on le cache" et "il faut qu'il soit normal". Enfin
32 bref, du coup, après les vacances de février, il a pu y rentrer. Sauf que bien que ça nous est soulagé et
33 que ça nous est apparu évident pour nous, ça n'a pas été si évident que ça pour mon fils... car en cours
34 d'année, c'est vrai qu'il est passé directement de sa classe à Ulis. Ça a été un peu compliqué niveau
35 comportement et tout.

36 Toute la cinquième, il l'a fait en Ulis. En plus de ça, il y a eu des heurts entre le coordinateur Ulis et
37 lui qui ont un peu compliqué les choses, mais au final il a quand même fait sa cinquième en Ulis et elle
38 s'est relativement bien passé. Ça s'améliorait aussi un peu en inclusion. Il est en inclusion dans toutes
39 les matières sauf en maths et en français.

40 ...

41 Ils m'ont refusé l'ordinateur aussi !

42 J'avais fait un truc en ergothérapie et il ne frappait pas assez vite.
43

44 **Donc si je résume, il n'avait ni AVS, ni ordinateur.**
45

46 Non ! En deux ans de procédure, il avait juste le droit d'aller en Ulis. Donc bon, moi j'essayais de
47 l'aider en français et il faisait aussi des petites choses de son côté mais il saturait. C'était trop. C'est un
48 gamin qui est finalement toujours en éternel progrès ! C'est un battant depuis tout petit, pour marcher,
49 pour courir... faire du vélo. Il est persévérant mais quand il sature, il sature. Ils sont d'une grande
50 fatigabilité. Et ça, je trouve que l'ancien professeur d'Ulis l'avait bien compris. Au moment de la
51 première vague, il a eu un sursaut. Il n'avait plus de conflit avec le regard des autres et il s'est mis à
52 bosser. Elle a vraiment été salutaire pour lui au niveau de sa maturité. Je pense que ça lui a fait une
53 coupure avec le regard des autres et il a vu qu'il pouvait bosser quand même. Donc là, ça a été la
54 révélation.

55 Moi qui appréhendais cette période de l'adolescence, la quatrième, et ben pour lui, ça a été nickel. Il a
56 de très bonnes notes dans les matières qui lui plaisent. Il m'a même proposé, au vu de l'absence de la
57 coordinatrice Ulis, d'aller en cours de maths et que je l'aide avec certaines notions car j'enseigne les
58 maths à des ados. Un soir, il est revenu à la maison et il m'a raconté tout ce qu'il avait fait en maths. Il
59 était en train de m'expliquer le théorème de Pythagore ! Il était très enthousiaste car il en avait marre
60 de faire que des soustractions, des additions et des multiplications en Ulis. Moi après, je lui dis qu'en
61 Ulis il allait pouvoir apprendre des pourcentages, des TVA et que finalement le théorème de Thalès ou
62 de Pythagore, on les oublie facilement et que ça ne nous sert pas à grand-chose dans la vie de tous les
63 jours.

64 Parce qu'au final, il voulait être coiffeur. Alors, nous n'avons pas voulu lui casser son rêve mais c'est
65 vrai qu'on avait peur par rapport à son apraxie. Là, maintenant il veut être dans l'informatique ! Il se
66 renseigne de lui-même pour savoir comment il peut y arriver. L'ancien coordinateur Ulis était très bien
67 car il m'a donné des prospectus pour Saint Croix Saint Euverte qui a un dispositif pour un bac pro.
68 Moi j'aimais bien ce coordinateur. Au début ça a été un peu compliqué avec mon fils mais en même
69 temps en cinquième, il y a eu des cas. Il y en a deux qui ont été virés et qui ont été de mauvaises
70 influences. Je disais à mon fils de les éviter mais bon facile à dire mais pas à faire. Mon fils en général
71 ne cherche pas mais il ne faut pas le chercher.

72 Donc il a eu une psychologue comportementale car il faut dire qu'en CM1, il y en a un qui lui a dit "je
73 vais te tuer" et qu'il l'a taclé en récréation. Résultat : fauteuil roulant. Ça l'a quand même pas mal
74 perturbé. C'est ce qui a engendré des conflits en cinquième. Quand on l'attaque sur son handicap ou
75 qu'on s'attaque à moi, il le prend au premier degré et là ça part. Mais là, il a énormément mûri. Tout
76 ça, ça ne l'atteint plus. Bon, la dernière fois, un élève l'a traité d'handicapé lorsqu'il sortait d'Ulis
77 mais finalement ils se sont expliqués et ça allait mieux. Ce n'est plus du tout dans les conflits, donc je
78 pense que maintenant, il accepte sa différence. De toute manière, depuis qu'il est tout petit, il est
79 entouré d'adultes donc ça aide. Et puis, il faut dire que maintenant, son handicap ne se voit plus. C'est
80 ça qui n'est pas évident, c'est que son handicap, il ne se voit pas ! Bon mis à part dans le regard, quand
81 il est fatigué. Mais il a une fatigabilité à l'effort. Donc ça, il l'a accepté. Et puis maintenant, il fait tout
82 par ordinateur. Il n'a plus besoin d'écrire. Donc là, je me dis qu'il va mieux travailler.

83 Certains professeurs s'en fichent et d'autres font des efforts. Certains allègent le contenu de leur
84 contrôle, d'autres lui permettaient de le terminer trente minutes en Ulis ... Mais c'est ce que je lui ai
85 dit « Ils ont senti que tu avais envie de réussir ! » ; « Il faut donner envie aux autres de t'aider ! ». Car,
86 même moi j'ai eu envie d'abandonner plein de fois. Je me suis mise à 80% et puis voilà. Tout le
87 monde me dit d'ailleurs que c'est ce qui a sauvé mon gamin, car si j'avais attendu l'Education
88 nationale ou la MDPH, j'aurais pas fini !! Je savais qu'il fallait que je compte que sur moi-même. Et je
89 ne regrette pas cet investissement. On s'est dit que ça allait être un combat et puis voilà. Il nous
90 remercie pour ça d'ailleurs. Il nous dit "heureusement que vous avez été avec moi car c'est grâce à ça
91 que je m'en suis sorti". Il a une reconnaissance envers nous, sans qu'on lui demande.

92 Donc voilà, mon fils appréhendait beaucoup l'avenir car il ne m'entendait parler que du bac de maths
93 vu que je donne des cours à des ados. Mais il s'est renseigné pour faire de l'informatique et il veut
94 passer un bac pro Ulis ou bac SEN. Mais je l'ai prévenu qu'il fallait qu'il travaille ! Donc il a eu ce
95 déclic d'avoir des bonnes notes dans les matières où il peut, c'est-à-dire techno ou physique.

96

97 **Et du coup, je reviens sur un point que vous avez abordé, vous m'avez dit que la transition entre**
98 **classe normale et Ulis avait été compliquée. Qu'est-ce qui s'est passé ?**

99

100 A la suite de la réunion qu'on a eue, il était d'accord. Mais quinze jours après, il s'est rendu compte
101 qu'il n'était plus dans sa classe, qu'il était avec des gens encore plus handicapés que lui et il avait
102 l'impression d'avoir une étiquette. Il ne savait plus où était sa place en fait. Il était un peu perdu. Donc
103 de février à juin, ça n'a pas été facile car il n'était plus dans sa classe et il ne se considérait pas non
104 plus en Ulis.

105

106 **Et il vous en a parlé de tout ça ?**

107

108 C'est par l'intermédiaire de son comportement qu'il nous en a parlé. Il m'a dit par la suite qu'il ne
109 voulait plus aller en Ulis, qu'il voulait reprendre maths et français et qu'il allait y arriver.

