



HAL
open science

Panique à bord! Les aptitudes des coordinateurs à l'inclusion scolaire durant la pandémie: une enquête dans les établissements du second degré de la Martinique

Stacy Timbat

► To cite this version:

Stacy Timbat. Panique à bord! Les aptitudes des coordinateurs à l'inclusion scolaire durant la pandémie: une enquête dans les établissements du second degré de la Martinique. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03827881

HAL Id: dumas-03827881

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03827881>

Submitted on 24 Oct 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.



MEMOIRE DE MASTER
METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (MEEF)
MENTION ENCADREMENT ÉDUCATIF (EED)
PARCOURS CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION (CPE)

PANIQUE A BORD !
LES APTITUDES DES COORDINATEURS A L'INCLUSION
SCOLAIRE DURANT LA PANDEMIE
UNE ENQUETE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DU SECOND
DEGRE DE LA MARTINIQUE

Préparé par

TIMBAT Stacy

Dirigé par

Maurizio ALI'

Maitre de conférences en sciences de l'éducation

Année universitaire 2021-2022

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné(e), *Stacy TIMBAT*, étudiant(e) à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (INSPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à *Fort de France*, le 27 Janvier 2022.

TIMBAT Stacy

Résumé

L'inclusion scolaire a pour objectif de garantir l'adaptation des pratiques scolaires pour les élèves à besoin particulier (EBS) qui relèvent généralement d'une prise en charge dans les *Unité localisée pour l'inclusion scolaire* (ULIS). Toutefois en mars 2020, à la suite de la crise sanitaire provoquée par la pandémie de COVID-19, les établissements scolaires ont dû fermer leurs portes de manière officielle conformément aux dispositions prise le Gouvernement. De ce fait, des nouvelles pratiques scolaires ont vu le jour (distanciel, cours asynchrone) et ont contraint les coordinateurs ULIS à s'adapter à la diversité celles-ci. Notre hypothèse est que, le numérique ait été le seul outil de communication cela n'a pas été un avantage pour les enseignants ayant toujours eu pour habitude du présentiel. Pour confirmer notre hypothèse nous avons mené une enquête auprès des 25 coordinateurs ULIS de la Martinique dans les établissements du second degré et nous avons étudié leurs aptitudes durant le confinement en 3 items qui est leur ancienneté dans le métier, leur ressenti durant le confinement, ainsi que leurs perceptions face au numérique. Les résultats obtenus ne font que confirmer les difficultés rencontrées par les coordinateurs durant le confinement dans le numérique.

Mots-clés : Éducation inclusive, Urgence sanitaire, Martinique

Abstract:

The objective of inclusive schooling is to ensure the adaptation of school practices for students with special needs (SC) who are generally part of a "Localised Unit for Inclusive Schooling" (ULIS) classroom management. However, in March 2020, following a large-scale health crisis, schools had to officially close their doors in accordance with the provisions of the Decree of 14 March 2020 of JORF n°0064 published by the Minister of Solidarity and Health. It dealt with the various measures applicable in childcare facilities and schools and colleges to combat the spread of the COVID-19 virus. As a result, new school practices are emerging (e-learning, asynchronous courses) and have forced coordinators to adapt to diversity. Our hypothesis is that, digital has been the only communication tool that has not been an advantage for co-teachers who have always been accustomed to face-to-face. To confirm our hypothesis, we conducted a survey among the 25 ULIS coordinators of Martinique in the second-degree establishments and we studied their abilities during the confinement in 3 items which is their seniority in the trade, their feelings during the lockdown, as well as their perceptions of digital. The results obtained only confirm the difficulties encountered by the coordinators during the digital lockdown.

Key-words: Health emergency, Inclusive education, Martinique

Remerciement

Je remercie Monsieur Thierry MONTANUS, conseiller principal d'éducation et formateur à l'inspe qui m'a permis de faire mon stage au Lycée ACAJOU 1 et qui m'a également écouté et soutenue pour le transfert de mon enquête.

Je remercie chaleureusement Madame Josée BRISARD ma tutrice de stage, Conseillère principale d'éducation pour son écoute et son appui au cours de mes études. C'est largement grâce à elle que j'ai eu une appréhension positive sur la profession des CPE. Par ailleurs elle m'a apporté une grande aide dans le transfert de mon enquête dans les établissements du second degré.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance au directeur de ce mémoire, Monsieur Maurizo ALI, enseignant chercheur à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspe) de Martinique, qui a rapidement donné son accord pour encadrer ma recherche. Sa simplicité et sa franchise ont en grande partie appuyé l'objet du présent mémoire.

Je suis reconnaissante envers Monsieur Pierre-olivier WEISS des échanges de ses encouragements et les précieux conseils qu'il m'a prodigués.

Je remercie de façon non exhaustive toutes les personnes qui ont manifesté leurs encouragements tout au long de mon parcours.

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE- LE RÔLE DE L'INCLUSION SCOLAIRE.....	12
1.L'ECOLE INCLUSIVE.....	13
1.1 L'ECOLE INCLUSIVE UNE AFFAIRE DE DROITS.....	13
1.2 LA SITUATION DE HANDICAP.....	14
1.3 LES BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS.....	15
1.4 TRANSITION ENTRE L'INTEGRATION ET L'INCLUSION : VERS UNE EVOLUTION DES MENTALITES.....	16
2.L'ECOLE INCLUSIVE EN FRANCE.....	18
2.1 L'INCLUSION ET L'EXCLUSION SUR LA BASE DU HANDICAP.....	18
2.3 ACCOMPAGNATEURS DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP : AVS, REFERENT HANDICAP, COORDINATEUR.....	20
2.4 PRECONISATION ET OUTILS MIS A DISPOSITION PAR L'EDUCATION NATIONAL : LES OUTILS A L'INCLUSION SCOLAIRE.....	22
3. INCLUSION SCOLAIRE DURANT LA PANDEMIE.....	23
3.1 L'IMPACT GENERAL DE LA PANDEMIE DANS LE MONDE.....	23
3.2 LES CHANGEMENTS DANS L'EDUCATION TRADITIONNELLE.....	25
3.3 CONTINUITE OU DISCONTINUITE PEDAGOGIQUE.....	26
3.4 CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN MARTINIQUE.....	27
DEUXIÈME PARTIE- L'INCLUSION SCOLAIRE EN MARTINIQUE LA RÉALITÉ DU TERRAIN.....	29
4. DEMARCHE DE RECHERCHE.....	30
4.1 POPULATION ETUDIEE : LES COORDONNATEURS DE L'ULIS EN MARTINIQUE.....	32
4.2 DESCRIPTION DU TERRAIN D'ETUDE.....	33
5.PRESENTATION DES DONNEES.....	34
5.1 PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS DISPOSANT LE DISPOSITIF ULIS.....	35
5.2 PRESENTATION DES ACTEURS.....	36
5.3 DESCRIPTION DU METIER.....	37
6.PERCEPTION DES COORDINATEURS ENVERS LA CRISE SANITAIRE.....	40
6.1 PERCEPTION DES COORDINATEURS DURANT LE CONFINEMENT.....	40
6.2 ÉTAT DES LIEUX : LA MISE EN PLACE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE A DISTANCE.....	42
6.3 ALLIANCE ECOLE-FAMILLE DURANT LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN DISTANCIEL.....	45
7.ANALYSER LES POSITIONS DES COORDINATEURS ENVERS LE NUMERIQUE.....	48
7.1 ANALYSER LA PERCEPTION DES COORDINATEURS ENVERS LE NUMERIQUE.....	48
7.2 L'INSTRUCTION PAR LE NUMERIQUE : UNE PEDAGOGIE A TRAVERS LE NUMERIQUE.....	49
7.3 LES SOLUTIONS POUR UN APPRENTISSAGE EFFICACE A DISTANCE : ETRE OPERANT ENVERS LE NUMERIQUE.....	52
TROISIÈME PARTIE -INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	55
8.INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	56
8.1 DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
8.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	59
9.PARTIE REFLEXIVE DEDIEES AU CONSEILLER PRINCIPAUX D'EDUCATION.....	60
9.1 L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF ET LE BIEN-ETRE DE TOUS LES ELEVES.....	60
9.2 REFERENTIEL DE COMPETENCE TRAVAILLER EN LIEN A L'INCLUSION SCOLAIRE.....	60
CONCLUSION.....	62
BIBLIOGRAPHIES.....	66

TABLE DES ILLUSTRATIONS	69
ANNEXES	70

Liste des sigles et des abréviations

AESH : Allocation Éducation Spéciale / **AVS-CO** : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif ;

BEP : Besoins Éducatifs Particulier ;

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap ;

2CA-SH : Certificat complémentaire pour les renseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ;

CDAPH : Commission des Droit de l'Autonomie pour les Personnes Handicapées ;

CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire ;

IA-DSDEN : Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation national ;

IEN : Inspecteur de l'Éducation national ;

IEN-ASH : Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ;

IFE : Institut français de la formation ;

INSEE : Institut national de la statistique et des études économique ;

MDPH : Maison Départemental des personnes Handicapées ;

MEN : Ministère de l'Éducation National ;

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé ;

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation ;

RASED : Réseau d'aide spécialisées aux élèves en difficulté ;

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire ;

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture ;

SAFEP : Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce ;

SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile ;

SSEFIS : Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire ;

SAAAIS : Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire ;

Introduction

L'un des enjeux universels est sans équivoque l'éducation. Sans cela, aucune société ne peut porter la jeune génération et former les futurs citoyens adultes responsables. Il ne suffit pas d'éduquer machinalement mais de permettre à l'individu de poursuivre son évolution, de s'améliorer et de se raccorder au monde. De lui accorder sa liberté afin qu'il s'accomplisse au sein d'une civilisation qu'il pourra construire individuellement et collectivement progressivement. Cela passe par l'élaboration de nouvelles stratégies pédagogiques.

La question de l'éducabilité, tranchée en 1909, reconduite en 1945, distingue les élèves pour qui la déficience ne se manifeste qu'au regard des exigences scolaires. Pour les élèves ayant été reconnus comme « anormaux médicaux » ou « anormaux pédagogiques », une continuité s'observe avec le concept de « pseudo-débilité mentale ». Celui-ci est mesuré par l'échelle métrique de l'intelligence conçu par Binet et Simon¹. Alfred Binet et son collègue Théodore Simon ont été l'objet d'un intérêt accru de la part des chercheurs travaillant dans la psychopathologie. Cette recherche, en effet, consiste en un outil quantitatif qui permet d'identifier les élèves en difficulté scolaire pour insuffisance cognitive. Les enfants atteints de d'autres types de situation de handicap autres tel que moteur, sensoriel, psychique étaient à l'époque exclus de la scolarisation.

Alfred Binet (1905) a construit la première version de son test comme un outil de diagnostic de la débilité mentale en vue du recrutement des classes de perfectionnement. Les premières classes de perfectionnement ouvrent leurs portes en 1907 et sont promulguées officiellement par la loi du 15 Avril 1909², laquelle est relative à la scolarité des enfants « mentalement anormaux » ou « arriérés » dépendamment de l'époque. L'Arrêté du 17 Aout 1909³ complète la loi du 15 Avril 1909 en précisant le fonctionnement et l'organisation des écoles et des classes de perfectionnement pour les enfants arriérés. Le nombre maximal d'élèves à admettre dans chaque division était de quinze, et exceptionnellement porté à vingt mais ce quota ne pouvait pas être dépassé.

Les textes distinguaient donc deux types d'organisation : ils envisageaient d'une part des classes annexées⁴ aux écoles primaires et d'autre part des écoles autonomes de perfectionnement regroupant plusieurs classes de perfectionnement. A cette époque, le recrutement se faisait sur la base des travaux de Alfred Binet et Théodore Simon (1903) qui considéraient que les enfants sont susceptibles d'être éduqués, sans toutefois estimer qu'ils soient capables de suivre une scolarité ordinaire. Il s'agissait des enfants relevant d'une déficience mentale légère : d'un QI compris entre 70 et 80.

¹ L'œuvre d'Alfred Binet a eu une portée considérable dans l'histoire de la psychologie de l'intelligence en renouvelant son approche basée d'une échelle essentiellement à partir des États-Unis mais aussi l'évolution indéniable réalisée dans les travaux portant l'analyse des fonctions intellectuelles.

² Loi du 15 Avril 1909 porte sur la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et au Écoles autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés

³ Arrêté du 17 Août 1909 Les heures de classe sont remplies soit par des exercices de travail intellectuel, soit par des exercices de travail manuel.

⁴ Le terme "classe annexée" est réapparu, mais de manière non officielle, après la création des classes et/ou des écoles dans les établissements spécialisés, en application de la Loi de 75 et après que le Décret n° 78-441 du 24 mars 1978 et sa circulaire d'application n° 78-189 et 34 AS du 8 juin 1978 aient eu fixé les conditions de la "mise à la disposition des établissements spécialisés pour enfants handicapés de maîtres de l'enseignement public".

La circulaire du 29 janvier 1982 et 1983 ⁵ marque la volonté de l'éducation nationale, sous le ministre Alain Savary, de refuser l'exclusion des enfants handicapés et de réussir leur intégration en prévoyant une action progressive afin de miser sur un suivi individuel et collectif. Elle induisait alors la multiplication des échanges entre les familles et aussi les enseignants.

La logique de l'intégration est légitimée par la loi de 1975 en faveur des personnes en situation de handicap qui vise à développer la démarche alternative à l'exclusion. Dans tous les cas, l'intégration ne suppose pas d'adaptation majeure. L'école a ses publics dits « différents » et c'est surtout l'enfant qui doit s'adapter à l'école ordinaire. Cela peut se faire par des rééducations, des dispositifs de compensation qui vont lui permettre de « suivre » le programme et le niveau de classe ou de participer aux activités de l'école. Cependant depuis 1978 un certain nombre d'établissement travaillant dans le sens de l'intégration scolaire, ont délocalisé des classes pour les placer dans des écoles ordinaires. Ce sont ces classes qu'on nomme « classes annexées » du fait qu'elles demeurent annexées à leur établissement d'origine. Ces classes sont souvent appelées aussi « classes intégrées » pour souligner leur aspect intégratif.

Pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, l'Inspection générale (1999) traite « du dispositif médico-social en faveur des élèves », lequel désigne dans certain cas des « classes à caractère thérapeutique » pour affirmer que tous les enfants de ces classes sont bien suivis par le même établissement ou par le même service de soin, à la différence des Classes pour inclusion scolaire (CLIS) ordinaires. Depuis la création des CLIS et du Service d'Éducation Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD) ces « classe annexées n'ont plus de raison d'être, si l'établissement juge nécessaire de placer l'une de ses classes dans une école cette classe adopte ainsi le statut de CLIS. Cependant l'éducation inclusive signifie que ces élèves sont placés quelles que soient les difficultés qu'ils rencontrent dans une classe ordinaire correspondant à leur âge. Lorsqu'on aborde le concept d'inclusion scolaire, il faut que nous le voyions autrement qu'un concept éducatif. Il s'agit, en effet, de changer notre perception globale sur l'apparence d'une personne en situation de handicap.

Il est relativement important d'être ouvert aux différences dans la vie sociale mais aussi dans la vie professionnelle. Depuis 2005⁶ le concept d'inclusion a émergé dans le système éducatif en tant que droit fondamental, qui vise à garantir à tous les élèves le droit à l'éducation, qu'ils soient handicapés ou en difficultés. Elle cherche à adapter l'école à l'enfant plutôt que de faire l'enfant s'adapter à l'école. La différence avec l'intégration est qu'il ne s'agit plus de l'adaptation des élèves au système scolaire, mais de la mise en place du système pour permettre aux élèves de jouer pleinement leur rôle dans l'apprentissage et le développement personnel. Par ailleurs à compter du 1^{er} Septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée,

⁵ Circ. n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 Des formes encore inédites d'intégration seront encouragées si ces innovations permettent de répondre à des situations individuelles particulières ou d'accueillir des catégories d'enfants jusque-là exclues de ce processus dès lors qu'elles n'entraîneront pas de nouvelles formes de ségrégation.