110 **Et pourquoi selon vous il rejetait comme ça l'Ulis ?**

111

112 C'est par rapport aux regards des autres. Quand on est étiqueté SEGPA ou Ulis, on est nuls quoi. C'est
113 un peu comme ceux qui vont en CAP ou en BEP et non pas en seconde. C'est toujours ce clivage-là
114 qui pose problème. Je l'ai rassuré en lui disant que quand on était vraiment motivé, il fallait mieux
115 avoir un CAP, qu'un mauvais bac ou une mauvaise fac, où on n'ira pas jusqu'au bout ! Mais bon, je
116 pense qu'il était jeune. Et puis, on a tellement attendu les choses comme l'AVS par exemple. Arrivé
117 en sixième, il n'en voulait plus de toute manière. Il ne voulait pas avoir quelqu'un qui le suit et qui
118 l'aide. Il estimait qu'il n'en avait pas besoin. Alors j'ai essayé de lui expliquer que l'AVS c'était plus
119 pour l'aider à se concentrer et pour prendre des notes, mais il n'arrivait pas à voir l'utilité. Et le regard
120 des autres aussi, je pense que ça a joué.

121

122 **Je vais lui poser des questions de toute manière sur ce sujet-là. Est-ce que pour vous ça a été une**
123 **évidence de le scolariser dans un établissement ordinaire ? Pour quelle raison ?**

124

125 Le scolariser oui ! Lorsqu'il n'a plus voulu aller chez un pédiatre spécialisé dans les « dys », c'est mon
126 médecin de famille qui a pris le relais. Et il lui a dit qu'il avait un autre patient apraxique qui est le
127 premier de sa classe. Ça a motivé mon fils !

128

129 **Qu'est-ce que vous attendiez de ce dispositif lorsque vous y avez inscrit votre enfant ?**

130

131 Alors moi, je me disais qu'il n'allait pas galérer et qu'il n'allait pas avoir un trop-plein d'informations
132 qui m'aurait obligé à le déscolariser. L'allègement au niveau des matières, je trouvais ça pas mal. Et
133 puis de toute manière, il est intelligent ! Il aurait pu avoir une tare mais il n'en a pas. Il arrive à écrire,
134 lire, compter et c'est ça la vie ! Donc c'est vrai que moi je suis toujours positive. Je me dis, il marche,
135 il court, il sait lire et écrire donc forcément, il ne pourra pas suivre le cursus normal et ne pourra pas
136 faire un bac scientifique mais il a d'autres capacités. Donc c'est vrai que pour moi le dispositif Ulis
137 allait lui apporter plein de choses. Bon après, ils ne font rien depuis plusieurs mois ...Et ça lui manque
138 ! Donc il a été demandé à la prof de math d'assister à ses cours, sans forcément faire les contrôles,
139 pour éviter de rester à la maison. Ça a été accepté par le nouveau principal. Il trouvait que c'était une
140 très bonne idée et il a souligné la maturité de mon fils. Alors c'est ce que je lui expliquais, avant, mon
141 fils était souvent dans le bureau de l'ancien principal, mais ça a beaucoup changé ! Ça a à voir avec
142 l'affectif de toute manière car c'est quand j'ai eu mon tendon d'Achille et que je pouvais moins m'en
143 occuper, qu'il a commencé à faire des conneries.

144

145 **Donc vous de ce dispositif, vous attendiez qu'il soit aidé dans sa scolarité et éviter un maximum**
146 **la déscolarisation, c'est ça ?**

147

148 Exactement. La seule fois où j'ai pensé à le déscolariser, c'est pour ne plus qu'il y ait de bagarres et ce
149 côté « regard des autres » qui le rendaient malheureux en fait.

150

151 **Vous avez pensé à la scolarisation à la maison ?**

152

153 Ah non ! Je ne suis pas patiente. Le peu que je faisais avec lui, on s'énervait. Je donne des cours avec
154 des ados et je suis hyper patiente avec eux mais c'est parce que ce n'est pas les miens ! Avec son père,
155 ça va mieux car lui, il va à l'essentiel. La psycho-mot nous a bien dit que lorsque les consignes étaient
156 trop compliquées, il se noie. Il faut une consigne. Et tout de suite, en sixième, la professeure de maths
157 me disait qu'elle ne comprenait pas car des fois mon fils comprenait des choses que personne dans la
158 classe ne comprenait et il y a des choses basiques qu'il ne va pas savoir. Elle disait qu'il était étonnant.

159

160 **Peut-être que lorsque ça l'intéresse, il se donne les moyens.**

161

162 Voilà, il se donne à fond.

163

164 **Du coup je vous ai posé une question pour savoir vos attentes concernant ce dispositif mais**
165 **maintenant j'aimerais savoir ce que vous en pensez réellement. Ça va faire plusieurs années que**
166 **vos fils est en Ulis donc je voudrais savoir ce que vous en pensez ? Est-ce que vous avez**
167 **constaté des choses qui fonctionnent bien ou des choses qui fonctionnent moins bien et qui**
168 **devraient être améliorées ?**

169
170 Au niveau de l'inclusion, le souci, c'est qu'ils ne sont ni intégrés dans l'un ni intégrés dans l'autre.

171
172 **Comment ça ? Dites-moi en plus.**

173
174 C'est-à-dire qu'ils ne sont pas considérés quand ils sont en Ulis comme ayant forcément un handicap et
175 quand ils sont en inclusion, ils ne sont pas considérés comme des quatrièmes normaux. C'est ce qui fait
176 qu'il ne trouvera jamais sa place, en fait. Donc au début, c'est vrai que j'étais rassurée en disant que ça
177 allait alléger le programme. Il allait être moins fatigué. Parce que c'est ça pour lui ! Plus il en fait, plus
178 il est fatigué et donc plus il est irritable. Mais quelque part, je me dis que pour trouver sa place, ce n'est
179 pas évident.

180
181 **Alors excusez-moi, mais j'essaie de comprendre, en Ulis on le considère pas comme une personne**
182 **en situation de handicap ?**

183
184 Bah disons, qu'il n'a pas fait énormément d'Ulis. Là où il s'est vraiment épanoui en Ulis, c'était avec la
185 remplaçante. Il l'a trouvée super ! Je pense que c'est parce qu'il y avait un climat beaucoup plus calme et
186 serein, parce que si l'ancien coordinateur est parti au bout d'un an, ce n'est pas innocent non plus. Je
187 pense que cette classe-là, en cinquième, était vraiment compliquée. Déjà, vu ce que mon fils me
188 racontait, je me disais effectivement je le plains. C'est pour ça que je lui disais de ne pas en rajouter
189 une couche. Et quand on était convoqués, il nous disait bien que mon fils avait des capacités et que
190 c'était dommage qu'il se laisse entraîner par les autres. Donc voilà, c'est bien et pas bien. C'est vrai
191 qu'on a hésité à le mettre dans la nouvelle école privée des Elans C de son ancienne maîtresse de
192 CM1. Mais après on a eu peur que ce ne soit pas évident de reprendre avec ce cursus-là, un bac pro.
193 Donc ça c'était plutôt vraiment la dernière chance pour éviter qu'il soit déscolarisé.

194
195 **Donc du coup, vous constatez que le dispositif aide votre enfant ?**

196
197 Oui, oui. Ça peut aider. Ça lui a permis d'être moins en galère. Et puis c'est avec tout ce qui se passe
198 (cf. l'absence de la coordinatrice Ulis) que je vois ce qu'il a envie d'apprendre. Il veut aller en maths
199 car il a cet objectif de bac pro et il sait qu'il y aurait des mathématiques. Donc nous on se dit pourquoi
200 pas ! Il aime faire tout ça. Il aime chercher. Il est doué pour ça.

201
202 **Quelles sont vos attentes concernant le corps enseignant ?**

203
204 Je n'ai pas beaucoup d'attente parce que malheureusement, le milieu enseignant, je le connais. Et je
205 sais qu'il y a de bons mais aussi de très mauvais enseignants. Il y en a qui comprennent bien le
206 handicap et d'autres, non. Et ça, mon fils l'apprenait un peu. Après je ne leur en ai jamais voulu
207 quelque part car je les comprends aussi. Ils en ont déjà trente et en plus de ça, ils doivent s'occuper
208 d'un gamin qui n'est pas classique ! Voilà. Je me dis que c'est quelque chose qu'on a en nous. Et puis
209 certaines fois, mon fils ne donnait pas envie qu'on l'aide. C'était pas un cancre mais bon. Des fois, il
210 me dit "Oh j'ai encore les encouragements... J'espère avoir les félicitations au prochain trimestre !".
211 Mais je lui ai dit que ça ne tenait qu'à lui ! S'il change son comportement, ils vont faire un effort. Le
212 prof de techno l'adore et si c'est le cas, c'est parce qu'il joue le jeu, il essaie de comprendre et qu'il est
213 percutant. Mais ça, il y a deux ans, il ne l'était pas. Mais bon, il y a la maturité aussi. Donc voilà, c'est
214 pour ça que je ne pourrais jamais être déçue d'un prof dans le circuit normal car on ne leur apprend
215 pas non plus. Soit on a une sensibilité et on va le faire, soit ce n'est pas le cas et rien ne se fait. C'est
216 un peu comme avec les parents, il y en a beaucoup qui abandonnent. Et puis, c'est toutes ces histoires
217 d'attentes. Les problèmes de dossier et tout. Le système n'est pas au point. Quand je parlais à mes
218 collègues du handicap, comment il était vu en France et comment on voulait qu'il soit vu, je leur

219 montrais bien qu'il y avait un gouffre quoi. Non et puis je suis réaliste. C'est pour ça que je ne peux
220 pas casser les profs, parce que je me dis moi-même si j'étais prof et que je devais m'occuper d'un qui
221 ne sait pas, d'un apraxique, d'un ceci, d'un cela ... Je les plains ! Ils ne peuvent pas s'investir à fond
222 pour chaque élève !

223

224 **Alors très bien. Donc même si vous n'avez pas forcément d'attente, qu'est-ce que vous pensez de**
225 **ces professeurs d'inclusion ? Est-ce que vous êtes quand même satisfaite de leur travail ?**

226

227 Oui, oui dans l'ensemble oui ! C'est un collègue qui joue le jeu. Avant peut-être moins mais mon fils ne
228 jouait pas le jeu non plus donc bon. Là, il a envie d'apprendre. C'est constructif car je le vois bien aux
229 commentaires des bulletins. Du coup, vu qu'on ne les voit pas ...

230

231 **Oui c'est sur ce point que je voulais revenir, vous me disiez que vous n'aviez aucun retour ?**

232

233 Non, non. On n'a jamais eu la première réunion pédagogique. La seule réunion que nous avons eue,
234 c'est celle qui a eu lieu il y a trois semaines.

235

236 **Donc aucun professeur ne vous contacte finalement ?**

237

238 Depuis qu'il est en Ulis, non. Mais bon, il y a eu la crise sanitaire aussi.

239

240 **Oui ça peut jouer, effectivement.**

241

242 Par contre en cinquième, c'était le coordinateur Ulis, qui faisait le lien. Dès qu'il y avait un problème
243 avec un prof, il nous convoquait et on voyait le truc. Une fois, lors des premières réunions en sixième,
244 une professeure de français était venue me voir, et elle m'avait confié sa détresse par rapport aux
245 difficultés de mon fils. Je l'ai rassurée en lui disant qu'elle faisait ce qu'elle pouvait. Il faut quand
246 même qu'elle gère, en plus de ça, plus de vingt autres élèves qui ont, eux-mêmes, leurs propres
247 difficultés ! Elle me confiait que certains, en sixième, ne savaient toujours pas lire ! Donc voilà, moi
248 tous les profs que je sentais en souffrance, j'essayais au mieux de les rassurer en leur disant qu'ils
249 faisaient ce qu'ils pouvaient.

250

251 **Et, est-ce que, selon vous, il se sent inclus dans son école ?**

252

253 Il faut dire que mon fils n'a jamais eu de copain. En primaire, pour lui, les copains de son frère étaient
254 ses copains. Il vivait beaucoup aux dépens de lui pour ça. Et c'est pour ça que j'étais contente qu'il
255 parte en sixième, pour qu'il puisse vivre sa vie, sans son frère. Il n'a pas vraiment besoin de copains, il
256 se satisfait un peu de lui-même.

257

258 **Vous savez comment ça se passe en Ulis ? En inclusion ?**

259

260 Alors l'année dernière, ça ne se passait pas super bien car il y avait le clan des "fayotes", le clan de
261 "j'en ai rien à faire", avec lui au milieu. Là, il m'en parle de deux ou trois mais plus depuis décembre
262 malheureusement. Mais oui, au premier trimestre, la coordinatrice Ulis leur faisait mettre des mots
263 dans une boîte et elle avait instauré une heure de vie de classe pour l'ouvrir et parler de certaines
264 choses.

265

266 **Il se sent suffisamment valorisé par l'équipe pédagogique ? Est-ce que c'est important pour lui ?**

267

268 Bah là je vois que par exemple, lorsqu'il a reçu son dernier bulletin, il est venu et il m'a dit "Oh tiens
269 regarde j'ai eu les encouragements !". Avant, il s'en fichait des notes et des moyennes. Il n'allait
270 jamais sur Pronote. Alors que maintenant, il y va.

271 Avec son père, on est toujours partis de ce principe-là. Ce qu'on veut, c'est qu'il ait du respect pour les
272 autres, que ce soit pour ses camarades ou pour les adultes. S'il respecte ça, toutes les difficultés, qu'il
273 est des trois, des cinq etc, on ne lui en voudra jamais ! Car ça, il n'y est pour rien ! Il avance comme il

274 peut. Là, ce qui le dérange c'est le côté un peu irrespectueux de l'absence de la coordinatrice Ulis. Elle
275 appelle toutes les semaines pour renouveler son absence et ça, il ne l'accepte pas. En faisant ça, ça
276 empêche la venue d'un ou d'une remplaçante. Donc il en a marre.

277

278 **Oui, c'est vrai que j'ai pu côtoyer des élèves Ulis et ils me disaient que c'était difficile pour eux et**
279 **que ça commençait à les peser.**

280

281 C'est ça ! Et puis, si les parents ne font pas le lien, c'est encore plus compliqué pour eux. Nous, on est
282 vraiment derrière. Encore, il n'y a pas longtemps, il a fait une grosse bêtise qui a impliqué la police.
283 Mais là aujourd'hui, je sens qu'il devient adulte. Il s'accepte, il sent qu'il peut progresser quand il veut,
284 il n'est plus dans le flou. Là, il accepte beaucoup plus d'aller en cours. Il a moins ce côté rebelle. C'est
285 pour ça que c'est vraiment dommage que la coordinatrice Ulis soit absente. Moi, heureusement, il suit
286 pas mal de cours et il va pouvoir bosser en inclusion mais pour d'autres ça doit être plus compliqué.
287 Là, en anglais bien que l'écrit soit catastrophique, il essaie de faire des progrès à l'oral. Donc la prof le
288 valorise à l'oral et je pense que c'est valorisant pour lui. De toute manière, mon fils a toujours su sa
289 différence, mais il l'a toujours combattu aussi. D'ailleurs, il est plus attiré par des personnes qui ont
290 des soucis que par les premiers de la classe. Et puis ... Ce n'est pas tabou, ça ne l'a jamais été. C'est
291 pour ça qu'on lui dit à chaque fois, tes difficultés oui, mais ton comportement, non ! Mes deux enfants
292 ont eu la même éducation et on a les mêmes valeurs dans la famille. Donc je lui dis que s'il déroge à
293 ça, ce n'est pas à mettre sur le dos de son handicap, c'est juste parce qu'il est vilain. Et tout ça, petit à
294 petit, ça fait son chemin. Il s'est dit qu'effectivement, son handicap ne l'empêche pas d'avancer. Et
295 puis comme je lui ai dit, moi je ne suis pas apraxique et pourtant je n'ai pas pu être médecin! Voilà !
296 Donc il n'a pas peur de l'avenir alors qu'il aurait pu au final.