⁶ La loi n°2013-595 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées dispose que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu ordinaire

les établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)⁷.

Rodrigue dit « *L'objectif de l'éducation inclusive n'est pas d'en finir avec les différences, mais de les maintenir actives pour les réinvestir dans l'éducation de tous les élèves. L'annulation ou l'imperméabilisation des différences empêche les élèves de se confronter à d'autres points de vue et à d'autres réalités et, pour cette raison, appauvrit la qualité de l'éducation.* » (Rodrigues, 2009).

Accepter ces différences dans notre vision de la situation du handicap, c'est accepter aussi que notre enfant soit placé dans une crèche avec un enfant malentendant ou sourd ; mais aussi qu'une équipe de tennis puisse faire participer un jeune en fauteuil roulant avec les autres enfants. D'autre part c'est aussi accepter aussi que son partenaire de travail soit en situation de handicap. Néanmoins tout cela est facilement intégré dans la pensée collective envers le droit individuel, mais plus difficilement dans la vie quotidienne (Ali, 2020a et 2020b).

La loi d'orientation et de programmation de la réforme scolaire de la République de 2013⁸ a réaffirmé ce droit en introduisant le concept d'école inclusive. De plus afin d'assurer l'éducation de tous les élèves, en tenant compte de l'unicité et des besoins de chaque élève, l'inclusion est désormais devenue une priorité nationale. La loi du 30 juin 1975⁹ marque début en France d'une politique du handicap mentionnant la « solidarité » et également l'obligation nationale. On entre alors dans une logique de solidarité et d'accompagnement. L'école inclusive, toujours en construction, a été touché par la crise du Covid-19. Ainsi il a fallu mettre en place des pratiques favorables à la continuité pédagogique à distance. Le numérique est un levier essentiel qui peut favoriser la continuité pédagogique à distance, laquelle n'est souvent pas maîtrisé par les coordinateurs ayant fait carrière en présentiel et non en distanciel, mais aussi pour les élèves relevant du dispositif ULIS n'ayant pas le matériel ni la pratique de l'utilisation du numérique pour une bonne pédagogie.

Tout cela est contraignant à distance. Depuis mars 2020 et sa poursuite en 2021, l'augmentation du nombre d'élèves fréquentant l'établissement scolaire a été contraint par la crise sanitaire. Les coordinateurs ULIS ont dû s'adapter à la diversité des nouvelles situations de crise. Cette période est à l'origine des doutes sur la gestion du suivi des élèves relevant de L'ULIS. En raison du contexte actuel de la pandémie de COVID-19 qui compromet considérablement l'égalité des chances sur le progrès et l'apprentissage des élèves, nous sommes loin de garantir à chacun que, quel que soit son sexe, son âge, sa race ou son origine ethnique, ses capacités, son lieu de résidence, sa catégorie sociale, tout le monde a droit à une même éducation assidue et de qualité. Cependant nous, futurs professionnels, nous nous questionnons sur notre gestion de la continuité et sa mise en œuvre pour les élèves issus des programmes d'inclusion.

⁷ Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements.

⁸ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 Le projet de loi définit les objectifs de la refondation en matière d'élévation du niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants, de réduction des inégalités sociales et territoriales et de réduction du nombre des sorties du système scolaire sans qualification. Ces objectifs sont traduits dans la programmation des moyens et la définition des orientations pédagogiques.

⁹ La loi du 30 juin 1975 marque le passage d'une prise en charge antérieurement basée sur la notion d'assistance à une prise en charge reposant largement sur la notion de solidarité.

L'inclusion est une condition préalable à l'édification de sociétés durables. Le rapport Global Education Monitor (GEM 2020) de L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)¹⁰ sur l'inclusion et l'éducation souligne qu'en ce qui concerne les élèves en situation de handicap, la loi prévoit la séparation dans 25% des pays (plus de 40% en Asie et Amérique latine et Caraïbes), 10% des pays ont un système d'intégration et 17% ont un système inclusif. La note sur le handicap et l'éducation inclusive a également montré que le chemin vers l'éducation inclusive est semé d'embûches, de la faiblesse de la gouvernance au manque de ressources, de la privatisation à la prolifération des systèmes éducatifs. Séparés au nom d'une éducation de qualité. L'exclusion massive des enfants handicapés, reste une réalité dans de nombreux États membres de l'UNESCO. On estime que 32 millions d'enfants handicapés, soit un enfant sur trois en situation de handicap, ne seraient pas scolarisés. En 2020, cette exclusion a été exacerbée par la pandémie de COVID-19 mais cela a aussi été une période compliquée pour les élèves qui ont été éloignés de leurs coordinateurs et de leurs enseignants. Cela a encore réduit l'accès à l'éducation et à l'apprentissage dans de nombreux pays.

Mais cela a également rendu certains parents impuissants face à l'apprentissage à apporter à leurs enfants, et a aussi mis en difficulté les professionnels chargés de la prise en charge de l'apprentissage de ces enfants surtout au niveau de l'usage numérique. Les élèves en situation de handicap, en effet, n'ont pas tous une maîtrise du numérique. Alors que les écoles commencent à rouvrir, on craint que ces enfants relevant de l'ULIS ne soient à nouveau laissés pour compte avec des lacunes accumulées durant le confinement. Ensuite, la pandémie COVID-19 peut également être considérée comme une opportunité de permettre une inclusion plus large de ces derniers, surtout à travers le numérique car cela engendre de nouvelles acquisitions fonctionnelles chez l'élève, et une meilleure inclusion dans le milieu professionnel.

Les parents, les enseignants, les professionnels de l'ULIS doivent trouver des moyens innovants et s'adapter aux élèves dont ils ont la charge. Ces impacts du COVID-19 peuvent se transformer en un impact positif qui devrait être exploité pour une meilleure inclusion des élèves relevant du dispositif ULIS dans les établissements scolaires ordinaires. En effet, il faut aussi savoir, qu'il s'agit de procédures nouvelles, il est important d'accompagner le personnel ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative afin de promouvoir l'inclusion. Car être un coordinateur d'ULIS est un métier où il faut vivre chaque jour avec la différence de chacun, sans jamais juger, ni stigmatiser. Accueillir des enfants présentant un handicap nécessite de l'adaptation, de trouver d'autres formes d'apprentissages, de différencier ses pratiques et ses supports d'enseignement, afin que l'élève soit inclus parmi les autres enfants.

Malgré l'urgence sanitaire l'objectif principal est de garantir la place de chaque enfant au sein de l'école de la République. Faire en sorte que cette école soit une « école pour tous » en veillant à la réussite de chaque élève, quelles que soient sa spécificité y compris les problèmes de santé, les handicaps ou les difficultés d'apprentissage qui sont inscrites dans la loi sur la réforme de l'école annoncée le 8 juillet 2013. En effet cette dernière stipule que « **Le service public d'éducation offre une éducation inclusive à tous les enfants sans aucune distinction** »

¹⁰ Les lois et les politiques qui encadrent la prise en charge des élèves handicapés à l'école, ordinaire ou autre, diffèrent d'un pays à l'autre.

En outre, il m'a semblé pertinent d'axer mon mémoire sur la capacité ou l'incapacité de l'école inclusive à s'adapter à des situations d'urgence la crise sanitaire dû à la pandémie de COVID-19. L'inclusion scolaire étant une affaire de tous et une priorité nationale, et s'interroger quant à sa réelle place au sein de l'école ainsi que sur le ressenti et les avis des coordinateurs ULIS pendant cette continuité pédagogique qui s'est déroulé en distanciel est capital. Ce travail de recherche nous amène donc à mener une réflexion sur les questions suivantes :

La pratique de l'inclusion scolaire est-elle applicable à distance ?
Quelle place l'inclusion scolaire a-t-elle eu durant le confinement ?
Le numérique a-t-il été un obstacle pour les coordinateurs et les élèves notifiés ULIS ?
Le numérique peut-il être un levier pour l'inclusion scolaire ?
Comment les rôles des enseignants et des parents ont-ils évolué au cours de cette période de confinement ?
Comment se poursuivent les mesures de soutien qui accompagnent ces élèves en temps ordinaire ?

Ces questions fondées ont pour but de répondre à une problématique pertinente à savoir :

La mise en place de la continuité pédagogique suite à la fermeture des établissements durant la crise sanitaire de mars 2020 poursuivie en 2021 permet-elle de véritablement faire partager les valeurs de l'école inclusive pour les élèves relevant du dispositif ULIS ?

Pour mener à bien ma réflexion, ma recherche s'articule autour du concept de l'école inclusive. Au sein d'une première partie théorique prenant appui sur les différents travaux menés par les théoriciens de la question, nous nous attacherons à en comprendre le fonctionnement. De plus nous tenterons de définir le cadre et les modalités qui permettent la scolarisation des élèves. Puis nous nous intéresserons aux particularités de la continuité pédagogique en contexte de confinement en la mettant en parallèle avec l'école inclusive afin de préciser la place de l'inclusion en période de crise et d'urgence. C'est pourquoi, ce travail de recherche se concentrera sur la continuité pédagogique exercée par les coordinateurs d'ULIS pour les élèves qui bénéficient de ce dispositif durant cette pandémie.

Puis dans la deuxième partie empirique une enquête auprès des coordinateurs D'ULIS dans les établissements du second degré de Martinique afin d'analyser leurs aptitudes, leurs perceptions durant la crise sanitaire. Puis nous exposerons les méthodes et outils utilisés afin de servir l'étude. Ensuite nous définirons l'objectif de notre enquête que la méthodologie utilisée pour la diffusion de notre enquête. Dès lors, nous présenterons les données recueillies grâce à cette enquête. Enfin dans une troisième partie, nous analyserons les résultats obtenus dans le but de formuler une réponse concrète à notre questionnement, et de construire ainsi des axes de réflexions qui serviront la pratique professionnelle du Conseiller principal d'éducation (CPE) et répondront aux besoins des élèves et ceux de la communauté éducative et notamment les familles.

PREMIÈRE PARTIE- LE RÔLE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

- DÉMARCHE THÉORIQUE -

1.L'école inclusive

L'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des "communautés" ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité. » (Armstrong, 2006).

1.1 L'école inclusive une affaire de droits

Penser l'éducation inclusive, c'est selon Ebersold dit que « *penser ce qui fait la capacité des uns et des autres à construire un monde qui soit de l'ordre de l'être et du vivre ensemble* » (Ebersold, 2006).

L'éducation inclusive a été conçue initialement pour les élèves en situation de handicap, et mais progressivement, le concept s'est élargi. Il s'applique désormais à tous les élèves de situations diverses ou multiples comme par exemple les enfants en difficulté sociale, les enfants d'ascendances étrangère ou les enfants qui voyagent. Néanmoins à ce jour, il n'existe aucune définition officielle de l'école inclusive. L'article L 111-1-L 111-2 du code de l'éducation¹¹ définit le droit à l'éducation qui impose la création d'une école pleinement inclusive. De même, la loi sur la Refondation de l'École et de la République fait référence pour la première fois au terme « Écoles inclusives » dans le texte juridique. Dans le rapport de synthèse sur l'éducation inclusive construit par l'Agence européenne pour l'éducation, celle-ci observe que l'utilisation des termes « inclusion » et « éducation inclusive » ainsi que les significations qui leur sont associées diffèrent considérablement d'un pays à l'autre.

Pour sa part, Danielle Zay (2012)¹² soutient que l'éducation inclusive est un « concept intéressant », « s'il est pleinement et complexement adopté et utilisé dans l'interrelation entre l'inclusion scolaire et la société » (Zay,2012). Comme rappelé, les différences des élèves, qu'elles soient qualifiées de « besoins spécifiques », « besoins spéciaux », « besoins particulier », ne doivent pas faire oublier que ces enfants ont non seulement des besoins, mais aussi des droits, notamment celui à l'éducation, conformément à ce qui est plébiscité dans une société démocratique.

Par ailleurs il convient de faire remarquer que, même si les droits des enfants ne diffèrent pas des droits des adultes, les enfants demeurent plus vulnérables que ceux-ci. C'est pourquoi un traité spécial, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant en 1990¹³ a été créée afin de protéger leurs droits. Cette dernière contient justement trois articles importants en faveur de l'éducation inclusive, à savoir :

¹¹ L'article L 111-1 du code de l'éducation -L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L 111-2 Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

¹² Danielle Zay, L'Éducation inclusive. *Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris, Le Harmattan, 2012 Le contenu de l'ouvrage de Danielle Zay nous invite donc à réfléchir sur l'éducation inclusive (et non l'école inclusive, choix revendiqué de l'auteure pour traduire l'expression anglaise Inclusive éducation, lui permettant d'aborder une sphère plus large que le système scolaire) comme moyen de combattre les inégalités et l'exclusion.

¹³ Le 2 septembre 1990 Considérant qu'il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité.

Premièrement l'article 2, relatif à la non-discrimination, rappelant respect qui doit être dû à tout un chacun sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'origine ethnique, d'incapacité, de naissance ou de toute autre situation. Puis les articles 28 et 29, relatifs à l'accès à une éducation de qualité, lesquels soutiennent et renforcent le droit de tous les enfants à l'éducation.

(Crawford et Peter)¹⁴ accentuent en affirmant que l'éducation inclusive peut être définie comme un dispositif d'enseignement dans lequel les enseignants soutiennent pédagogiquement et autrement pour :

- Accueillir et inclure tous les apprenants, peu importe leur diversité et leurs particularités, en classe ordinaire, dans les écoles de quartier et avec des pairs du même âge.
- Encourager la participation de tous les apprenants et le développement optimal de leur potentiel humain ; et encourager tous les apprenants à valoriser sur le plan social des relations avec divers pairs et adultes (Crawford et Peter, 2004)

Néanmoins, l'éducation inclusive se heurte parfois à de vastes difficultés Burkina & Niger, (2012). On peut relever, par exemple, la difficulté d'inclure certaines formes de handicap, tels que les handicaps relatifs à la déficience auditive profonde ou sévère et ceux à déficience intellectuelle profonde, ou bien encore le manque d'enseignants qualifiés pour couvrir toutes les écoles à l'échelle nationale et internationale.

1.2 La situation de handicap

Si l'on étudie l'étymologie, le mot « handicap » il vient de l'anglais « hand in cap »¹⁵ que l'on peut traduire en français par « main dans un chapeau ». Cette expression faisait à l'époque référence au jeu d'échange d'objets pratiqué en Grande-Bretagne au XVI^e siècle. L'arbitre contrôlait les récompenses pour assurer un terrain de jeu égal pour tous les participants. Le handicap représentait alors le désavantage de celui qui avait attiré la malchance. Par la suite, le terme a été repris dans le milieu sportif, comme par exemple dans les courses hippiques où certains chevaux et jockeys ont été confrontés à des difficultés supplémentaires afin de rendre la course plus équitable et de promouvoir des conditions de concurrence équitables entre tous les cavaliers. Dans les autres sports de même, on a recouru au mot "handicap" pour classer les athlètes selon leurs performances et leur niveau. C'est à partir des années 1930 qu'on a commencé à faire usage de ce terme pour renvoyer aux difficultés humaines, à ce qui constitue des incapacités ou des insuffisances. Le terme a évolué pour désigner un individu inadapté dans un état dit « d'infériorité » relativement aux autres.

Ainsi, conformément à la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes en situation de handicap, la nouvelle définition du handicap est la suivante : « constitue un handicap, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son

¹⁴ Crawford, C. et Porter, G.L., 2004. Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education (Enseignants de soutien : Fondements pour faire avancer l'éducation inclusive). Toronto : l'intitue roeher

¹⁵ Aussi loin que remonte l'histoire – des mythes de l'Antiquité, en passant par le Moyen Âge, la Première Guerre Mondiale, ou même les dernières représentations cinématographiques ou artistiques du 20^{ème} siècle – le handicap a toujours été synonyme d'exclusion, de pauvreté, d'infirmité, d'incapacité,

environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

La dimension sociale et environnementale du handicap est affirmée par cette loi. Le handicap, en ce sens, n'existe plus en soi, il est déterminé par une situation. En se référant à cette loi, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)¹⁶ propose une classification du handicap :

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

Dans cette volonté d'intégrer les personnes handicapées dans la société, l'école joue alors un rôle prépondérant car elle constitue le lieu de socialisation et de construction des individus et des futurs citoyens. Ainsi, la loi de 2005 avise un décret relatif à la scolarisation des élèves handicapés, demandant que ces derniers soient inscrits dans une école ordinaire.

1.3 Les besoins éducatifs particuliers

Le concept de besoins éducatifs spéciaux a été introduit au Royaume-Uni à la fin des années 1970. Il englobe à la fois les besoins spécifiques des élèves handicapés mais aussi les besoins spécifiques des élèves ayant des troubles d'apprentissage (dyslexie, handicap moteur, troubles de la parole, etc.).

Le concept de besoins éducatifs particuliers dépend du pays dans lequel on y a recouru. En effet, en produisant des besoins différents pour les élèves, cela peut constituer des obstacles scolaires persistants ou passagers, ce qui peut devenir un désavantage socio-économique et culturel, faisant alors passer le nombre d'élèves de 3 à 25 % d'élèves dans cette catégorie. Par conséquent le système éducatif peut rencontrer des difficultés pour répondre à tous ces besoins.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers : des élèves ciblés. Pour permettre aux élèves atteints de maladies chroniques, que l'on désigne comme ayant des "besoins éducatifs particuliers", d'apprendre de la même manière que les autres élèves, il est nécessaire de mettre en place un système d'adaptation académique et pédagogique. Par l'usage des Besoins Éducatifs Spécifiques (BEP), on peut déterminer les besoins liés à une situation spécifique qui produisent des affects et des comportements singuliers à l'égard de l'école et des apprentissages. La majeure partie des élèves, il est vrai, ne connaissent pas ces limitations ou ces obstacles. Toutefois il convient de noter que le terme n'est pas réservé exclusivement aux élèves en « *situation de*

¹⁶ En 1980, l'OMS publie une première classification en anglais sous le titre : *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease.*

handicap » : il s'applique aussi, par exemple, aux élèves qui éprouvent d'importantes difficultés scolaires, aux élèves allophones, aux élèves surdoués intellectuellement ou bien encore aux élèves ayant des difficultés linguistiques et scientifiques particulières.

Par ailleurs, certains élèves atteints de maladies chroniques peuvent être rangés dans la catégorie handicapée, conformément à l'article « loi 2005-102 du 11 février 2005 » relative à l'égalité des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées. Il en découle que les élèves souffrant de maladies chroniques peuvent bénéficier du Projet Personnalisé scolaire (PPS), un plan de compensation usité dans le cadre scolaire qui tient compte de leurs besoins. Il est essentiel que les enseignants et le personnel scolaire identifient les élèves malades qui peuvent bénéficier du Besoin Éducatif Particulier (BEP) pour leur donner toutes les chances de continuer à apprendre et à réussir.

L'objectif en effet, est de leur permettre de poursuivre leur scolarité même s'ils sont malades et de déterminer quelles formes de compensation peuvent leur être attribuées afin de leur apporter des réponses pédagogiques et éducatives adaptées (organisation, pédagogie, apport, main-forte humaine etc.). Cette identification des besoins est induite par la mise en place d'une approche pédagogique qui repose sur des informations variées et adaptées aux diverses situations afin que la situation de chaque apprenant soit unique.

1.4 Transition entre l'intégration et l'inclusion : vers une évolution des mentalités

Selon Hervé Benoit Hervé Benoit, (2008) il convient de changer l'environnement de l'élève en situation de handicap pour pallier ses lacunes. C'est à l'enseignant et à l'équipe éducative qu'incombe l'accueil des élèves étant dans cette situation dans le milieu scolaire.

De plus comme l'affirme à nouveau Hervé Benoit, « Le processus d'intégration scolaire, réservé à l'origine aux élèves censés répondre aux exigences scolaires, est remplacé par un processus inclusif conçu pour répondre à la diversité des besoins individuels de tous ». (Benoît,2004) En ce sens, non seulement les élèves doivent s'adapter aux normes strictes de l'école, mais l'école également doit s'adapter à la diversité des élèves en reconnaissant la singularité de chacun d'entre eux. Cette nouvelle manière d'appréhender le milieu scolaire nous pousse à nous interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour renforcer l'accessibilité en son sein.

Dès lors, nous n'avons plus à nous demander comment adapter les structures aux besoins des élèves. En effet, ce qui nous préoccupe désormais c'est l'accompagnement des élèves dans les programmes scolaires. Pour ce faire, il est souvent demandé de faire preuve de compréhension et de rendre compte de sa capacité à générer les réponses adaptatives nécessaires.

En outre, le concept d'intégration des personnes en situation de handicap date de la fin du XXe siècle. Il est donc assez récent et découle de volonté sociale d'accepter les différences. Le sociologue Émile Durkheim estime que l'intégration constitue la

fabrique des futurs citoyens¹⁷. En ce sens, l'intégration est perçue comme ce vers quoi les individus doivent tendre au sein de la société. La diversité devient alors une norme sociale.

Depuis 1985, le mot intégration apparaît dans plusieurs acronymes, comme par exemple Adaptation et Intégration Scolaire (AIS). Par la suite, dans les années 1988-1989, des services spécialisés sont élaborés pour favoriser l'intégration des élèves handicapés dans les écoles ordinaires et accompagner leurs apprentissages : service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD), Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS), Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire (SAAAIS), Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce (SAFEP). Tous ces organismes suivent les élèves dans leur adaptation. Le CLIS a, quant à lui, été créé en 1991.

Par ailleurs, l'inclusion scolaire désigne pour les élèves, la fréquentation régulière d'une école à temps plein à proximité de leur domicile. C'est donc désormais l'école qui doit s'adapter aux enfants et non l'inverse. Ce changement de nomination met en évidence la nouvelle dynamique à mettre en place, celle renforcer la scolarisation des élèves perçus comme handicapés dans les écoles ordinaires.

¹⁷ L'intégration est le processus par lequel l'individu prend place dans une société, par lequel il se socialise. Ce processus est synonyme d'apprentissage des normes et des valeurs qui gouvernent l'organisme social, cet apprentissage à travers la famille, l'école ou les groupes de pairs. C'est de cette façon qu'Émile Durkheim conçoit l'intégration comme une usine de futurs citoyens.

2.L'école inclusive en France

« À travers cette attention portée à chacun, l'École inclusive participe aux finalités de l'école de la confiance : l'élévation générale du niveau et la lutte contre les inégalités. Continuer à rendre l'école accessible à tous, poursuivre le travail entrepris pour que chaque élève, quel que soit son handicap, puisse être scolarisé et accompagné, illustre au quotidien les valeurs de l'école de la République ». (Jean-Michel Blanquer,2021)

2.1 L'inclusion et l'exclusion sur la base du handicap

Avant l'usage du terme inclusion, des termes comme l'exclusion, la ségrégation ou l'intégration ont été utilisés pour d'écrire la "place" des élèves handicapés. En effet, le choix de telle ou telle nomination a considérablement évolué. Ceci s'explique notamment par la promulgation de nouvelles lois et la reconnaissance du statut d'élèves à besoins éducatifs particulier, comme le montre le tableau ci-dessous.

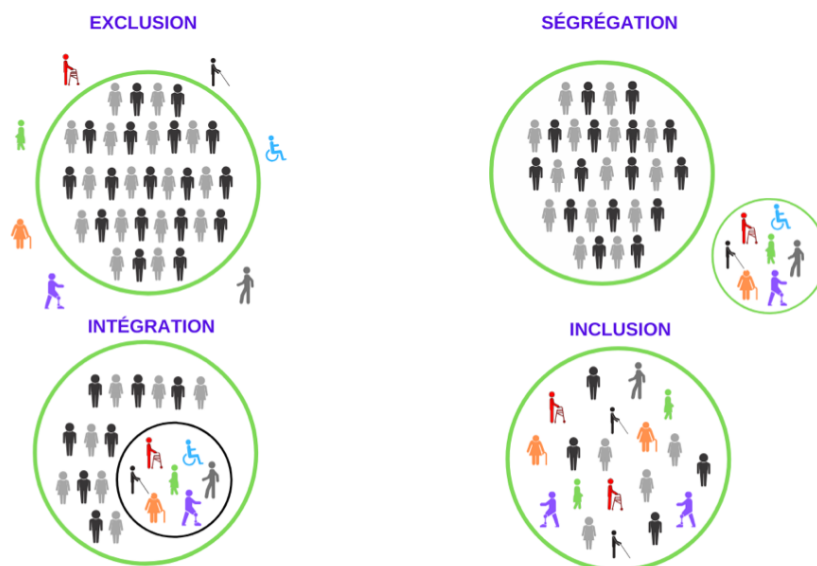


Figure 1 : Exclusion, intégration, inclusion : Des modèles de société derrière des mots (Paulus,2020)

Au XXe siècle, le système éducatif français proposait deux filières, une dite générale et une dite spécifique pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Ces derniers bénéficient ainsi d'un enseignement spécialisé. Certains d'entre eux finissaient par intégrer ensuite les programmes et établissements généraux de leurs pairs. Mais cette intégration éventuelle s'effectuait uniquement si l'élève était jugé apte à s'adapter au milieu scolaire dit normal. A l'inverse, l'élève qui ne correspond pas aux critères et aux « standards » exigés par l'école restait dans l'établissement spécialisé.

Depuis 2013, les différentes institutions scolaires promeuvent désormais le principe d'inclusion, ce qui implique que le fonctionnement du système éducatif doit être repensé pour adapter l'environnement aux enfants. L'inclusion, en effet, tient compte de la différence des besoins de chacun. L'enjeu est alors d'inscrire des élèves en

situation de handicap ou les élèves à BEP dans un environnement adapté à leurs besoins. Ils doivent pouvoir suivre des cours dans des classes ordinaires, quelles que soient les difficultés qu'il rencontrent. L'école inclusive est donc une école ouverte à tous.

2.2 De la CLIS vers ULIS

Selon le Ministère de l'éducation nationale, la classe Intégration Scolaire (CLIS) est une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée (MEN,200a,2006).

L'Effectif CLIS, comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire, est limité à 12 élèves. Toutefois, l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale (I.A-D.S.D.E.N) peut décider, après avis de l'inspecteur de circonscription, de limiter l'effectif d'une CLIS donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique de la classe ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrit le justifient. » (MEN 200b, 2006)

Claire De Saint Martin (2015) maintient également que « les élèves qui lui étaient référés étaient ainsi exclus de l'enseignement en classe ordinaire, ce qui était contraire dans le cadre de l'objectif de la CLIS inclusif. » En effet, le fait que l'élève assiste aux cours réguliers pendant un temps très limité suffisait alors à définir l'inclusion. De plus, les élèves qui sont régulièrement inclus pendant une heure pour réussir l'enseignement fondamentaux dans un groupe d'âge inférieur au leur se disent insatisfaits car ils continuent d'avoir des difficultés et leur écart par rapport à la norme scolaire est toujours ce qui est renvoyé aux membres de l'école.

Claire De Saint Martin y interprète que l'institution scolaire maintient les élèves du CLIS dans une condition inclusive et non inclusive. Une classe ordinaire est l'horizon de réussite d'un élève handicapé, dans lequel "l'enseignant de la matière prépare l'intégration lorsqu'il décide que les élèves dont il a la charge sont "prêts" (Mazereau, 2014). En revanche, lorsqu'un enseignant ordinaire leur individualise l'apprentissage, il l'exclut paradoxalement, bien sûr sous une forme différente, mais ce qui les distingue du reste du groupe.

Les organisations de l'ULIS¹⁸ Unité localisé pour l'inclusion scolaire sont alignées pour répondre aux besoins des élèves handicapé présentant des (MEN,2015) :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme)
- TFM : troubles des fonctions motrices
- TFA : troubles de la fonction auditive
- TFV : troubles de la fonction visuelle
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

¹⁸ Les ULIS École après la cirulaire du 27 août 2015 Mme Najat Vallaud-Belkacem Ministre de l'Éducation nationale Ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des Ulis en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité. La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique

Le personnel d'Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif (AVS-Co) fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis, à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis :

- Il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves
- Il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation
- Il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur
- Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence.

En conséquence, l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cette restriction ne s'applique pas lorsque cet accompagnement est induit par la nécessité de soins physiologiques permanents. L'organisation pédagogique de l'Ulis relève d'un co-pilotage entre Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (l'IEN-ASH), inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription ou le chef d'établissement.

2.3 Accompagnateurs des élèves en situation de handicap : avs, référent handicap, coordinateur.

Le pilotage des Ulis est académique et suivi par le conseiller technique d'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH) du recteur.

Chaque ULIS dispose d'un coordinateur qui organise le dispositif et adapte l'enseignement. Cette fonction est assurée par des professeurs qualifiés Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (Capa-SH) ou certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), membres à part entière de l'école, et des équipes veillant à la scolarité de chaque élève en situation de handicap.

Les coordinateurs Ulis sont experts dans l'enseignement aux élèves en situation de handicap et sont donc dans l'adaptation des apprentissages au handicap. Par conséquent, sa priorité est de réaliser une tâche d'enseignement devant les étudiants dans un horaire lié à son statut, visant à fournir aux étudiants handicapés l'environnement d'apprentissage dont ils ont besoin et lorsqu'ils auront besoin. Son instruit lui permet d'analyser l'impact du statut d'handicap sur le déroulement de d'apprentissage déployé par les élèves afin d'offrir l'enseignement le plus adaptatives.

Tous les élèves des Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordinateur, pas forcément en même temps, que ce soit en situation de petits groupes ou dans des classes de référence. De plus, le coordonnateur agence le travail des élèves en situation de handicap dont il a la charge conformément aux instructions du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Enfin, si sa vocation première n'est pas

d'apporter un soutien professionnel aux enseignants laïcs, il demeure une personne ressource importante pour l'institution.

Le coordinateur exerce également des missions d'accompagnement :

- Dans les actes de la vie quotidienne
- Dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles)
- Dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

Cette ainsi qu'il est important de savoir que le coordinateur n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisé, il est néanmoins dans l'établissement reconnu comme une personne de ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'ULIS, afin de les aider à mettre en place les aménagements et les adaptations nécessaires.

Dans le domaine du handicap, notre AESH, dénommée AVS jusqu'en 2014, constituait les Ressources Humaines des Étudiants (AVS individuel) ou le système ULIS (AVS collectif). Pas une seule fois dans la circulaire 2010-088 il n'est fait référence aux aides à la vie scolaires collectives dont tous les systèmes ULIS sont encore « équipés ».

Aucun texte ne précise cette dotation en ressources humaines. Cependant, tous les appareils ULIS bénéficient de cette aide précieuse. Les Assistants de Vie Scolaire apportent un regard différent aux élèves en situation de handicap qu'ils accompagnent, ils conseillent sur le placement et le développement des élèves, et permettent aux coordonnateurs de remplir leur mission de coordinateur car passer du temps avec les élèves peut être partagé.

Sans doute l'une des missions les plus importantes des AESH ou AVS est l'accompagnement de l'élève en situation de handicap dans l'accès aux activités d'apprentissage.

Il s'agit pour lui de :

- Favoriser les activités sensorielles, motrices et intellectuelles de l'élève
- Faciliter l'expression de l'élève, l'aider à communiquer
- Rappeler les règles à observer durant les activités
- Contribuer à l'adaptation de la situation d'apprentissage, en lien avec l'enseignant et soutenir l'élève dans la compréhension et dans l'application des consignes
- Assister l'élève dans l'activité d'écriture et la prise de notes,
- Lors des épreuves d'examens, de concours et d'évaluations : appliquer les consignes prévues par la réglementation relative aux aménagements des conditions de passation de ces épreuves.

En outre, la prise en compte des facteurs des AVS dépend de la participation et de la bonne volonté des personnes concernées par le handicap, quelle que soit leur position ou leur statut. De même juridiquement, le statut des assistants de vie scolaire a

évolué, avec l'apparition ces dernières années de deux types de contrats : il s'agit d'assistants d'éducation (AED).