297

298 **Eh bien je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé. Je vous souhaite plein de**
299 **courage et j'espère sincèrement que votre fils trouvera sa voie.**

300

301 Merci à vous. On va tout faire pour qu'il y arrive, oui. Bonne journée

302

303 **Bonne journée**

1 **Annexe 14 : Entretien avec l'élève n°1 – Léo**

2

3 **Je vais commencer avec une question un peu large, qu'est-ce que tu penses de l'école et qu'est-ce**
4 **qu'elle t'apporte selon toi ?**

5

6 C'est bien. L'école m'apporte de l'aide quand je n'y arrive pas et beaucoup de gentillesse.

7

8 **De la gentillesse ? De la part de qui ?**

9

10 De tout le monde. Des professeurs, des élèves.

11

12 **Est-ce que tu ressens que tu as des difficultés lorsque tu es en cours ?**

13

14 J'ai beaucoup de problèmes. (*Semble triste*)

15

16 **Quels sont tes problèmes, dis-moi ?**

17

18 J'ai des problèmes au niveau de l'écriture. En anglais, je n'y arrive pas du tout. J'ai trop de mal en
19 français aussi. Y a des mots que je n'arrive pas à lire mais que je connais. Et les maths c'est beaucoup
20 trop dur.

21

22 **Et tu as une AVS avec toi pour t'aider ?**

23

24 Oui en Ulis.

25

26 **Qu'est-ce qui te pose problème, vraiment ?**

27

28 La vitesse en général. Mais pour les maths, c'est les calculs. Je ne comprends pas, c'est trop dur.
29 (*Semble lassé par cette situation ; petite voix*)

30

31 **D'accord. Tu trouves que tu as plus de difficultés que les autres ou pas ?**

32

33 Euh oui.

34

35 **Comment tu le ressens ?**

36

37 Je le ressens très fort. Les autres ils comprennent un peu tout et moi je ne comprends rien. Je me pose
38 la question et après j'ai trop de mal. (*Semble triste*)

39

40 **Depuis combien de temps tu es en Ulis ?**

41

42 Depuis le début de l'année scolaire.

43

44 **Est-ce que tu trouves que ça t'aide d'y être ?**

45

46 Beaucoup oui.

47

48 **Alors vas-y, dis-moi pourquoi ?**

49

50 Ca m'aide au français, un tout petit peu en maths et en anglais.

51

52 **Mais pourquoi tu trouves que ça t'aide ? Qu'est ce qu'ils font en Ulis ?**

53

54 Bah ... comment dire... Ils viennent m'aider, la prof et l'AVS.

55 **Ils revoient les notions avec toi plus calmement ?**
56
57 Oui c'est ça.
58
59 **Ok. Et du coup, comment ça se passe en classe Ulis ? Est-ce que tu t'y sens bien ?**
60
61 Oui, oui.
62
63 **Est-ce que tu t'entends bien avec les autres élèves Ulis ?**
64
65 Ça se passe bien. On est amis. Pas tous mais bon.
66
67 **Et avec la coordinatrice Ulis, comment ça se passait ?**
68
69 Ça se passait bien. Comment dire... C'était bien.
70
71 **Elle t'aidait beaucoup ?**
72
73 Oui, elle m'aidait.
74
75 **Tu as un AVS, à tes côtés, quand tu es en cours ?**
76
77 Oui mais elle n'est pas toujours là.
78 **Et justement le fait qu'elle soit toujours là, ça t'embête ou pas ?**
79
80 Non, non.
81
82 **Tu préfères être tout seul ?**
83
84 Bah pendant les évaluations j'aimerais pas mais après j'aimerais qu'elle soit là 1 fois par mois donc
85 pas tout le temps.
86
87 **Tu veux y arriver tout seul non ?**
88
89 Oui.
90
91 **Est-ce que c'est important pour toi de t'entendre avec ta professeure Ulis et ton AVS ?**
92
93 Pas trop trop mais un peu.
94
95 **Alors dis-moi pourquoi ?**
96
97 Bah ... j'aime bien dire mes problèmes et tout. Quand j'ai des problèmes je le dis mais ... J'ai honte
98 de parler devant tout le monde en fait.
99
100 **Alors on va revenir sur ce que tu viens de dire mais dans un premier temps, à qui tu confies tes**
101 **problèmes ?**
102
103 Je les confie à ma professeure et à mon AVS.
104
105 **D'accord. Et pourquoi tu as honte de parler devant tout le monde ?**
106
107 Bah en fait, j'ai pas envie que les autres se moquent de moi.
108
109 **Pourquoi ? De quoi ils se moquent ?**

110 Bah en fait, y a beaucoup de monde qui se moque de moi parce que je suis en Ulis et tout. Et moi, ça
111 me déçoit parce que... comment dire... ça ne se fait pas ! J'essaie de faire au mieux ... comme eux.
112 Mais je n'y arrive pas. Et du coup, ils se moquent encore plus de moi. (*Semble très triste ; petite voix*)
113
114 **D'accord, je vois. Tu penses que malgré tous les efforts que tu fais, on ne te considère pas comme**
115 **tu le souhaites c'est ça ?**
116
117 Oui... (*Petite voix*)
118
119 **Mais du coup, ce que je comprends à travers ce que tu es en train de me dire, c'est que ça te fait**
120 **du bien d'avoir une AVS et de bien t'entendre avec elle et ta professeur car comme ça tu peux**
121 **leur parler, c'est ça ?**
122
123 Oui ...
124
125 **Tu parles aussi à tes parents ?**
126
127 Euh ... Oui, oui.
128
129 **Tu m'as dit qu'on se moquait de toi. Du coup, j'aimerais savoir comment ça se passe avec les**
130 **autres élèves quand tu es en inclusion.**
131
132 Il y en a beaucoup qui m'aident et qui sont gentils. Mais il y en a d'autres qui sont méchants et ils ne
133 m'aident pas du tout. Et... ils se moquent de moi. En fait, les deux délégués... Je ne comprends pas ...
134 Ils sont délégués mais ils se moquent toujours de moi quand j'arrive. Et, il y a en a qui s'occupent de
135 mes affaires alors que ce n'est pas leurs affaires.
136
137 **Dis-moi concrètement, qu'est-ce qu'ils font ?**
138
139 Bah quand c'est l'appel, on dit les prénoms des enfants et il y a un camarade au moins qui va dire que
140 je ne suis pas là alors que je suis là. (*Très petite voix ; voix qui tremble*)
141
142 **Et ça, ça t'embête.**
143
144 Ca c'est chiant à la fin. Parce que c'est tous les jours, à chaque fois comme ça. (*Enervé*)
145
146 **Tu as l'impression de ne pas faire partie de la classe du coup, c'est ça?**
147
148 Bah j'ai l'impression que je suis mis à l'écart.
149
150 **Je vois. Donc tu as l'impression que les autres te voient différemment non ?**
151
152 Oui.
153
154 **Et comment tu le vis ça ?**
155
156 Bah j'ai envie de les frapper et tout.
157
158 **Tu as de la violence en toi ?**
159
160 Oui.
161
162 **Tu aimerais qu'on ne te voie pas comme quelqu'un de différent finalement.**
163
164 Oui.

165 **Le regard des autres est important pour toi ?**

166

167 Bah en fait, ils me regardent bizarrement, en mode comme si j'étais un monstre.

168

169 **Mais au-delà de tout ça, tu as des amis à l'école ? C'est important pour toi d'en avoir ?**

170

171 Oui.

172

173 **Pourquoi ça?**

174

175 Comme ça je ne m'ennuie pas. On rigole toujours avec des amis. J'ai l'impression que je suis avec
176 eux. Comment dire... J'ai l'impression que je suis rentré dans une bande. En fait, quand il y a un
177 groupe d'amis, eh ben j'ai l'impression que je fais partie de cette bande. Alors que quand je suis en
178 classe, j'ai l'impression que j'en fais pas partie.