Un enseignant référent est un enseignant professionnel qui, sous l'autorité de l'IEH ASH, étudie des formations pour élèves en situation de handicap dans son service d'intervention. Il en assure la cohérence et la continuité. Il anime l'équipe de suivi pédagogique de l'école, assure un contact permanent avec l'équipe d'évaluation pluridisciplinaire et s'assure de l'application des décisions de la MDPH sur le Projet Personnalisé de scolarisation (PPS) de l'Élève.

2.4 Préconisation et outils mis à disposition par l'éducation nationale : les outils à l'inclusion scolaire

Lors du premier confinement en mars 2020, les coordinateurs ULIS dans les écoles ou les institutions étaient fermées comme toutes les autres classes. Les enseignants référents et les coordinateurs ULIS est dans l'obligation de s'adapter pour préserver le contact avec les élèves et leurs familles afin de poursuivre la continuité pédagogique, ainsi leur apporter tous les conseils nécessaires afin de les rassurer et de bien les accompagner.

De ce fait, ils assurent un accompagnement et un enseignement à distance notamment par téléphone et mail, ce qui leur permet de transférer des supports et documents pédagogiques adaptés aux élèves. Des Élèves Accompagnants en Situation de Handicap (AESH/AVS) seront également présents pour garder le contact avec les familles de leurs accompagnateurs. Le département d'État à l'éducation a fourni des outils numériques pour faciliter et faciliter l'enseignement « à domicile ».

Les outils numériques deviennent le seul moyen de garder le contact. Si certains enseignants les maîtrisaient déjà, ou du moins en partie, d'autres n'avaient jamais entendu parler de la classe virtuelle, de la visioconférence, de l'espace numérique de travail, d'un mur virtuel en ligne, d'application mobile multiplateforme fournissant un système de messagerie instantanée. Avant le confinement, peu de professeurs avaient expérimenté la classe virtuelle.

La mise en œuvre d'un enseignement à distance efficace ne s'improvise pas, même avec une profusion de ressources mises à disposition. Ces tâches effectuées dans l'urgence pour s'approprier les différents outils pas toujours opérationnels, pour apprendre à les utiliser, pour créer des tutoriels afin d'expliquer aux élèves et à leur famille les procédures et le fonctionnement, se sont avérées particulièrement chronophages. Les tâtonnements des débuts se sont transformés progressivement en expérience qui commençait à porter ses fruits.

3. Inclusion scolaire durant la pandémie

L'épidémie sanitaire du coronavirus 2019 (COVID-19), causée par le virus SRAS-CoV-2 qui a commencé à se propager en décembre 2019, a déclenché une crise mondiale dont l'impact est difficile à mesurer, car elle n'affecte pas seulement les systèmes d'exploitation du monde entier mais surtout la vie quotidienne des êtres humains et les services essentiels, dont l'éducation et la formation, qui sont particulièrement touchés (Weiss *et al.*, 2020a et 2020b). L'Institut des Nations Unies pour les statistiques de l'éducation, de la science et de la culture calcule que plus d'un milliard d'étudiants et d'apprentis - soit un sur sept - sont directement menacés par les politiques éducatives adoptées en réponse à la crise (y compris la fermeture d'établissements). (UNESCO,2020).

La Banque mondiale (2020) estime qu'en raison de la crise, près de 130 millions d'élèves dans le monde termineront leurs études avec de graves déficits et sans acquérir les compétences de base attendues à la fin du cycle d'enseignement obligatoire.

3.1 L'impact général de la pandémie dans le monde

L'année 2020 n'a pas été une année pas comme les autres. La pandémie de COVID-19 a provoqué la pire perturbation du système éducatif mondial de l'histoire, laissant plus de 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays non scolarisés au plus fort de la crise. La pandémie a déjà révélé des problèmes dans le secteur de l'éducation qui n'ont pas été traités de manière adéquate depuis bien trop longtemps. Il met en lumière les inégalités stupéfiantes au sein des pays et entre les pays qui doivent être traitées de toute urgence pour garantir le droit de chacun à l'éducation.

Du suivi des fermetures d'établissements scolaires à l'offre de solutions, en passant par la mise en place d'une plate-forme unique de réponse mondiale, découvrez quelques-unes des principales actions et initiatives menées par l'UNESCO dans le domaine de l'éducation en 2020. (UNESCO,2020)

Les gouvernements ont dû prendre de multiples décisions concernant la fermeture des écoles, l'apprentissage à distance et la réouverture. Nous avons demandé aux pays de préciser à quel échelon ils avaient pris les décisions relatives aux huit mesures politiques stratégiques durant la pandémie : la fermeture et la réouverture des écoles ; les ajustements du calendrier scolaire ; les ressources pour la continuité de l'apprentissage durant la fermeture des écoles ; les programmes de soutien supplémentaire après la réouverture des écoles ; les conditions de travail des enseignants ; la rémunération des enseignants ; les mesures d'hygiène pour la réouverture des écoles ; et les changements dans le financement des écoles.

Les décisions concernant les huit mesures sont principalement prises au niveau central ou par le gouvernement central en collaboration avec certaines entités locales. Cette tendance est particulièrement vraie dans les pays à faible revenu, tandis que dans les pays à revenu élevé, certaines décisions sont plus fragmentées.

Les réponses aux fermetures d'écoles dues au COVID-19 incluent des solutions d'apprentissage à distance, des kits à emporter aux médias audiovisuels (tels que la télévision et la radio) et aux plateformes numériques. Les médias audiovisuels tels que la radio sont plus populaires dans les pays à faible revenu (92 %) que dans les pays à revenu élevé (25 %). En revanche, 96 % des pays à revenu élevé proposent un enseignement à distance d'au moins un niveau d'enseignement via des plateformes en ligne, contre 58 % des pays à faible revenu. Dans tous les groupes de revenus, la plupart des pays utilisent plus d'une méthode d'enseignement à distance plus de la moitié des pays proposent plus de 5 méthodes d'enseignement à distance.

Toutefois, l'offre de solutions d'apprentissage à distance n'a pas nécessairement entraîné leur adoption, moins de la moitié des pays ont rapporté que plus de trois élèves sur quatre ont suivi l'enseignement à distance durant la fermeture des écoles dans le préscolaire. De même, plus d'un tiers des pays à revenu faible et intermédiaire inférieur qui proposent des cours à la télé ou la radio ont déclaré que moins de la moitié des élèves du primaire avaient été atteints. Pour assurer l'adoption et l'engagement, les stratégies d'apprentissage à distance doivent être adaptées au contexte et accompagnées de la participation des parents et du soutien des enseignants et des enseignantes. De plus, l'efficacité de l'enseignement à distance n'est pas toujours évaluée 73 % des pays déclarent avoir évalué l'efficacité d'au moins une stratégie d'enseignement à distance. Il existe un besoin croissant de preuves fiables sur l'efficacité de l'enseignement à distance, en particulier dans les circonstances les plus difficiles.

La transition vers l'enseignement à distance peut être frustrante en raison d'une mauvaise connectivité, du manque de compétence numérique ou de la nécessité d'adapter les pédagogies à l'enseignement à distance. La plupart des pays proposent un enseignement à distance aux enseignants (89 %) et un soutien psychosocial et émotionnel professionnel (78 %). À l'exception des pays à faible revenu, la plupart des pays proposent aux enseignants des contenus pédagogiques adaptés à l'enseignement à distance, des outils informatiques et une connectivité gratuite, ainsi que des activités de développement professionnel qui utilisent efficacement la technologie à travers différentes méthodes.

L'ampleur et la dynamique de cette crise sanitaire n'étaient guère prévisibles. L'impréparation de la mise en œuvre du plan de continuité pédagogique était perceptible. En effet, la formation initiale et continue des enseignants ne prévoit ni l'enseignement à distance ni la mise à disposition de solides compétences en ingénierie techno-pédagogique. L'utilisation des outils numériques reste sommaire alors que les besoins existent. Les professeurs sont formés pour faire la classe en présentiel et les situations exceptionnelles comme « l'école à distance » sont très peu abordées. Sur les 870 000 enseignants français, certains avaient déjà expérimenté les nouvelles technologies en se formant par eux-mêmes, d'autres se sont adaptés en urgence en une poignée d'heures en « bricolant » des solutions.

3.2 Les changements dans l'éducation traditionnelle

En général, lors des apprentissages en classe et en présentiel, les comportements pédagogiques sont régulés par les trois sommets du triangle pédagogique de Jean Houssaye (2014). Celui-ci rassemble les principaux éléments du fonctionnement des conditions éducatives. Il définit relations entre l'enseignant, l'élève et le savoir qui est d'enseigner, de former et d'apprendre (voir schéma ci-dessous).

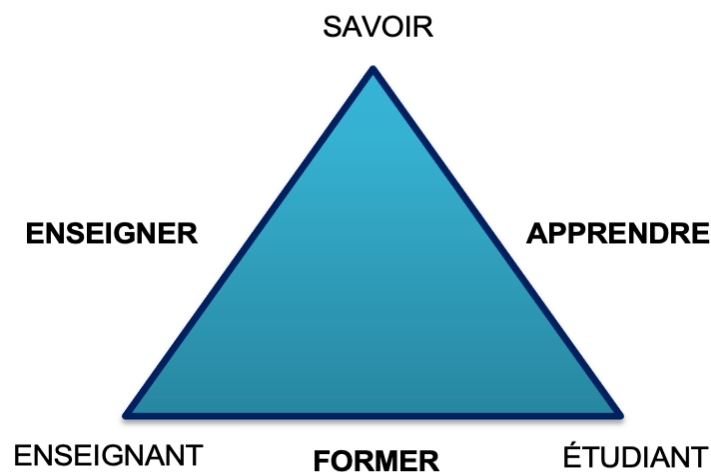


Figure 2 : Triangle pédagogique (Houssaye,2014)

Un enseignant est quelqu'un qui apprend et transmet ensuite des connaissances aux élèves. Les élèves assimilent les connaissances dans des situations d'enseignement. Par conséquent, la connaissance est ce qui doit être appris et transmis. Ces trois pôles : apprendre, enseigner et former, représentent l'acte d'enseigner. Cela se transmet par la pédagogie et la relation entre les enseignants et les savoirs. D'autre part, ces trois concepts théorisent le comportement de formation qui résulte de la relation pédagogique entre enseignants et élèves. Enfin, ils définissent des comportements d'apprentissage qui correspondent aux relations d'apprentissage qui s'établissent entre les élèves et les savoirs.

Cependant, le contexte de l'enseignement à distance et de la continuité pédagogique pose question et affecte la relation physique (présentiel) entre élèves et enseignants. Les enseignants, les élèves et les connaissances sont éloignés, ce qui nous oblige à aborder différemment le processus d'enseignement. L'enseignant doit adapter sa pédagogie en fonction des outils mis à sa disposition, des compétences informatiques des élèves, et de ses propres compétences. Sa liberté d'enseignement et de pédagogie est réduite car elle dépend des outils numériques disponibles et des conditions sociales des étudiants. Les élèves sont plus libres dans leurs études, ce qui peut être bénéfique pour certains.

Pour d'autres, comme les élèves en difficulté ou en situation de handicap, cela peut avoir un impact sur leurs études, comme le décrochage parce qu'ils n'ont plus de véritable cadre scolaire. Par conséquent, l'enseignement à distance est différent de l'enseignement en face à face régulier. Le but de l'enseignement de la continuité est

de s'écarter le moins possible des trois pôles de ce triangle en réalisant ce qui précède.

« En période de crise locale ou mondiale, l'enseignement à distance pourrait contribuer le seul moyen sûr de garantir que les élèves continuent d'apprendre »
UNESCO et Microsoft (2020)

Cette continuité pédagogique vise à maintenir et à assurer le lien entre les élèves et l'école, ce qui signifie que tous les élèves doivent en bénéficier sans distinction. Pour la mettre en œuvre, les enseignants ont improvisé sur l'urgence de la crise et se sont formés à l'utilisation des outils numériques car ils avaient peu de formation ou de préparation à l'enseignement à distance. En conséquence, ils ont adapté les activités et les contenus et ont dû assumer différents rôles, comme enseigner à distance, écouter, conseiller et rassurer les familles et les élèves en difficulté.

De nombreux supports dont les familles disposent d'une variété de ressources médiatiques et numériques, telles que des espaces numériques de travail (ENT), des plateformes ou des logiciels de visioconférence. Le numérique se retrouve au premier plan de l'apprentissage. Les enseignants professionnels (RASED, ULIS, etc.) assurent également plus d'éducation que la continuité pédagogique, plus difficile à concevoir en raison du handicap.

La continuité pédagogique s'est avérée difficile à mettre en œuvre, en particulier pour les enseignants professionnels. Il est vrai que les médias électroniques ne conviennent pas à certains élèves, comme les non-lecteurs, qui ne peuvent comprendre les instructions que verbalement. Parmi tous ces difficultés, les enseignants se retrouvent dans l'obligation de soutenir les pratiques pédagogiques innovantes à l'ULIS.

3.3 Continuité ou discontinuité pédagogique

La pandémie a perturbé les établissements d'enseignement. François Damour (2020) met en évidence les « discontinuités » associées à l'établissement de la continuité pédagogique. Cela nécessite un investissement assidu de la part des enseignants, des élèves et des parents. Cependant, il accroît les inégalités endogènes et/ou exogènes à l'école. Les avantages du numérique se sont révélés être un véritable frein pour, par exemple, les élèves dyslexiques ou les non-lecteurs.

La continuité de l'enseignement a été mise en place à la hâte et sans préparation, nuisant ainsi qu'aux intérêts des élèves les plus défavorisés, ceux qui ont le plus de difficultés. Bien que le matériel pédagogique soit généralement disponible pour de nombreuses familles, il n'est pas disponible ou accessible à d'autres, comme les parents non francophones ou les enfants handicapés. Les gens ressentent un manque de soutien en raison de la distance imposée et du manque conséquent de prise en charge collective des enfants.

Le manque d'interaction avec les enseignants peut parfois entraîner des échecs et des abandons, en particulier pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont certains ne bénéficient pas non plus du soutien de l'AESH. Ainsi, l'interruption du

suivie médical a également été dans cet éloignement. La distance laisse ces élèves isolés, et ils se retrouvent seuls face aux difficultés sociales, familiales, scolaires et parfois même éducatives.

En raison de la distance pédagogique entre les enfants et les enseignants, les enseignants estiment que les compétences et les connaissances des élèves s'acquièrent lorsque leur rôle est qu'ils les acquièrent. Certains élèves ont été laissés pour compte, et il est désormais difficile de se rattraper, ce qui aggrave encore les inégalités scolaires. Selon une étude de l'IFE, un enseignant sur cinq regrette de ne pas être auprès de ses élèves de manière personnalisée, souvent par manque de temps. L'apprentissage à distance exclut l'hétérogénéité des classes et les pratiques éducatives inclusives car les étudiants ne peuvent pas collaborer et apprendre ensemble parce que chacun d'eux est à la maison.

La classe n'est pas juxtaposée par des élèves écoutant le professeur et des élèves faisant des exercices individuellement par le professeur. C'est un espace symbolique pour construire des individus, des groupes et pour apprendre l'unicité et la différence et pour acquérir des connaissances communes à tous. L'autonomie en milieu scolaire nécessite l'écriture, ce qui augmente les inégalités scolaires, et parce que certains élèves sont éloignés de l'école, ou certains n'ont pas de compétences en lecture et en écriture (dyslexiques, non francophones), c'est difficile pour certains élèves et leurs familles causé des discriminations.

Ainsi, la continuité des études permet aux élèves de poursuivre leurs apprentissages. Or, s'il est essentiel à l'acquisition des connaissances et au désir de réussite pour tous, il marque la différence entre les élèves capables de poursuivre leurs études et ceux qui décrochent. Cependant, l'école inclusive ne peut être envisagée sans réfléchir aux modalités d'accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers.

3.4 Continuité pédagogique en Martinique

En France, la stratégie d'intervention du gouvernement pour répondre à l'épidémie de COVID-19¹⁹. Communiqué par le président, l'arrêté du 14 mars 2020 du Ministre chargé de la Santé ordonnait la fermeture des maternelles, des établissements d'enseignement scolaire et supérieur à compter du 16 mars 2020. Cette décision concerne tout le territoire national y compris aux départements d'outremer.