179

180 **Et tu penses que ça t'aide à mieux travailler d'en avoir?**

181

182 Euh non, non. Enfin ... un tout petit peu oui. J'aime plutôt être tout seul des fois. Mais quand je n'y
183 arrive pas, j'aimerais que quelqu'un m'aide un tout petit peu.

184

185 **D'accord, je comprends. Donc si on résume. Tu as des amis dans ta classe d'inclusion...**

186 Oui

187

188 **... et tu as aussi des amis en Ulis.**

189

190 Oui.

191

192 **On t'embête aussi en Ulis ?**

193

194 Non, non pas en Ulis.

195

196 **Ça se passe mieux en Ulis du coup.**

197

198 Oui. C'est qu'en classe d'inclusion où j'ai un groupe d'amis mais c'est pas mes amis. Mais ils sont
199 toujours méchants avec moi.

200

201 **Si tu avais le choix, tu préférerais être toujours en Ulis ou continuer à être un peu en inclusion ?**

202

203 Un tout petit peu en classe inclusion et rester un peu en Ulis.

204

205 **Donc tu souhaites quand même garder l'inclusion. Pourquoi ça ? Car d'après ce que tu me dis,**
206 **tu ne vis pas des choses faciles, faciles.**

207

208 Parce que j'ai un ami en classe d'inclusion qui m'aide beaucoup. Il me prête ses affaires quand je n'ai
209 pas de stylo ou que j'ai perdu ma trousse. Il est toujours avec moi, à m'aider.

210

211 **Et c'est juste pour cet ami là que tu veux rester ?**

212

213 Les profs ils sont gentils avec moi et j'aime bien.

214

215 **J'allais justement t'en parler, comment ça se passe avec les professeurs quand tu es en**
216 **inclusion? Ils sont gentils du coup?**

217

218 Oui. Et quand j'ai du mal à finir les leçons, bah je demande et ils m'écrivent la fin de la leçon.

219

220 **D'accord. Et ils adaptent leur cours pour toi ?**
221
222 Euh non, non mais moi je me débrouille.
223
224 **Et est-ce que tu voudrais plus d'aide de leur part ?**
225
226 Euh non c'est bien comme ça.
227
228 **Qu'est-ce qu'ils font pour toi exactement ? Car tu me dis qu'ils t'aident en écrivant les leçons si tu n'as pas le temps de finir mais ils font autre chose?**
229
230
231 Ils m'aident quand je ne comprends pas. Pendant l'évaluation, quand l'AVS n'était pas là et que j'étais
232 tout seul, la prof m'a proposée qu'un camarade m'aide. Et c'est tout.
233
234 **Et est-ce qu'ils t'encouragent dans ce que tu fais ?**
235
236 Oui.
237
238 **Ça te fait plaisir ?**
239
240 Oui.
241
242 **Et pourquoi selon toi tu en ressens le besoin comme ça ?**
243
244 Bah comment dire ... Je me sens meilleur.
245
246 **D'accord. Disons que lorsqu'ils t'encouragent, tu as l'impression de bien faire.**
247
248 Oui. Je me sens un peu meilleur.
249
250 **D'accord. Et avec tes parents comment ça se passe ?**
251
252 C'est bien.
253
254 **Ils te soutiennent ?**
255
256 Oui.
257
258 **C'est important pour toi que ce soit le cas ? Que tes parents soient derrière toi pour t'aider ?**
259
260 Oui.
261
262 **Est-ce que tu sais si tes parents communiquent avec tes professeurs ?**
263
264 Je ne pense pas.
265
266 **Tu ne pense pas ? Ils ne parlent pas entre eux pour discuter de tes progrès, de tes difficultés ?**
267
268 Ils le font mais quand c'est les réunions.
269
270 **Tu en sais plus sur ces réunions ?**
271
272 Non, non.
273
274 **D'accord. Ca te rassure qu'ils discutent de toi durant ces réunions ou tu n'aimes pas ?**

275 J'aime bien ça.
276
277 **Pourquoi ça ?**
278
279 Parce qu'en fait, ils vont savoir que je travaille bien et ils vont être fiers de moi.
280
281 **C'est important pour toi qu'ils le soient ?**
282
283 Oui. Ça me réconforte. Ça me permet de progresser encore un peu plus.
284
285 **Ça t'encourage à faire toujours mieux c'est ça ?**
286
287 Oui.
288
289 **Très bien. Et bien tu sais quoi ? C'était ma dernière question. Je te remercie d'avoir bien voulu**
290 **faire cette interview, je sais très bien que ce n'est pas facile de se livrer comme ça. Je te souhaite**
291 **une bonne journée.**
292
293 Bonne journée.

1 **Annexe 15 : Entretien avec l'élève n°2 – Marin**

2

3 **Que penses-tu de l'école et qu'est-ce qu'elle t'apporte selon toi ?**

4

5 J'aime bien l'école. Je m'entends bien à l'école. Et puis pour mon métier de paléontologie c'est
6 important.

7

8 **Oui, ta maman m'a dit que tu voulais être paléontologue.**

9

10 Oui depuis tout petit.

11

12 **Donc tu vas à l'école pour devenir paléontologue ?**

13

14 Oui, oui, vraiment.

15

16 **Est-ce que tu ressens que tu as des difficultés?**

17

18 Avant non. Mais à partir du CM1 oui je l'ai senti.

19

20 **Qu'est-ce que tu as ressenti ?**

21

22 J'ai ressenti que c'était beaucoup plus compliqué qu'avant.

23

24 **A travers quoi ?**

25

26 Les exercices et les contrôles que j'avais.

27

28 **Tu trouvais ça plus difficile parce que tu voyais les autres y arriver ?**

29

30 Non pas forcément. Je l'ai remarqué et voilà.

31

32 **Tu trouves que tu as plus de difficulté que les autres ?**

33

34 Pas vraiment, non. Du moment que ce n'est pas du français ou des mathématiques non.

35

36 **Ok. Depuis que tu es en Ulis, tu trouves que ça t'aide ?**

37

38 Oui, un peu.

39

40 **Alors dis-moi pourquoi ?**

41

42 Ils m'apprennent des nouveaux trucs et je revois des choses.

43

44 **Et comment ça se passe en classe Ulis ?**

45

46 Je m'y sens bien.

47

48 **Pourquoi ça ?**

49

50 Ben déjà, c'est facile parce que généralement j'ai déjà vu et revu.

51

52 **Tu te sens mieux en classe Ulis ou en inclusion ?**

53

54 En inclusion.

55 **Pourquoi ?**
56
57 J'ai plus de matières où je m'y connais c'est-à-dire l'Histoire, la SVT. La musique non, mais la plus
58 grande partie oui.
59
60 **Est-ce que tu t'entends bien avec les élèves Ulis ?**
61
62 Il y en a oui. Mais, il y en a deux dans la classe non, pas vraiment.
63
64 **Qu'est-ce qui ce passe avec eux ?**
65
66 C'est une question d'insultes.
67
68 **Ils t'insultent ?**
69
70 Dès que je suis rentré en classe Ulis, ils ont commencé à m'insulter.
71
72 **D'accord. Et en ce qui concerne la coordinatrice Ulis, est-ce que ça se passe bien ?**
73
74 Non, pas vraiment mais faut faire avec.
75
76 **Non ? Dis-moi pourquoi ça se passe mal ?**
77
78 Alors elle me faisait la morale tout le temps donc je n'aime pas.
79
80 **C'est tout ?**
81
82 Vraiment non, moi je n'aime pas qu'on me fasse la morale. (*Agacé*)
83
84 **Pourquoi elle te faisait la morale, il doit bien y avoir une raison ? Tu le sais ?**
85
86 Non, elle ne me l'a jamais expliquée. Mais, elle me faisait la morale. Je n'aime pas !
87
88 **D'accord. Tu as une AVS ?**
89
90 Oui, en Ulis.
91
92 **Ça te rassure de l'avoir avec toi ?**
93
94 Elle m'aide donc oui, on va dire.
95
96 **Est-ce que c'est important de bien t'entendre avec elles ?**
97
98 C'est un peu important quand même !
99
100 **Alors vas-y dis moi pourquoi ?**
101
102 Bah je ne travaille pas bien et surtout si on me fait la morale. Ça peut mal se passer. Je peux éclater au
103 bout d'un moment, insulter et tout.
104
105 **Oui donc le fait d'avoir une bonne relation avec elles, ça t'aide à mieux travailler, c'est ça que tu**
106 **veux me dire ?**
107
108 Oui, oui.
109

110 **Si tu ne t'entends pas avec la personne, ça t'énerve et tu te bloques ?**
111
112 C'est ça.
113
114 **Ok, je vois. Sinon, comment ça se passe avec les élèves en inclusion ?**
115
116 Ça va, pour l'instant. Y a rien de spécial à dire.
117
118 **Est-ce que tu as l'impression qu'ils te voient différemment ?**
119
120 Non, pas vraiment.
121
122 **Le regard des autres t'importe ou pas ?**
123
124 Je m'en fous. Ça ne m'a jamais empêché de faire quoi que ce soit.
125
126 **Est-ce que, pour toi, le fait d'avoir des amis à l'école t'aide à t'y sentir mieux ?**
127
128 Oui, ça me permet de travailler, de me sentir à l'aise à l'école. C'est compliqué à expliquer.
129
130 **Ce n'est pas grave. Ne t'inquiète pas sur le fait que tu aies du mal à expliquer certaines choses. Déjà, de un, comme je te l'ai dit au tout début, tu peux prendre ton temps pour réfléchir. Tu n'es vraiment pas obligé de me répondre du tac au tac. Et de deux, peut-être que tu arriveras mieux lorsque je te poserai d'autres questions. Ce n'est pas facile de mettre des mots sur ce qu'on pense des fois. Par rapport à ce que tu m'as dit tout à l'heure, sur le fait que tu avais des amis en Ulis mais aussi en inclusion, de qui te sens-tu le plus proche ?**
131
132
133
134
135
136
137 C'est pareil pour les deux, vraiment.
138
139 **D'accord, très bien. Et quand tu es en inclusion, comment ça se passe avec les professeurs ?**
140
141 Ça se passe bien.
142
143 **Ils adaptent leur cours pour toi ?**
144
145 Non, non vraiment. Enfin si des fois...
146
147 **Des fois ?**
148
149 La prof d'SVT, oui. Le prof d'Histoire-géo, oui. Et puis le reste, pas vraiment. Ah si ! Le prof d'EPS
150 aussi !
151
152 **Et ça te plaît que ce soit adapté pour toi ?**
153
154 Oui, ça m'aide à travailler !
155
156 **Tu aimerais en avoir davantage ?**
157
158 Non, pas vraiment.
159
160 **Pourquoi ça ? Car au final, tu viens de me dire que ça t'aidait.**
161
162 Bah parce que simplement, je me sens capable de pas vraiment avoir besoin d'aides.
163
164 **Tu aimerais qu'ils t'encouragent plus alors ?**

165 Non, pas vraiment non plus.
166
167 **Ok. Est-ce que tu te sens suffisamment soutenu par ta famille ?**
168
169 Non, pas vraiment.
170
171 **Tu aimerais que ce soit le cas ?**
172
173 Non, pas vraiment non plus. Je n'ai pas dit ça.
174
175 **Alors explique-moi pour que je comprenne. Pourquoi tu ne le souhaites pas ?**
176
177 C'est simple, quand on ne m'encourage pas, j'y arrive mieux.
178
179 **D'accord. Est-ce que c'est important pour toi que tes parents s'entendent bien avec tes professeurs ?**
180
181
182 Non, pas vraiment. Ce n'est pas vraiment mon problème à moi.
183
184 **Tu préfères faire ton petit bout de chemin tout seul si je comprends bien.**
185
186 Oui, vraiment.
187
188 **Est-ce que tu sais si tes parents parlent avec les professeurs pour discuter de tes progressions, de tes difficultés ?**
189
190
191 En ce moment avec la pandémie, pas vraiment !
192
193 **Hormis cette pandémie, tu aimerais que ce soit le cas ?**
194
195 Oui.
196
197 **Eh bien, on a fini. Je te remercie d'avoir bien voulu répondre à toutes mes questions.**
198
199 De rien.

1 **Annexe 16 : Entretien avec l'élève n°3 – Ilhan**

2
3 **Que penses-tu de l'école et qu'est-ce qu'elle t'apporte selon toi ?**

4
5 Bah je ne sais pas trop mais ... Elle me permet d'évoluer dans les matières... pour plus tard. Par
6 exemple, les mathématiques vont nous permettre de faire les comptes. Et pour mon futur métier aussi.

7
8 **Tu voudrais faire quoi comme métier ?**

9
10 Je voudrais faire de l'informatique.

11
12 **T'aime bien la techno du coup non ?**

13
14 Oui c'est ça.

15
16 **Ok. Est-ce que tu ressens que tu as des difficultés en cours ?**

17
18 Oui, quelques-unes.

19
20 **Quelques-unes ? Alors, vas-y, dis moi lesquelles ?**

21
22 Les calculs, un peu. Le français, conjugué et autres, un petit peu aussi. Et je crois que c'est tout.

23
24 **Et c'est parce que ça va trop vite pour toi ? Ou c'est un problème de compréhension ?**

25
26 Bah y a des mots que je ne comprends pas et d'autres que je comprends.

27
28 **D'accord. Est-ce que tu trouves que tu as plus de difficultés que les autres ?**

29
30 Un petit peu oui.

31
32 **Pourquoi tu dis ça ?**

33
34 Il y a des choses que les autres savent faire et que moi je ne sais pas faire. Par exemple, m'orienter sur
35 une carte en EPS, je ne sais pas trop faire ça.

36
37 **Depuis combien de temps tu es en Ulis ?**

38
39 Ça va faire quatre ans.

40
41 **Est-ce que tu trouves que ça t'aide d'être en Ulis ?**

42
43 Ben oui car il y a des choses que j'apprends un peu plus. Je peux revoir des trucs et mieux les
44 comprendre.

45
46 **Et comment ça se passe en Ulis ? Est-ce que tu t'y sens bien ?**

47
48 Bah oui.

49
50 **Comment ça se passe avec les autres élèves d'Ulis ? Tu t'entends bien avec eux ?**

51
52 Oui, oui.

53

54 **Bon je sais que c'est une année un peu particulière au vue de l'absence de la coordinatrice Ulis**
55 **pendant plusieurs mois, mais qu'est-ce que tu peux me dire sur les relations que tu entretenais**
56 **avec elle ? Est-ce que tu t'entendais bien avec elle ?**

57

58 Oui, oui.

59

60 **Et avec l'AVS, même question ? Comment ça se passe ?**

61

62 Oui, oui je m'entends bien aussi. Elle m'apprend des choses que je ne sais pas ou par exemple, elle
63 m'aide à faire un travail.

64

65 **Et ça te gêne pas cette aide par rapport au regard des autres ?**

66

67 Non.

68

69 **Est-ce que c'est important pour toi de bien t'entendre avec ta professeure d'Ulis et avec ton AVS**
70 **? Et pourquoi ?**

71

72 Oui. Pour qu'ils nous fassent confiance ... qu'ils croient en quelque chose... qu'ils croient en nous.

73

74 **Et maintenant comment ça se passe avec les autres élèves quand tu es en inclusion ?**

75

76 Bah ça se passe entre bien et moyennement bien. Y en a qui peuvent ne pas m'aimer et d'autres bien
77 m'aimer. Quand je dis ça, c'est parce qu'il y en a par exemple, que je connaissais déjà et y en a que je
78 connaissais moins bien, si vous voyez ce que je veux dire.