Ce bouleversement scolaire se traduit par la perte d'espaces d'apprentissage physiques et publics, fragilise les repères d'apprentissage, réduit les interactions sociales et contribue à creuser les inégalités sociales, économiques et territoriales entre élèves et élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'accès à des outils informatiques adaptés aux apprentissages et l'accès à internet avec un débit suffisant étaient, dans ce contexte, une condition importante dans la poursuite de l'instruction et du lien avec les enseignants, ce qui a généré des difficultés pour une partie des familles ne bénéficiant pas de ces conditions. La crise de la COVID-19 a contribué à accélérer l'adoption de certains outils, même si les freins en matière d'accessibilité et de connectivité restent majeurs.

¹⁹ Défini par l'arrêté n°293 du 23 mars 2020 qui a commandé les mesures générales requises pour lutter contre l'écllosion de Covid-19, par la loi n°290 du 23 mars 2020, qui a mis en place un état d'urgence sanitaire ainsi que par la loi n°546 du 11 mai 2020, qui propageait sa durée de validité.

Dans ce contexte, l'accès aux des outils informatiques adaptés à l'apprentissage et l'accès à Internet à un débit suffisant est une condition importante pour poursuivre l'enseignement et se connecter avec les enseignants, créant des difficultés pour certaines familles qui ne bénéficient pas de ces conditions. La crise du COVID-19 a contribué à accélérer l'adoption de certains outils, alors même que les obstacles à l'accessibilité et à la connectivité restent élevés.

Le rapport de la Chaire UNESCO en communications et technologies pour le développement (2020) met en évidence quatre éléments essentiels pour promouvoir l'utilisation efficace des technologies numériques et d'assistance inclusives dans l'éducation :

- La technologie doit être adaptée aux besoins des apprenants handicapés.
- Les enseignants et les élèves handicapés doivent être formés à l'utilisation appropriée des technologies numériques.
- Ces technologies doivent être abordables, surtout lorsque la seule solution disponible est la technologie d'assistance.
- Le contenu en langue locale doit être disponible dans des formats accessibles.

A cet égard, le cas de la Martinique, territoire française d'outre-mer située dans la Caraïbe, revêt une importance particulière, Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) la pauvreté touche davantage les jeunes et les familles monoparentales ils sont respectivement 41% et 40% avec un niveau d'inférieur au seuil de pauvreté (Insee,2017). Néanmoins la précarité au sein de l'île rend difficile la mise en œuvre de la politiques éducatives vraiment adaptées aux conditions locales.

DEUXIÈME PARTIE- L'INCLUSION SCOLAIRE EN MARTINIQUE LA RÉALITÉ DU TERRAIN

-DÉMARCHE EMPIRIQUE-

4. Démarche de recherche

Dans ce chapitre, il sera question de présenter la démarche empirique qui concerne la recherche sur le terrain. L'objectif sera de tenter de répondre aux différents questionnements posés en lien avec la démarche théorique.

Armstrong, dit « *les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal* ». (Armstrong, 1998) Par ailleurs, selon Weiss, Ramsamy et Ali en 2022 « *Mi-avril 2020, 94 % des élèves dans le monde étaient affectés par la fermeture des écoles en lien avec la pandémie. Cette interruption scolaire a entraîné la perte d'un espace d'apprentissage physique et commun, a déstabilisé les repères d'apprentissages, réduit les interactions sociales et favorisé le creusement des inégalités sociales, économiques et territoriales.* » (Weiss, Ramsamy et Ali, (2022).²⁰ « La poursuite des apprentissages scolaires à domicile repose en effet, entre autres choses, sur la possibilité pour l'élève d'avoir accès à un espace calme et équipé pour étudier. » (Ali, 2022)

Toutefois, il ne correspond pas à la réalité, l'accès aux outils et matériels informatiques (ordinateur, internet) nécessitant une connectivité plutôt importante était essentielle pour la continuité pédagogique. La précarisation de certaines familles dépourvues d'outils informatique a créé des difficultés pour les élèves notifiés à l'ULIS. De plus, il pouvait être plus compliqué pour les parents ne bénéficiant eux-mêmes pas d'une éducation durant leur enfance de pouvoir s'impliquer davantage dans le cadre des apprentissages à distance de leurs enfants.

Une enquête de l'Unesco menée 2020 dans 61 pays montre que 80 % parents/ tuteurs dans le système éducatif estimait qu'il n'avait peut-être pas les compétences requises pour faciliter l'enseignement à distance « *La pandémie de COVID-19 a mis en exergue, les lacunes, les difficultés, les risques et les inégalités dans l'éducation des apprenants handicapés, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des pays.* » (Ali, 2022)

Cela devient problématique dans le contexte de la pandémie, particulièrement en outre-mer ce qui nous amène à nous interroger sur l'efficacité à l'étranger. Il s'agit ici d'une dynamique complexe et naissante qui nous amène à nous interroger autour des questions suivantes :

Est-il possible de parler d'inclusion scolaire lorsque les élèves pratiquent l'éducation à distance ?

Les coordinateurs ont-ils pratiqué l'inclusion scolaire à distance ?

Le numérique peut-il jouer un rôle d'inclusion scolaire afin de combattre les inégalités scolaires chez les élèves relevant l'ULIS ?

Pour répondre à tout cela, nous partons de l'hypothèse d'une inclusion des élèves bénéficiant du dispositif ULIS efficiente. En effet nous savons que dans ces situations ultramarines, souvent caractérisé par des conditions de travail parfois difficiles, les coordinateurs ont tendance à utiliser des stratégies professionnelles fondées sur leurs

²⁰ Weiss, P.-O., Ramsamy, P. et Ali, M. (2022). Confiné(e)s sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiant(e)s de l'université des Antilles pendant le confinement. Dans N. Chapon et L. Mucchielli (dir.), Le confinement. Genèse, impacts et controverses. Presses universitaires de Provence, 143-156

propres moyens et sur la pratique de l'inclusion dans un contexte sanitaire urgent. Il est possible que les coordinateurs aient eu beaucoup de contraintes pour exercer les formes d'inclusion comme indiqué par la base commune du Socle commun. Il se pourrait qu'il y est un décrochage scolaire chez les élèves notifié ULIS.

Deuxièmement, je suppose aussi que si le numérique est utilisé correctement par les coordinateurs, la pédagogie serait plus efficace eux car ils pourraient à leur tour aider les élèves à être plus autonomes. Si les constats sont avérés, une amélioration ponctuelle apparaîtra comme un levier pertinent pour les coordinateurs mais aussi pour les élèves de l'ULIS. En outre, il résulterait d'un soulagement pour les parents qui apprécieraient voir l'autonomie de leur enfant se développer.

De manière à atteindre l'objectif principal qui est de pouvoir répondre à la problématique autour de laquelle convergent les questions secondaires ainsi que hypothèses nous conduiront au préalable une enquête sur le terrain. Cette dernière sera réalisée dans les différents établissements du secondaire de la Martinique pour tenter d'évaluer les aptitudes des coordinateurs durant le contexte de pandémie urgente la Covid-19 jusqu'à la reprise en présentiel en classe. Ainsi nous tenterons de déterminer la place que joue les coordinateurs ULIS dans le cadre de l'inclusion scolaire à distance durant la pandémie. En outre nous nous intéresseront aussi à l'implication de tous les acteurs qui participent dans le suivi de l'élève à distance. C'est ainsi que cette recherche s'évertuera à mettre en avant la volonté des coordinateurs à pouvoir faire vivre les valeurs de l'inclusion au sein du système éducatif et surtout durant les situations de crise ou cela est le plus prégnant.

L'enquête menée dans les établissements du secondaire de Martinique nous permet d'analyser et de décrire les aptitudes des coordinateurs dans un contexte sanitaire urgent. C'est en outre ce sur quoi se porte mon projet de mémoire initialement tourné vers les coordonnateurs ULIS. Mes investigations se basent sur leurs ressentis lorsque la crise a débuté. Leur rôle face dans le cadre du suivi des élèves durant la période de confinement ainsi que les difficultés liées à la continuité pédagogique pour les élèves de l'ULIS, mais aussi leurs perceptions sur le numérique et le positionnement face au numérique

Cette étude s'articule autour de trois grands objectifs :

- D'écrire la population générale des coordonnateurs ULIS d'une totalité de 25 coordonnateurs ULIS en Martinique dans le second degré.
- D'écrire les aptitudes des coordinateurs ULIS en situation de sanitaire urgente
- Analyser la perception des coordonnateurs ULIS envers le numérique.

Ainsi pour vérifier mon hypothèse, j'ai fait le choix d'une démarche quantitatif.

4.1 Population étudiée : les coordonnateurs de l'ULIS en Martinique.

Objectif 1-Description de la population étudiée : contexte du métier des coordonnateurs ULIS de la Martinique.

La démarche se traduit à travers un questionnaire destiné à tous les coordonnateurs de l'ULIS en établissement scolaire du second degré en Martinique. Ce sont les acteurs principaux de la prise en charge des élèves auquel nous nous intéressons et de leur accompagnement. Dans un premier temps il a fallu analyser le nombre d'hommes et de femmes pratiquant ce métier, afin de savoir si c'est un métier genré féminin ou masculin. Puis il s'agissait d'observer également le nombre d'année d'ancienneté dans l'exercice du métier de ces professionnels.

Objectif 2- Analyser les aptitudes des coordinateurs en matière d'inclusion scolaire au cours de la pandémie

La période sur laquelle s'est étendue la pandémie a été une période difficile pour tout le monde, c'est pourquoi les établissements se sont retrouvés dans l'obligation de fermer et de s'adapter au confinement général. Le deuxième objectif est donc d'analyser la perception des coordinateurs pour exercer l'inclusion scolaire à distance. Nous avons analysé leurs états d'esprit afin d'identifier les stratégies qu'ils mettent en place pour pratiquer l'inclusion scolaire malgré la distance, et le travail requis pour un suivi correct. Pour ce faire, nous avons procédé à une description de la mise en pratique de la continuité pédagogique en distanciation ainsi qu'à une description de la relation école-famille des parents d'élèves à besoins particuliers relevant ULIS et des difficultés rencontrées avec les élèves.

Objectif 3 -Analyser la perception numérique chez les coordinateurs

Dans le cadre de la continuité pédagogique en distanciation, le numérique a été un moyen de communiquer à distance et aussi pour réaliser un suivi pédagogique des élèves à BEP notifiés ULIS. Cependant le numérique requiert des compétences pour élaborer correctement le travail. C'est pourquoi il nous a fallu analyser la continuité pédagogique à distance menée par les coordinateurs et les compétences exploitées via le numérique. Notre intérêt porte sur la perception qu'ont les coordinateurs du numérique et sur l'analyse des freins rencontrés dans le cadre de la continuité pédagogique. L'objectif est d'élaborer une analyse sur leurs rapports avec le numérique afin de savoir s'ils ont rencontré des difficultés dans la pratique du numérique et quelles compétences ils souhaitent acquérir pour une utilisation optimale du numérique.

4.2 Description du terrain d'étude

En Martinique, 352 établissements scolaires sont répartis sur 3 bassins :

- Centre Nord Atlantique,
- Centre Nord Caraïbe
- Centre Sud, Nord

Aux premiers degrés il y a : 248 établissements scolaire dont 36 qui bénéficient du dispositif ULIS. Dans le second degré sur les 104 établissements scolaires dont 21 collèges et 4 lycées bénéficient du dispositif ULIS. (Académie de Martinique, 2022)



Figure 3 : Carte de la Martinique et ces 3 bassins

5.Présentation des données

Dans ce chapitre il s'agira de la présentation des données récoltées dans le cadre de l'enquêtes sur le terrain afin d'analyser les résultats obtenus.

Les acteurs à l'épreuve du dispositif inclusif durant la pandémie. L'inclusion scolaire est souvent définie comme une philosophie. En ce sens, un ensemble des pratiques pédagogiques permettent à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. Les mesures prises pour faire face à la propagation de la pandémie La Covid-19 ont des conséquences à court, moyen et long terme. La figure 2 montre le mécanisme des liens entre la pandémie du Covid-19 et le secteur de l'éducation

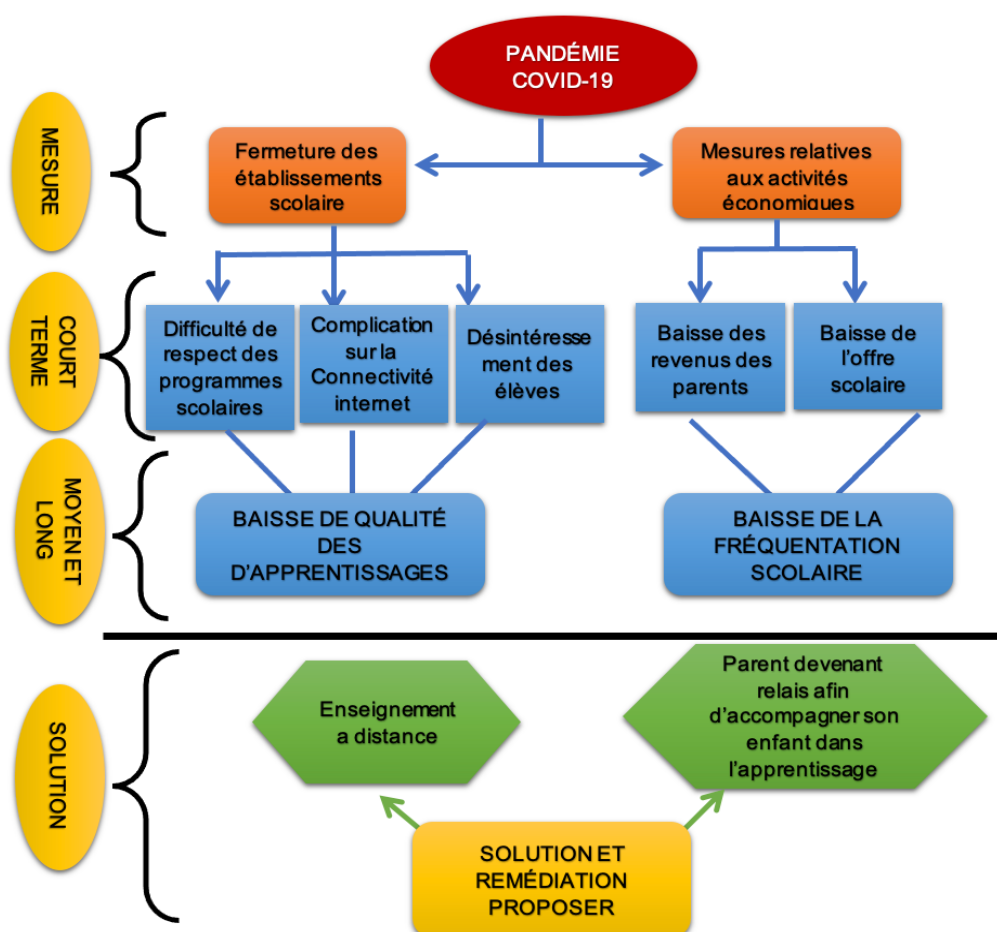


Figure 4 : Schéma inspiré du schéma de Burkina Faso « les inégalités face à la pandémie » (J. F et al. 2020)

On constate que la fermeture des écoles pendant plusieurs mois, sur le personnel enseignant à terme un effet négatif non seulement sur le niveau de fréquentation scolaire mais aussi sur la qualité d'apprentissage. En outre cet impact se répercute aussi sur le suivi des élèves qui met en difficulté les parents et notamment dans les groupes socioéconomiques les plus démunis. Les objectifs ciblés par la continuité pédagogique prennent une place centrale pour l'école. Le dispositif sert à compenser, aider, accompagner chaque élève afin de leur permettre de devenir un bon citoyen.

5.1 Présentation des établissements disposant le dispositif ULIS

Mon enquête a été répartie sur tous les établissements du second degré ci-dessous énuméré à la figure 5 je vous présente sur la carte de la Martinique les établissements qui ont répondu à mon enquête ULIS.