79

80 **Et pourquoi tu dis qu'ils t'aiment moins bien ? Tu penses que c'est par rapport à ton handicap ?**

81

82 Oui je pense qu'il y en a deux ou trois qui ne m'aiment pas par rapport à mon handicap. Après, y en a
83 aussi qui ne me parlent pas tout simplement.

84

85 **Tu as déjà subi des moqueries ?**

86

87 Euh non. Sauf de la part des mes amis, mais on rigole et tout.

88

89 **Toi comment tu te sens par rapport aux autres qui t'entourent ?**

90

91 Oui un petit peu, car il y a des choses que je ne sais pas trop et que les autres savent.

92

93 **Donc tu te sens différent ?**

94

95 Oui c'est ça.

96

97 **Le regard que portent les autres sur toi, c'est important pour toi ou tu t'en fiches ?**

98

99 Je m'en fiche un petit peu. De toute façon, ils ne travailleront pas avec moi. Il y en a par exemple qui
100 vont faire le même métier que moi mais ils ne vont pas aller dans le même magasin que moi. Et puis il
101 y en a d'autres ... Je ne sais pas comment dire...

102

103 **Tu peux prendre ton temps pour me répondre, il n'y a pas de soucis.**

104

105 C'était quoi la question déjà ?

106

107 **Je te demandais si, pour toi, le regard des autres est important.**

108

109 Non pas trop. Il y en a qui vont peut-être faire le même métier que moi mais qui ne vont pas aller dans
110 le même magasin ou sinon faire le même CAP que moi. Ils ne seront pas à côté de moi ou je ne sais
111 quoi.

112
113 **Donc finalement, ce que tu en train de me dire c'est que de toute manière ces personnes là tu ne**
114 **les reverras pas forcément. Donc ils peuvent bien penser ce qu'ils veulent.**

115
116 C'est ça. De toute façon, ils font leur vie ! Et s'ils m'insultent et ben moi je leur rends leurs insultes.

117
118 **Est-ce que le fait d'avoir des amis à l'école te permet de te sentir mieux ?**

119
120 Bah oui. Pour avoir leur confiance, pour traîner avec eux, pour s'amuser et tout. Voilà c'est ça des
121 amis.

122
123 **Est-ce que tu penses que vu que tu as des amis à l'école, tu travailles mieux ?**

124
125 Oui. Ils peuvent m'aider. Après je ne sais pas trop.

126
127 **Tu as des amis en Ulis ? En inclusion ?**

128
129 J'ai des amis en Ulis et en inclusion, oui. Après, j'en ai dans l'ensemble du collège aussi.

130
131 **Et tu as des amis dont tu te sens le plus proche ? Est-ce que c'est des amis d'Ulis ? Est-ce que**
132 **c'est des amis d'inclusion ? Est-ce que c'est des amis que tu as en règle générale dans le collège ?**

133
134 C'est tous pareils.

135
136 **D'accord. Et par rapport aux professeurs, comment ça se passe avec eux quand tu es en**
137 **inclusion ?**

138
139 Ça se passe bien.

140
141 **Est-ce qu'ils adaptent leurs cours pour t'aider ?**

142
143 Pff ... Pas trop... Mais bon après j'arrive à comprendre.

144
145 **Donc finalement, tu estimes que tu n'as pas tellement besoin d'aide ?**

146
147 Oui c'est ça. J'ai pas trop besoin qu'ils fassent d'une manière différente des autres. Je veux qu'ils
148 fassent leur cours comme si j'étais dans une classe normale.

149
150 **Tout compte fait, de ce que tu me dis, tu ne souhaites pas avoir des adaptations car tu veux être**
151 **considéré comme une personne normale, c'est ça ?**

152
153 Ouais, c'est ça.

154
155 **Tu penses que tout ce que tu fais en Ulis te suffit ?**

156
157 Bah oui.

158
159 **Ok. Donc au final tu ne souhaites pas plus d'aide de la part de tes professeurs d'inclusion.**

160
161 Bah non.

162

163 **Est-ce que tu trouves qu'il t'encourage suffisamment ? Et est-ce que tu as besoin qu'on**
164 **t'encourage ?**

165
166 Bah au premier trimestre, ils m'ont encouragé et au deuxième aussi. Pour le troisième trimestre, il y a
167 pas encore mais je pense que je vais avoir les encouragements. Mais sinon, j'ai pas besoin de plus,
168 c'est bien comme c'est déjà.

169
170 **D'accord. Et au niveau de tes parents, est-ce que tu te sens suffisamment soutenu ?**

171
172 Moyennement.

173
174 **Alors pourquoi dis-moi ?**

175
176 Bah par exemple il y a des choses que mon père ne sait pas donc on regarde sur internet pour que
177 j'essaie de noter des choses.

178
179 **Oui donc il essaye quand même de t'aider ! Il t'accompagne quand même.**

180
181 Oui c'est ça.

182
183 **Et c'est important pour toi ? Que tes parents te soutiennent j'entends.**

184
185 Bah oui. Comme ça on s'apprend chacun des choses. Des fois, lui, il sait pas et moi je sais, et des fois
186 moi je ne sais pas et lui, il sait.

187
188 **Dont tu aimes qu'il soit près de toi et qu'il t'aide ?**

189
190 Oui. Par exemple, quand il me manque une ou deux questions, là j'aimerais bien qu'il m'aide. Et y a
191 des choses où j'ai pas besoin qu'il m'aide mais il m'aide quand même. Ça fait plaisir.

192
193 **Est-ce que tu penses que c'est important que tes parents s'entendent bien avec tes professeurs ?**

194
195 Je m'en fiche un petit peu.

196
197 **Alors dis-moi pourquoi.**

198
199 Bah de toute façon, ils ne font pas de réunion tous les jours.

200
201 **Donc au final, toi ce que tu veux, c'est faire ton petit chemin et tu t'en fiches s'ils ne s'entendent**
202 **pas, c'est ça ?**

203
204 Exactement.

205
206 **Est-ce que tu sais si tes parents parlent avec tes professeurs de tes progrès et de tes difficultés ?**
207 **Et qu'est-ce que tu en penses de ça ?**

208
209 Bah ils en parlent en réunion... quand il y a des réunions parents-professeurs. Ça me fait du bien qu'ils
210 en parlent comme ça ils savent en quoi je suis bon et en quoi je ne suis pas bon.

211
212 **Donc tu trouves ça rassurant ?**

213
214 Oui, c'est ça.

215
216 **Tu préfères ça car au moins on sait où tu en es, et ça te permettra de mieux t'améliorer par la**
217 **suite.**

218 Exactement.
219
220 **Est-ce que tu as une dernière remarque à faire sur tout ce dont on vient de parler ?**
221
222 Non ça va, c'est bon.
223
224 **Et bien je te remercie *** d'avoir pris du temps pour me répondre.**
225
226 De rien.

1 **Annexe 17 : Entretien avec l'élève n°4 – Jules**

2
3 **Allez, on commence ! Que penses-tu de l'école et qu'est-ce qu'elle t'apporte selon toi ?**

4
5 L'apprentissage.

6
7 **Pour quoi faire ?**

8
9 Pour plus tard. Savoir des trucs. Pour avoir un métier.

10
11 **Et du coup, est-ce que dans ton travail, tu ressens que tu as des difficultés en cours ?**

12
13 J'en ai quelques-unes, mais ça va depuis que je suis en Ulis.

14
15 **Tu penses que tu as plus de difficultés que les autres ou pas ?**

16
17 Oui, peut-être un petit peu.

18
19 **Et comment tu t'en es rendu compte ?**

20
21 Bah je vois que par rapport aux autres, il y a des trucs que je n'arrive pas, que je peine à faire.

22
23 **Depuis combien de temps tu es en Ulis ?**

24
25 Ça va faire ... Oulla, je ne sais même plus ! Fin sixième je crois.