Figure 5 : Carte de la Martinique et les établissements ayant répondu à l'enquête

Comme on peut le constater l'échantillon de l'enquête est un petit échantillon mais ce sont des avis tout aussi importants. **Les établissements ayant répondu à l'enquête sont :**

- Collège Joseph Lagrossillière
- Collège Rose Saint just
- Collège Cassien Sainte Claire
- Collège Petit Manoire
- Collège Ducos
- Collège Edmon Lucien Valard
- Collège Jeanne et Émile Adenet.
- Collège Jenny Alpha Dillon 2
- Collège Julia Nicolas
- Collège George Elisabeth
- Collège Louis Delgrés
- Lycée Acajou 1
- Lycée Leopold Bissol
- Lycée Professionnel place D'armes
- Lycée Professionnel Raymond Nérès
- Lycée Dumas Jean-joseph
- Lycée Leopold Bissol

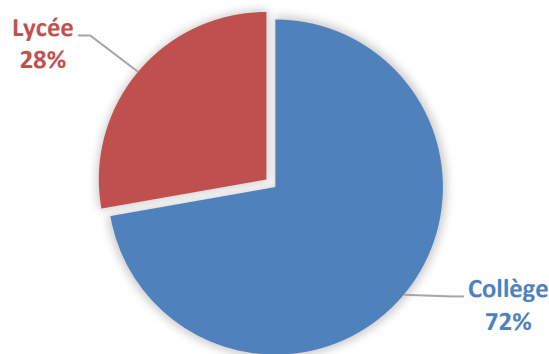


Figure 6 : Répartition des établissements ayant répondu à l'enquête

Nous observons qu'il y a une majorité de dispositif au collège dont 13 établissements. Cela s'explique par le fait que c'est un cycle de scolarisation obligatoire pour une poursuite d'autonomie afin de valider les compétences nécessaires pour une scolarisation secondaire intensifiée c'est-à-dire au lycée. En revanche seul 5 sont dotés de ce dispositif. Le « dispositif ULIS » est présent majoritairement dans les lycées professionnels qui a pour but d'aider les élèves et les accompagnés vers une insertion bien plus facile dans le monde du travail et selon le projet de l'élève.

5.2 Présentation des acteurs

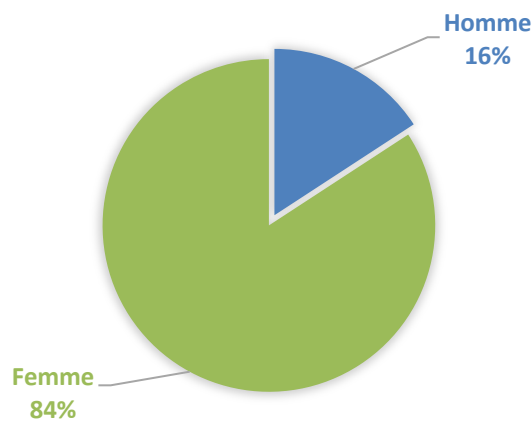


Figure 7 : Répartition par genre des enquêtes : Qui êtes-vous ?

Nous remarquons que les femmes sont pour la plupart au cœur du métier de coordinateurs en Martinique. On ne dénombre pas moins de 15 femmes sur 18 coordinateurs et 3 hommes sur 18 coordinateurs. On pourrait penser qu'il s'agit que c'est un métier genré féminin.

« Pourquoi avoir choisi l'ULIS ? »	Effectif	Pourcentage
Pour des raisons Humanistes	7	40%
Pour des raisons d'évolution de carrière	1	6%
Pour une obtention de changement/ diversité pédagogique	10	54%
TOTAL	18	100%

Figure 8 : Pourquoi avoir choisi l'ULIS ?

L'étude nous permet de voir aussi que 54% des coordinateurs c'est-à-dire 10 sur 18 ont choisi le dispositif ULIS de manière à toucher la diversité pédagogique. Un pourcentage moins dominant qui est de 40% dont 7 coordinateurs sur 18 pour des raisons humanistes. D'autre part, de manière à prendre en compte la différence des élèves et leur permettre d'avoir une pédagogie adapter à leurs besoins, 1 coordinateur sur 18 à fait ce choix pour des raisons d'évolution de carrière.

« Quel âge avez-vous »	Effectif	Pourcentage
Moins de 30 ans	1	5%
Entre 31 et 40 ans	2	11%
Entre 41 et 50 ans	8	42%
Plus de 51 ans	6	37%
Plus	1	5%
Totale	18	100%

Figure 9 : Répartition de l'âge des coordinateurs : Quel âge avez-vous

Selon les résultats, seul 1 coordinateur sur 18, soit 5% de coordinateurs, a moins de 30 ans et 2 coordinateurs sur 18, soit 11% de coordinateurs ont entre 31 et 40 ans. La majorité des coordinateurs se retrouvent dans les tranches d'âge entre 41 et 50ans et plus de 51 ans. Les coordinateurs sont donc majoritairement des personnes d'âge mûr.

5.3 Description du métier

« Quelle est votre ancienneté dans ce métier »	Effectif	Pourcentage
1-5 ans	1	5%
6-10ans	1	5%
11-15 ans	4	23%
16-20 ans	5	28%
21-25 ans	4	23%
25-30 ans	2	11%
Plus	1	5%
Total	18	100%

Figure 10 : Ancienneté dans le métier

On constate que pour trois tranches d'âge d'ancienneté. Ces tranches d'âge sont entre 1 et 5 ans, entre 6 et 10ans et plus de 30ans.

Les pourcentages dominants se situent dans les tranches d'âge suivantes 11 à 15 ans, 16 à 20 ans et 21 à 25ans. On relève un pourcentage moindre de 11% de coordinateurs, soit 2 coordinateurs sur 18, pour ancienneté entre 25-30 ans. La majeure partie des coordinateurs ont donc une ancienneté relativement longue.

« Combien d'élèves êtes-vous responsables »	Effectif	Pourcentage
1-5 élèves	0	0%
6-10 élèves	1	5%
11-20 élèves	12	63%
20-30 élèves	5	32%
Totale	18	100%

Figure 11 : Élèves pris en charge par les coordinateurs

Aucun coordinateur n'a un groupe d'élève compris entre 1-5 élèves. Seul 5% de coordinateurs, a un groupe d'élèves compris entre 6-10 élèves. La majorité des coordinateurs, soit 12 coordinateurs sur 18, possèdent un groupe d'élève entre 11-20 élèves. Un pourcentage moindre de l'ordre de 32% des coordinateurs, soit 5 coordinateurs sur 18, possède un groupe d'élève compris entre 20-30 élèves. La plupart des coordinateurs possèdent donc au moins une dizaine d'élèves.

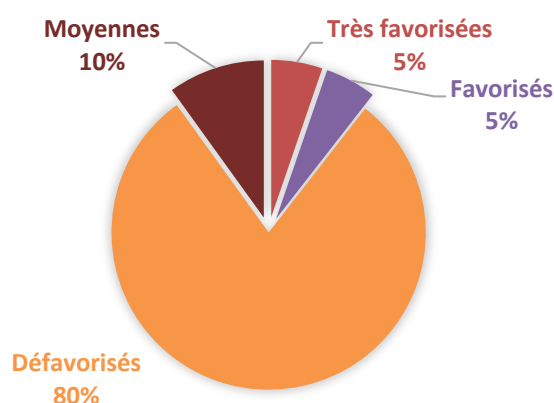


Figure 12 : Catégorie socio-économique des élèves

Seul 1 coordinateur sur 18, affirme qu'il y a des élèves appartenant à une catégorie socio-économique très favorisés. Par ailleurs, 2 coordinateurs sur 18, ce qui correspond à 10% de coordinateurs, énoncent qu'ils possèdent des élèves de catégorie socio-économique moyennes. A l'inverse 80% d'entre eux, estiment que les élèves relevant de l'ULIS appartiennent une catégorie socio-économique faible. Les élèves de catégories socio-économiques défavorisés représentent donc une majorité indéniable.

<i>« Combien d'heure par semaine vous êtes-vous connectés en ligne avec vos élèves durant le confinement »</i>	Effectif	Pourcentage
2H	4	21%
5H	6	28%
6H-10H	4	21%
10H-14H	2	15%
15H et plus	2	15%
Total	18	100%

Figure 13 : Nombre d'heure par semaine réalisé par les coordinateurs ULIS à distance

En ce qui concerne le nombre d'heures par semaine, 15% des coordinateurs, ont effectués entre 10 et 14 heures par semaines avec leurs élèves. Et de même, soit 15% de coordinateurs, ont effectués 15 heures et plus par semaine avec leurs élèves.

La proportion la plus élevée des coordinateurs soit 6 coordinateurs sur 18, ce qui correspond à 28% des coordinateurs qui ont opérés 5 heures par semaine avec leurs élèves. Enfin un nombre légèrement moindre de 4 coordinateurs sur 18, soit 21% de coordinateurs, est relevé pour 2h ainsi idem pour le pourcentage de 21% de coordinateurs, pour un travail 6 à10 heures par semaine avec leurs élèves. On pourrait donc estimer que la durée moyenne se situe entre 2 et 10h.

6. Perception des coordinateurs envers la crise sanitaire

Ce chapitre nous permettra d'avoir une vision claire sur le vécu des coordinateurs durant les moments de crise.

6.1 Perception des coordinateurs durant le confinement

« Quel a été votre ressenti au début du confinement » réponse à choix multiple.	Effectif	Pourcentage
Plutôt serein	1	5%
Démunie	1	5%
Zen	1	5%
Plutôt dans l'expectative	1	5%
Rassurée	1	5%
Plutôt en insécurité	1	5%
Plutôt en sécurité	2	10%
Plutôt en colère	0	0%
Plutôt libre	0	0%
Plutôt content	2	10%
Plutôt désabusé	3	15%
Plutôt désorienté	6	31%
Plutôt angoissé	7	36%

Figure 14 : Ressenti des Coordinateurs au début du confinement

Nous constatons, au regard des résultats obtenus à partir du questionnaire 7 coordinateurs sur 18 ont ressenti de l'angoisse au début du confinement. Un pourcentage légèrement moindre de 31% dont les coordinateurs ont le sentiment d'être désorientés. L'angoisse et la désorientation sont donc les ressentis majeurs des coordinateurs interrogés. Par ailleurs on peut noter qu'aucun coordinateur ne s'est senti en colère ou libre.

« La séparation avec l'élèves pendant le confinement entraîne-t-il des difficultés de suivi affectif et émotionnel chez l'enfant »	Effectif	Pourcentage
Oui	15	83%
Non	3	17%
Total	18	100%

Figure 15 : La séparation avec l'élèves pendant le confinement.

Sur ce tableau, nous pouvons relever que 15 coordinateurs sur 18, soit 83% approuvent que la séparation avec l'élève entraîne des difficultés de suivi affectif et émotionnel chez l'enfant. A l'inverse, seuls 3 coordinateurs sur 18, soit 17% suggèrent que le confinement n'a pas entraîné ces difficultés. L'opinion majeure est donc que le confinement a entraîné des difficultés de suivi affectif et émotionnel chez l'enfant.

« Pour vous, l'école inclusive a-t-elle réussi à s'adapter à la crise sanitaire ? » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Je trouve que oui	4	17%
Oui dû à l'assiduité des parents	2	8 %
Oui dû à l'assiduité de l'équipe pédagogie	3	12%
Je trouve que non	3	12%
Non, car le suivi n'est pas assuré au domicile familial	8	39%
Non, un suivi plutôt difficile à réaliser pour l'équipe pédagogie	3	12%

Figure 16 : L'adaptations de l'école inclusive durant le confinement

On peut relever qu'un pourcentage non négligeable de 39% des coordinateurs, soit 8 coordinateurs sur 18, considèrent que l'école inclusive n'a pas réussi à s'adapter à la crise sanitaire car le suivi n'est pas assuré au domicile.

Pour ce qui est des autres résultats 4 coordinateurs, affirment que l'école inclusive a réussi à s'adapter à la crise sanitaire. 2 coordinateurs sur 18, affirment également que l'école inclusive a réussi à s'adapter à la crise sanitaire grâce à l'assiduité des parents. 3 coordinateurs sur 18 affirment aussi que l'école inclusive a réussi à s'adapter à la crise sanitaire grâce à l'assiduité de l'équipe pédagogie.

A l'inverse, 3 d'entre eux trouvent que l'école inclusive n'a pas pu s'adapter à la crise sanitaire et 3 coordinateurs, ont aussi optés pour le non, car ils sont d'avis que cela reste un suivi plutôt difficile à réaliser pour l'équipe pédagogique. Les avis divergent en ce qui concerne l'adaptation de l'école inclusive à la crise sanitaire.

« Comment avez-vous vu la sortie du confinement ? » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Crainte concernant la reprise des cours	2	4%
Crainte vis-à-vis du décrochage possible des élèves	8	25%
Crainte de voir s'accroître les difficultés pour l'école	7	20%
Confiance dans la capacité d'adaptations des enseignants	8	25%
Confiance dans le fait que cela va permettre de développer le numérique	4	8%
Confiance dans le fait que l'on pourra continuer à travailler en lien avec les familles	4	8%
Confiance dans le fait que cela va permettre de faire évoluer l'école	5	10%

Figure 17 : Répartitions sur l'avis des coordinateurs en fin de confinement

D'après les résultats de l'enquête, 3 tendances ressortent majoritairement. Premièrement, soit un pourcentage de 25% de coordinateurs, ont craint un décrochage scolaire possible pour les élèves à la sortie du confinement et 7 coordinateurs, éprouvent eux aussi des craintes du fait du potentiel accroissement des difficultés chez les élèves. Mais à l'inverse 8 coordinateurs, ont confiance en la capacité d'adaptations des enseignants.

On peut aussi observer que 2 coordinateurs, ont ressenti de la crainte lors de la reprise des cours. De même 4 coordinateurs, sont confiants car ils estiment que la fin du confinement va permettre de développer les compétences dans le numérique. Le

même pourcentage de coordinateurs, sont confiants car ils pensent qu'ils vont pouvoir continuer à travailler en lien avec les familles.

Pour d'autres, soit 10% de coordinateurs, ont confiance en l'évolution de l'école. Les avis divergent donc en ce qui concerne les ressentis éprouvés à la sortie du confinement. Mais on peut noter que la crainte l'emporte relativement sur le sentiment de confiance.

6.2 État des lieux : la mise en place de la continuité pédagogique à distance



Figure 18 : Aptitudes de l'équipe pédagogique sur le suivie des élèves relevant Ulis

Les résultats montrent que seul 1 coordinateur sur l'ensemble des enquêtes pointent du doigt l'indifférence de la pédagogie quant au suivi en distanciel des élèves, un seul des coordinateurs à trouver que l'équipe pédagogique s'est peu investi.

Il n'y a aucun coordinateur qui a estimé que l'équipe pédagogique a été très assidue dans le suivi des élèves.

Certains d'entre eux ont également observé que l'équipe pédagogique s'est investi dans le suivi des élèves relevant de l'ULIS à distance. La majorité des coordinateurs, dont 13 ont estimé que l'équipe pédagogique s'est montrée collaborative dans le suivi des élèves à distance.

Aviez-vous le sentiment que vos élèves ont progressé depuis la mise en place de la continuité pédagogique ?

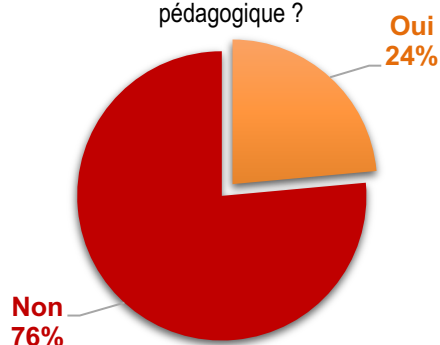


Figure 19 : Le sentiment des coordinateurs face à la mise en place de la continuité pédagogique

D'après les résultats 24% des coordinateurs, estiment que les élèves ont progressé durant le confinement. Les résultats mettent en évidence que 76% de coordinateurs, ont eu le sentiment que les élèves n'ont pas progressé à distance.

Pensez-vous que l'enseignement à distance a écarté l'hétérogénéité des classes et les pratiques d'inclusion scolaire puisque les élèves n'ont pu collaborer et apprendre ensemble car chacun était à leur domicile ?

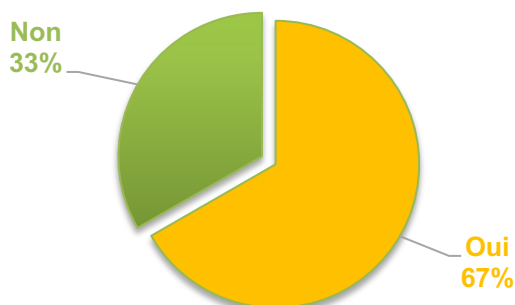


Figure 20 : Les coordinateurs face à l'enseignement à distance

Concernant l'enseignement à distance, 67% des coordinateurs, pensent que l'enseignement a écarté l'hétérogénéité des classes et les pratiques inclusives. Il convient néanmoins de, qu'environ un tiers des coordinateurs, sont en désaccord avec cela.

« Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les élèves en cette période de crise sanitaire ? » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Communication	5	26,3%
Conflits entre les élèves et les autres	0	0 %
Problèmes d'attention, de concentration	12	63,2%
Problèmes d'inclusion des élèves Ulis en classe ordinaire	6	31,6%
Problème d'autonomie	13	68,4%
Manque d'investissement des parents	7	36,8%
Parent décrocheur sur le suivie de leur enfant à domicile	8	42,1%

Figure 21 : Difficulté rencontrez avec les élèves durant la pandémie

Deux difficultés majeures ressortent particulièrement au regard du tableau. D'une part 12 coordinateurs sur 18, ont relevé des problèmes d'attention et de concentration chez les élèves. D'autre part un pourcentage légèrement plus élevé de 68,4% de coordinateurs, ont rencontré des difficultés en raison du manque d'autonomie des élèves. Les autres difficultés significatives rencontrées sont les suivantes : 26,3% des coordinateurs, ont eu des difficultés relatives à la communication avec les élèves durant la période de crise sanitaire, 31,6% des coordinateurs, ont fait face à des contraintes liées à l'inclusion scolaire en classe ordinaire. 36,8% des coordinateurs, se sont heurtés au manque d'investissement des parents. 42,1% des coordinateurs, ont dû faire face à des complications liées au décrochage des parents d'élèves dans le suivi de leurs enfants. En outre, il convient de noter qu'aucun coordinateur n'a dû faire face à des conflits entre les élèves.

Que pensez-vous de la mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS ? Réponse à choix multiples



Figure 22 : La mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS

Les résultats montrent que 2 coordinateurs pensent que la mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS constitue un défi à relever. Un nombre relativement élevé de coordinateurs, 9 coordinateurs sur 18, sont convaincu que l'enseignement à distance conduit au décrochage des élèves. De même, 9 disent que l'enseignement à distance engendre des inégalités. Pour le reste il s'agirait d'une pratique désavantageuse. Les avis diffèrent alors.

« Quelles sont pour vous les principales difficultés liées au confinement et à l'enseignement à distance pour les élèves notifié ULIS ? » Réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Obliger les parents à se transformer en éducateurs	7	27%
Fragiliser le système éducatif	8	42%
Aggraver les inégalités entre les élèves	13	68%
Déstructurer l'espace-temps scolaire	12	63%
Rentre les programmes infaisables	1	5%
Remettre en cause les examens	0	0%
Remettre en cause les cours en présentiel	3	15%

Figure 23 : Les difficultés de l'enseignement à distance

Sur la question de l'impact sur les inégalités entre les élèves, 13 coordinateurs, approuvent que la situation soit alarmante par ailleurs 12 d'entre eux, approuvent que l'enseignement à distance déstructure l'espace-temps scolaire. Les autres avis significatifs sont les suivants, 7 coordinateurs sur 18 reconnaissent que les principales difficultés de l'enseignement à distance résident dans l'obligation à transformer les parents en éducateurs. 8 coordinateurs sur 18, admettent que l'enseignement à distance peut fragiliser le système éducatif. Certains co-enseignant remettent en cause les cours en présentiel et estiment que l'enseignement à distance rend le programme infaisable. Enfin il convient de noter qu'aucun coordinateur ne pense que l'enseignement à distance pour les élèves relevant de l'ULIS puisse remettre en cause les examens.

6.3 Alliance école-famille durant la continuité pédagogique en distanciel

Quelles sont les difficultés pour l'élève relevant de l'ULIS lors de son inclusion en cette crise sanitaire ?
Réponse à choix multiples

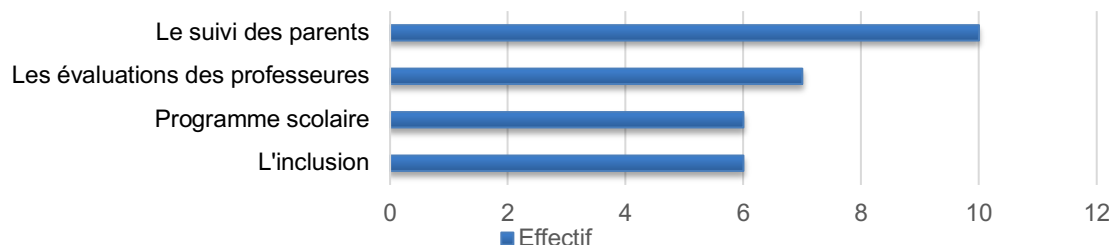


Figure 24 : Les difficultés des élèves relevant de l'ULIS

Dans les résultats la majorité des coordinateurs, soit 10 coordinateurs sur 18, estiment que les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent le suivi des parents. Par ailleurs, les difficultés significatives relevées sont les suivantes. 7 coordinateurs sur 18 considèrent que les évaluations des professeurs ont été une contrainte pour les élèves. 6 coordinateurs sur 18 pensent que le programme scolaire a constitué une difficulté pour les élèves. Enfin 6 coordinateurs sur 18 ont observé que l'inclusion scolaire a été difficilement réalisable durant la crise sanitaire.

Quelles a été l'attitude des parents ?

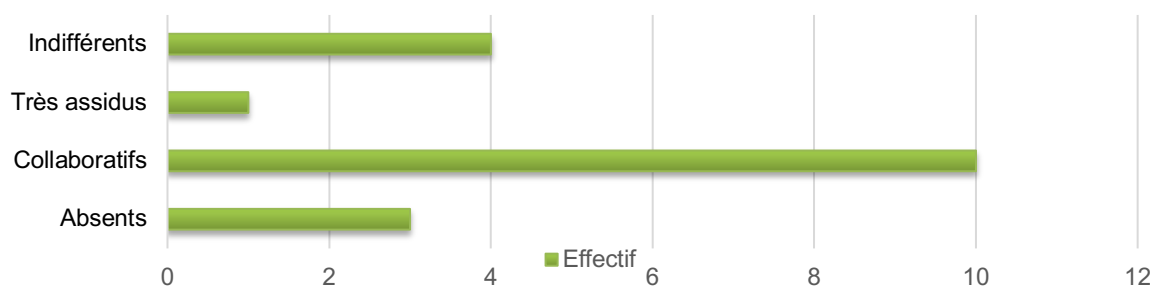


Figure 25 : Attitude des parents

D'après les résultats, 4 coordinateurs sur 18, soit 22,2%, considèrent que les parents ont été indifférents à l'égard de la continuité pédagogique de leurs enfants. 3 coordinateurs sur 18, soit 16,7%, ont eu des parents absents à l'égard de la pédagogie de leurs enfants. Seul 1 coordinateur sur 18, soit 5,5%, estime que les parents ont été assidus.

Aviez-vous eu des relations assidues avec les parents des élèves du dispositif ULIS ? pendant le confinement

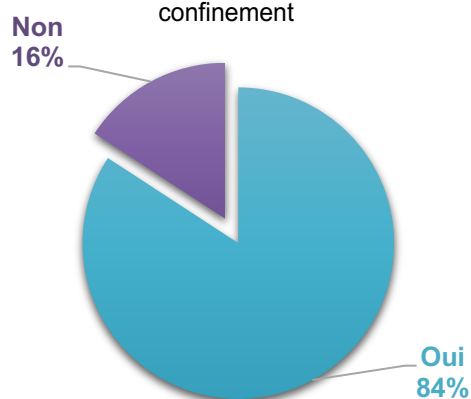


Figure 26 : Les coordinateurs face à l’alliance école-famille

Les résultats montrent que la majorité des coordinateurs ULIS soit 16 coordinateurs sur 18, ce qui correspond à 84%, ont tenté durant le confinement d’avoir une relation assidue avec les parents. Toutefois 2 coordinateurs sur les 18 interrogés n’ont pas entretenu de relation assidue avec les parents.

« Quels sont pour vous les principaux obstacles à la continuité pédagogique école-famille pour les élèves relevant de l’ULIS » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Le manque d’équipement informatique des familles	16	84%
Le risque d’accroître les fractures numériques	6	31%
La difficulté des élèves à être autonomes	13	68%
Le manque de collaboration des familles	6	31%
Le travail hors temps scolaire mal vu par les élèves	7	36%
Le fait que l’école est vue comme le lieu unique pour apprendre	4	21%

Figure 27 : Les principaux obstacles à la continuité pédagogique école-famille

D’après les résultats obtenus, la majorité des coordinateurs, soit 16 coordinateurs sur 18, pensent que les difficultés de la continuité pédagogiques sont dues au manque d’équipement informatique des familles. De même un nombre non négligeable estiment que les principaux obstacles dans la continuité pédagogique résident dans la difficulté pour les élèves à être autonomes (d’autres études semblent confirmer cette réalité aussi dans d’autres territoires de l’outre-mer. Voir, par exemple, Cadousteau *et al.*, 2021 et 2022).

On peut remarquer qu’il y a un risque d’accroître les fractures numériques dans le cadre de la continuité pédagogique. D’autres part les obstacles rencontrés sont fortement liés au manque de collaboration des familles. Pour finir, de manière générale les coordinateurs ont l’impression que le travail hors temps scolaire était mal

perçu par les élèves et ont remarqué que l'école est considérée comme l'unique lieu d'apprentissage.

7. Analyser les positions des coordinateurs envers le numérique

Le numérique ne fait pas la force des adultes qui ont vécu toutes leurs carrières en présentiel l'expérience de confinement nous fera découvrir par les résultats la vision des coordinateurs vers le numérique

7.1 Analyser la perception des coordinateurs envers le numérique

« Que représente le numérique pour vous ? » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
C'est un moyen devenu essentiel pour communiquer	6	8%
Le numérique ne remplace pas la communication directe	15	20%
Il doit plutôt être utilisé comme moyen d'accès au savoir	6	8%
Le numérique ne remplace pas l'enseignant	12	14%
Il peut être outil de médiation pour les apprentissages	12	14%
Il permet d'individualiser la relation pédagogique	6	8%
Il doit servir plutôt à engager dans des activités collectives	4	6%
Il permet d'expérimenter d'autres dispositifs d'enseignement et d'apprentissage	10	13%
C'est un levier de transformations des pratiques pédagogiques	7	9%

Figure 28 : Représentation du numérique par les coordinateurs

Dans ce tableau les résultats du questionnaire à choix multiples ont prouvé que 6 sur 18 coordinateurs perçoivent le numérique comme un moyen devenu essentiel pour communiquer. Un nombre non considérable rassemblant 15 coordinateurs sur 18 estiment que le numérique doit être utilisé comme moyen d'accès au savoir. Ainsi sur les autres résultats suivants sont : 6 coordinateurs sur 18 affirment que le numérique doit être utilisé comme moyen d'accès au savoir. 12 coordinateurs sur 18 affirment que le numérique peut être un outil de médiation pour les apprentissages. 6 coordinateurs sur 18 pensent qu'il permet d'individualiser la relation pédagogique. 4 coordinateurs conçoivent que le numérique doit servir à engager dans des activités collectives. 10 coordinateurs sur 18 considèrent que le numérique permet d'expérimenter d'autres dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. 7 coordinateurs sur 18 spéculent que le numérique est un levier de transformations des pratiques pédagogiques.

Quels sont les outils numériques que vous utilisez depuis votre domicile pour des usages professionnels ?

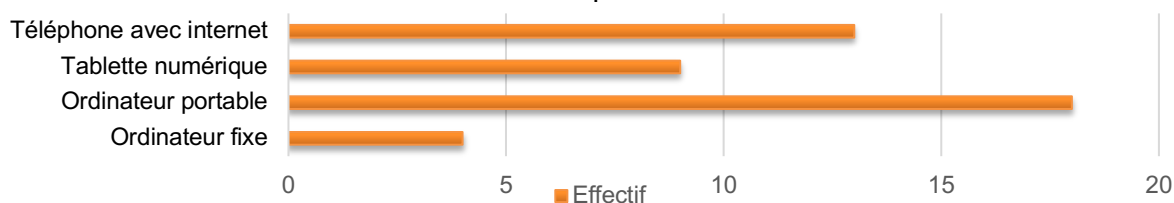


Figure 29 : Outils numériques utilisés par les coordinateurs depuis leur domicile

Dans ces résultats nous constatons que 13 coordinateurs sur 18 ayant comme outils numérique un téléphone avec une connectivité internet. 9 coordinateurs sur 18 possédants une tablette numérique. 18 coordinateurs sur 18 qui représentent la totalité des coordinateurs détiennent un ordinateur portable comme outils de travail. 4 coordinateurs sur 18 disposent d'un ordinateur fixe.

Pensez-vous que la prédominance du numérique est un obstacle pour les élèves notifié ULIS ?

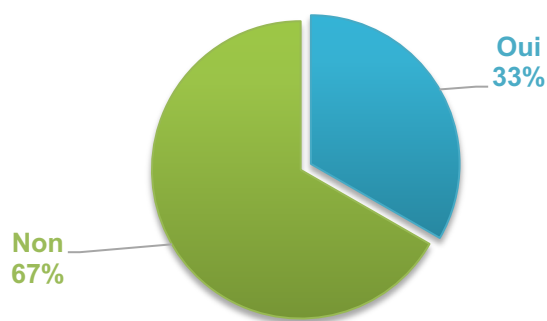


Figure 30 : La prédominance du numérique

Les résultats démontrent que 5 coordinateurs sur 18 affirment que oui la prédominance du numérique est un obstacle pour les élèves notifié ULIS. Toutefois 13 coordinateurs sur 18 garantissent que non la prédominance du numérique n'est pas un obstacle pour les élèves relevant de l'ULIS.

7.2 L'instruction par le numérique : une pédagogie à travers le numérique

« Avez-vous des compétences numériques pour une pédagogie ponctuelle pour le distanciel si oui lesquelles si non précisez »

« Non
 Non
 Création de jeux, QCM
 Créer classe virtuelle
 Utiliser les outils mis à ma disposition par l'ENT et mon matériel personnel
 Concevoir des cours en visio dynamiques dans lesquels chacun participe et concevoir des séquences numériques qui tiennent compte des capacités d'attention et de concentration des EBEP
 Envoyer des documents par mail
 Des compétences basiques
 La base
 Oui, utilisation de logiciels de visioconférence.
 Oui, Utilisation de colibri
 Utilisation de la classe virtuelle, projection de diaporama
 Non
 En cours de développement.
 Quelques compétences »

Figure 31 : Compétences des coordinateurs sur le numérique

Nous remarquons dans la question ouverte les compétences numériques dites avoir les coordinateurs ULIS sont reliés aux compétences de base en utilisant des logiciels pour la création de jeux des applications pour les pédagogies différencier, les classes virtuelles, concevoir des cours en visio-conférence afin d'élaborer la participation des élèves pour avoir un cours dynamique et interactifs.