26
27 **Ah donc tu es rentré en Ulis en cours de route du coup.**

28
29 Oui c'est ça.

30
31 **Et est-ce que tu trouves que ça t'aide d'y être ?**

32
33 Oh bah oui ça aide, oui !

34
35 **Dis-moi pourquoi.**

36
37 Bah parce que les cours c'est plus simple. En plus, ils prennent plus de temps pour nous.

38
39 **Qu'est-ce qu'ils font en Ulis ?**

40
41 Bah par exemple, on revoit des choses qu'on a faites en inclusion.

42
43 **Ok. Et comment ça se passe en classe Ulis ? Est-ce que tu t'y sens bien ?**

44
45 Ouais, ça va ouais.

46
47 **Tu t'entends bien avec les autres élèves Ulis ?**

48
49 Ouais ! *(Content et soulagé)*

50
51 **Et avec ta professeur Ulis, est-ce que ça se passait bien ? Je sais que c'est une année particulière pour vous car elle a été très absente mais au début, comment ça se passait ?**

52
53
54 Ouais, au début ça se passait bien ... enfin ça se passe bien.

55 **Vous discutiez ensemble ?**
56
57 Oui on discutait ensemble et tout.
58
59 **Elle prenait le temps de vous écouter ?**
60
61 Ouais !
62
63 **Et par rapport à ton AVS, ça se passe bien ?**
64
65 Oui ! On parle de tout ensemble.
66
67 **C'est important pour toi de bien t'entendre avec elles ? Est-ce que ça serait compliqué pour toi si elles n'étaient pas là ?**
68
69
70 Ouais, je pense.
71
72 **Et comment ça se passe avec les élèves en inclusion ?**
73
74 Bah... ça va.
75
76 **Tu as déjà ressenti du rejet vis-à-vis d'eux ?**
77
78 Oui. Au début oui mais plus maintenant.
79
80 **Qu'est-ce qu'il se passait ?**
81
82 Ils me calculaient comme une personne qui sert un peu à rien.
83
84 **Comment ils te le faisaient ressentir tout ça ? C'était dans leurs comportements ? Verbalement ?**
85
86 C'était dans le verbal mais ils ne m'insultaient pas.
87
88 **D'accord. Et maintenant tu me dis que ça va mieux ?**
89
90 Ouais ! (*Content*)
91
92 **Tu n'as plus l'impression qu'ils te voient différemment ?**
93
94 Non. Une fois qu'ils se sont habitués, ça a été après. Ils ont appris à me connaître. Ils ont compris.
95
96 **Tu leur as expliqué ce qu'était l'Ulis ?**
97
98 Ouais, je leur ai expliqué et ils ont compris.
99
100 **Maintenant, je voudrais savoir comment tu te sentais quand tu es rentré en Ulis et comment tu te sens aujourd'hui.**
101
102 Bah au début, je me sentais en dessous des autres alors que maintenant je me sens à peu près pareil qu'eux.
103
104
105
106 **Et qu'est-ce qui fait que maintenant, tu te sens pareil qu'eux ?**
107
108 Bah je progresse.
109

110 **Ok. Pour toi aujourd'hui, le regard des autres est important ?**
111
112 Non, plus tellement.
113
114 **Est-ce que pour toi, le fait d'avoir des amis à l'école te permet de t'y sentir mieux ?**
115
116 Oui car comme ça on peut s'attacher à eux et leur faire confiance.
117
118 **Et je voudrais aussi savoir si tu as plus d'amis en inclusion ou plus d'amis en Ulis ?**
119
120 J'ai plus d'amis en inclusion qu'en Ulis car on est moins.
121
122 **Tu te sens plus proche de ceux qui sont en inclusion ?**
123
124 Bah en Ulis aussi car ils sont un peu pareils que moi on va dire.
125
126 **Et tu penses que toutes ces relations que tu noues avec ces amis là, elles ont une importance pour ton travail ?**
127
128
129 Oh oui, je pense.
130
131 **Pourquoi ?**
132
133 Bah parce qu'on arrive mieux à se concentrer après.
134
135 **Lorsque tu es en inclusion maintenant, comment ça se passe avec les professeurs ?**
136
137 Ça se passe bien.
138
139 **Ils adaptent leur cours pour t'aider ?**
140
141 Oui, ils le font.
142
143 **Tu trouves que c'est suffisant ou tu voudrais plus d'aides de leur part ?**
144
145 Non, en vrai c'est suffisant.
146
147 **Comment ils adaptent leur cours pour toi ?**
148
149 Bah par exemple, ils se concentrent plus sur nous, plus longtemps, pour mieux nous expliquer.
150
151 **Donc ça veut dire qu'ils viennent te voir pour te redonner les consignes ou te réexpliquer des points que tu n'as pas compris ?**
152
153 Ouais, c'est ça.
154
155
156 **Et est-ce qu'ils t'encouragent ? Est-ce que tu en as besoin ?**
157
158 Bah je pourrais faire sans mais oui, des fois ils m'encouragent.
159
160 **Et tu apprécies ça ?**
161
162 Oui.
163

164 **Maintenant, est-ce que tu te sens suffisamment soutenu par tes parents ? C'est important que ce**
165 **soit le cas ?**

166
167 Oui. C'est important. Sans mes parents, je n'aurais pas pu faire l'Ulis.

168
169 **Et comment ça se passe entre tes parents et les professeurs ? Est-ce que tu sais s'ils dialoguent**
170 **entre eux ? Sur tes difficultés par exemple, ou sur tes progrès.**

171
172 Ouais je sais. Ça se passe bien.

173
174 **Ça te semble important que ce soit le cas ? Ça t'embête ou tu trouves ça rassurant ?**

175
176 Oui je pense oui. C'est rassurant. Comme ça les profs me connaissent un petit peu plus.

177
178 **Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose sur tout ce dont on vient de parler ?**

179
180 Non c'est bon, ça va.

181
182 **Très bien. Eh bien je te remercie pour le temps que tu m'as accordé. On en a fini pour**
183 **aujourd'hui !**

184
185 De rien.

Sommaire

Nous analysons si le dispositif Ulis permet de répondre aux besoins socio-éducatifs des enfants en situation de handicap et aux attentes de leurs parents. Nous nous intéressons aussi à savoir comment il y répond et quelles en sont les limites.

Pour cela, nous avons mise en place des entretiens semi-directifs auprès d'élèves Ulis, de parents, de professeurs et d'AVS, afin qu'ils puissent nous donner leurs avis sur la question.

Ces entretiens ne nous ont pas permis d'apporter une réponse ferme concernant les besoins sociaux des élèves en situation de handicap.

En ce qui concerne les besoins éducatifs et les attentes des parents, le dispositif semble y apporter des réponses satisfaisantes. Néanmoins, le manque d'adhésion de certains professeurs et le manque de place au sein de ces dispositifs constituent leurs principales limites.

Pour finir, une défaillance dans la qualité de la communication et le manque de cohésion de groupe des enseignants, au sein de cet établissement, ne permet pas de répondre de manière optimale à l'ensemble des besoins et attentes.

Mots clés

Dispositif Ulis, besoins socio-éducatif, attentes, élèves en situation de handicap, parents.

Abstract

We analyze whether the Ulis system can answer to the socio-educational needs of pupils in situation of disability and the expectations of their parents. We're also interested in knowing how this system can respond to those needs and what are it's limits.

To answer to this, we have organized semi-direct interviews with Ulis pupils, parents, teachers and assistant. Consequently, they can give us their opinions about this issue.

Those interviews did not provide us a clear answer about the social needs of pupils in situation of disability.

Concerning to educational needs and expectations of the parents, the Ulis system seems to provide satisfying answers. However, the lack of support from teachers and the limited number of positions in the Ulis system are the main limits.

Finally, a failure in the quality of communication and the lack of cohesion between the teachers in this school don't enable to respond optimally to the needs and expectations.

Keyword

Ulis system, socio-educational needs, expectation, pupils in situation of disability, parents.