« Quels sont pour les avantages du numérique que l'on peut tirer de l'enseignement à distance » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Mieux assurer la continuité des apprentissages en intégrant la sphère sociale et familiale	3	15%
Travailler autrement par rapport à la classe en présentiel	7	47%
Développer l'autonomie des élèves	15	78%
Avoir un suivi individuel plus étroit avec chaque élèves	6	31%
Maintenir une présence à distance auprès des élèves	8	42%
Développer les formes de régulation et de remédiation	6	31%
Avoir plus de souplesse dans la gestion des ressources et des activités	5	26%
Aller à l'essentiel sur les savoir-faire à maîtriser	2	10%

Figure 32 : Avantages du numérique

Les résultats établissent les avantages du numériques que l'on peut tirer de l'enseignement à distance cependant, 3 coordinateurs sur 18 conçoivent que les avantages du numérique permet un apprentissage en intégrant la sphère sociale et familiale. 7 coordinateurs sur 18 trouvent que l'avantage c'est de travailler autrement par rapport à la classe en présentiel. Toutefois 15 coordinateurs sur 18 affirment que le numérique développe l'autonomie des élèves. 6 coordinateurs sur 18 estiment que le numérique permet d'avoir un suivie plus étroit avec l'élèves. 8 coordinateurs sur 18 acquièrent de développer les formes de régulation et de remédiation. 5 coordinateurs sur 18 confirment que le numérique permet d'avoir plus de souplesse dans la gestion des ressources et des activités. 2 coordinateurs sur 18 jaugent que le numérique permet d'aller à l'essentiel sur les savoir-faire à maîtriser.

Avez-vous été formé pour les cours à distance ?

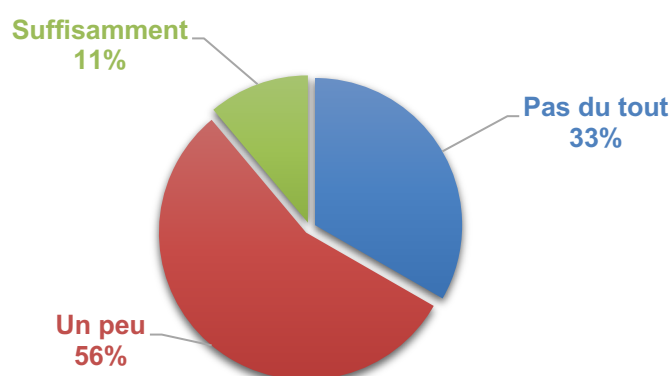


Figure 33 : Répartitions des coordinateurs formés par aux cours à distance

D'après les résultats 2 coordinateurs sur 18 estiment avoir été formés « suffisamment ». Ainsi 10 coordinateurs sur 18 ont été « un peu » formé pour les cours à distance et 6 coordinateurs sur 18 non « pas du tout » été formés pour les cours à distance.

Situez votre niveau d'efficacité dans le numérique entre 0 et 10

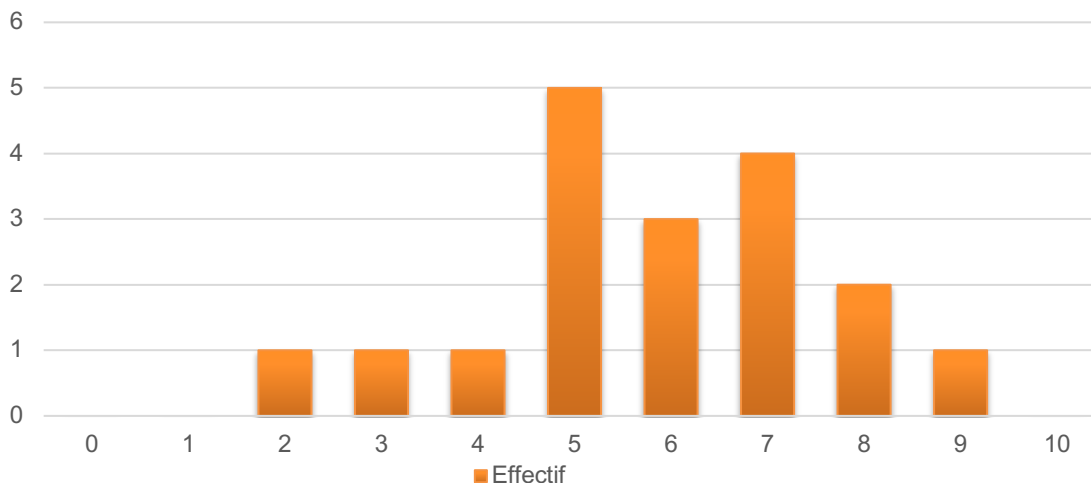


Figure 34 : Niveau numérique des coordinateurs

Ce tableau récapitule le niveau d'efficacité des coordinateurs envers le numérique on constate 5 coordinateurs qui estiment avoir le niveau 5 sur 10, un niveau rentrant dans la moyenne, 4 coordinateurs ayant considérés leur niveau 7 sur 10 un niveau bien au-dessus de la moyenne. Néanmoins il y a 1 coordinateur possédant un niveau considéré 2 sur 10, 1 coordinateur possédant un niveau de 3 sur 10, 1 coordinateur à un niveau 4 sur 10 dans le numérique.

« A quel(s) logiciel(s) avez-vous eu recours ? afin de suivre ces élèves à distance »	Effectif	Pourcentage
Microsoft team	0	0
BigblueButton	4	26%
Google chrome	6	31%
Zoom	8	43%
Total	18	100%

Figure 35 : Logiciel utilisé par les coordinateurs

Les résultats présentent que 4 coordinateurs sur 18 ayant utilisés le logiciel bigblueButton. 6 coordinateurs sur 18 ont sollicité le logiciel Google chrome. Par ailleurs 8 coordinateurs sur 18 ont travaillé avec le logiciel zoom. Remarquez qu'il n'y a pas de coordinateur ayant utilisé le logiciel Microsoft team.

7.3 Les solutions pour un apprentissage efficace à distance : être opérant envers le numérique

« Quelles solutions avez-vous trouvé pour que l'inclusion soit toujours mise au premier plan » réponse à choix multiples	Effectif	Pourcentage
Un accompagnement assidu de la part de l'équipe pédagogique	8	30%
Une coéducation étroite avec le parent de l'élève	11	49%
Une maîtrise des plateformes par le coordinateur	6	21%

Figure 36 : Solution pour une inclusion primordial

Dans ce tableau 8 coordinateurs sur 18 ont opté pour la solution d'une l'inclusion mise au premier plan d'un accompagnement assidu de la part de l'équipe pédagogique. 11 coordinateurs sur 18 soulignent une coéducation étroite avec le parent de l'élève. 6 coordinateurs sur 18 confirment que le coordinateur doit avoir une maîtrise des plateformes par le coordinateur.

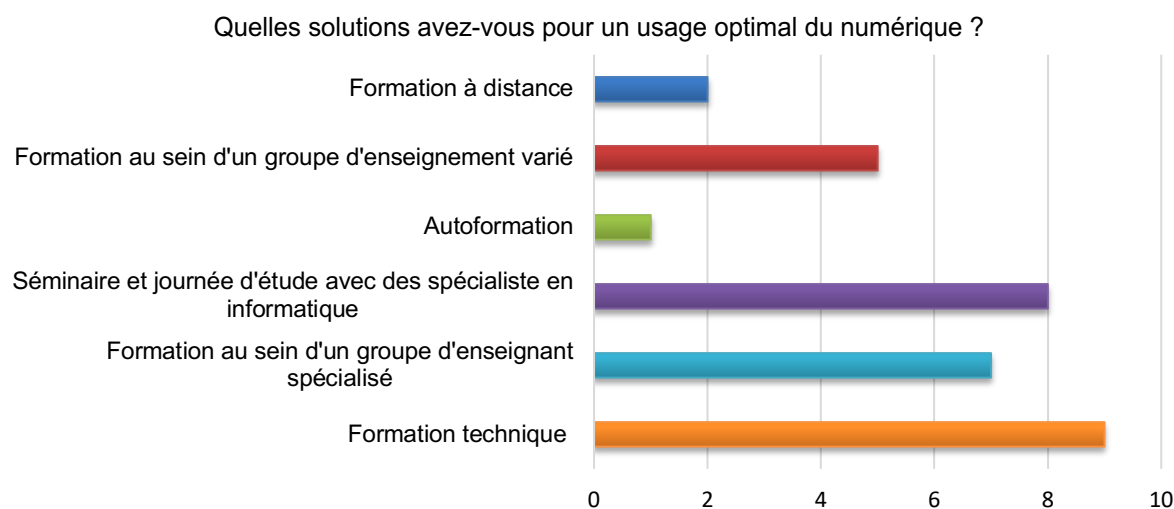


Figure 37 : Solutions pour un usage optimal du numérique

Sur ce tableau aux réponses à choix multiples nous remarquons que pour avoir un usage optimal du numérique 2 coordinateurs sur 18 souhaitent avoir une formation à distance. 5 coordinateurs sur 18 veulent avoir une formation au sein d'un groupe d'enseignement varié. 1 coordinateur sur 18 souhaite avoir une autoformation. 8 coordinateurs sur 18 ambitionnent afin d'avoir un séminaire et journée d'étude avec des spécialistes dans l'informatique. 7 coordinateurs sur 18 convoitent une formation au sein d'un groupe d'enseignement spécialisé. 9 coordinateurs sur 18 auraient souhaité une formation technique (logiciel et matériel) pour un bon usage du numérique.

Qu'est-ce que le confinement a changé pour vous d'un point de vue personnel ou professionnel ?

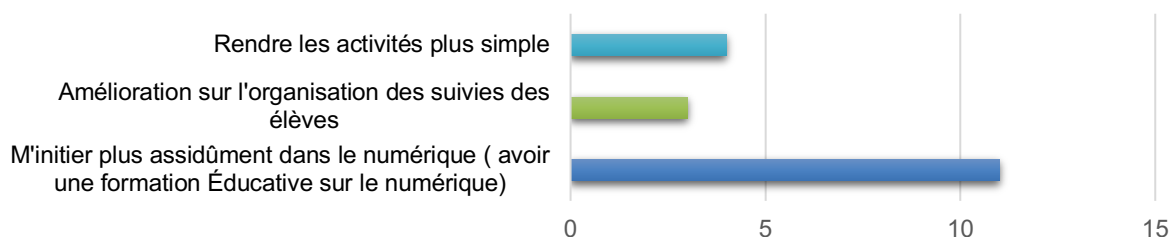


Figure 38 : Point de vue des coordinateurs face au confinement

A travers le tableau nous comprenons que 4 coordinateurs sur l'ensemble affirment que le confinement leurs a permis de réaliser qu'ils doivent rendre leurs activités un peu plus simples. Ils sont aussi conscients qu'ils doivent améliorer l'organisation dans le cadre du suivi des élèves. Une majorité des coordinateurs ont donc pour ambitions de s'initier plus assidûment dans le numérique en souhaitant avoir une formation éducative sur le numérique.

« Qu'auriez-vous aimé améliorer ou modifier pour un suivi correct à distance ? »

Des logiciels et du matériel plus performants
 Un réseau internet performant
 Autonomie
 Connexion Autonomie Présence des parents
 Plus de moyens et de formations sur le numérique
 Formation des parents
 Je pense que la réponse qui nous a été proposée a été murement réfléchi. Le système offre peu ou pas d'espaces d'amélioration.
 Équipement des élèves
 Plus d'implication des élèves
 Un meilleur équipement au sein des familles
 Équipement des élèves, formation des élèves à l'outil informatique
 La connexion internet. Des parents plus investis
 Meilleure connexion internet de certains élèves
 Équiper les élèves de tablettes
 Les moyens
 Développement de la fibre sur toute la Martinique + équipement de tous les foyers d'un ordinateur portable
 Chaque élève d'Ulis doit avoir un matériel informatique + internet
 Que les parents s'intéressent davantage au suivi de leur enfant.
 Que les élèves aient bénéficié d'une réelle formation numérique

Figure 39 : Solution apporté un suivi efficace à distance

Dans ce tableau la question ouverte a permis aux coordinateurs d'exprimer leurs besoins dans le cadre de l'amélioration optimale dans le numérique afin de donner un bon suivi aux élèves. Le ressenti des coordinateurs indique pour la majorité une connexion internet, l'équipement dans certains foyers et une formation numérique pour les coordinateurs, les élèves et les parents.

« Avez-vous des remarques pour améliorer la qualité des cours en présentiel et distanciel des élèves notifié ULIS »

Non

Plus de moyens matériels : manipulation, jeux, ordinateurs dans la classe, sorties fréquentes, possibilité de travailler en plus petits groupes avec les élèves.

Aucune

RAS

Tenir compte des capacités des élèves et dissociation par les autres collègues des travaux proposés

Les cours en présentiel prennent du sens lorsque le milieu (la classe) est aménagé, les sorties sont financées, l'établissement devient un milieu qui accueille les élèves sur des temps d'apprentissage et des temps éducatifs.

Mettre en place une dynamique qui inclut le numérique dans sa pratique

Non

Plus de moyens humains et financiers.

Ras

Plus d'adaptation pédagogique

Favoriser la motivation des élèves

Des moyens, moins d'élèves, définir clairement notre rôle

Différenciation + adaptation =. Inclusion réussie

Mise en commun des pratiques

Favoriser l'attention, la concentration, la prise d'initiatives, développer la mémorisation,

Une formation numérique efficace dès le primaire

Figure 40 : Remarque de perfectionnement de la qualité des cours

Le tableau contient une question ouverte dans laquelle figurent les commentaires des coordinateurs sur des remarques qui pourraient concerner l'amélioration continue de la qualité des cours en distanciation et en présentiel. Grâce à tous ces commentaires nous notons que la majorité des coordinateurs souhaiteraient disposer de ressources matérielles. En outre une adaptation du numérique envers les élèves relevant du dispositif ULIS une juste répartition équitable des élèves pour les coordinateurs dans le but de promouvoir pour une pédagogie de qualité.

TROISIÈME PARTIE -INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

-ANALYSE RÉFLEXIVE-

8. Interprétation des résultats et discussion

Pour mieux comprendre les aptitudes des coordinateurs pendant la pandémie et le rôle déterminant de l'inclusion scolaire. Les résultats seront interprétés à l'eau de toutes les lectures en rapport avec cette recherche et l'analyse des résultats. L'enquête est conçue par le biais d'un questionnaire, qui est composé de 3 grandes parties dont les réponses de la plupart du questionnaire sont à choix multiples. Ce questionnaire (cf Annexe 2) a été communiqué à la majorité des coordinateurs ULIS de la Martinique.

8.1 Discussion des résultats

Les chiffres de la (**Figure 7**) indiquent le nombre d'homme et de femme travaillant en tant que coordinateurs. On note que la majeure partie de ce travail de co-enseignement est généré par les femmes dont 15 coordinatrices et 3 coordinateurs. Le secteur de l'éducation est une profession où le risque d'épuisement professionnel est élevé.

Les résultats de la (**Figure 10**) montrent que la majorité des coordinateurs dont 26% ont une ancienneté entre 16 à 20 ans, comme témoigne Zavidovique, L et al. (2018) « *Les enseignants en fin de carrière étaient plus susceptibles que leurs homologues en milieu de carrière de juger l'exercice du métier de plus en plus difficile* » (Zavidovique et al. 2018)

En effet affronter le confinement n'a pas été une tâche facile pour les coordinateurs qui coordonnent la pédagogie depuis des années. Ils se trouvent toutefois confrontés à une nouvelle pratique de leur métier. Cela dans un cadre imprévisible provoqué par la crise sanitaire, il résulte d'une souffrance aussi pour les coordinateurs qui s'inscrivent dans la profession cela peut être une souffrance aussi pour eux.

Cependant sur la **Figure 11** nous voyons bien que 63,2% d'entre eux ont à charge un groupe d'élève entre compris entre 11-20 élèves et un pourcentage de 31,6% un groupe entre 20-30 élèves. Il est incontestable que c'est un nombre d'élève important, qui peut impacter la prise en charge par le Co-enseignement à distance. De même cela complexifie l'organisation des activités qu'il est nécessaire d'adapter en fonction des besoins de ce type d'élève. Dans la circulaire de l'éducation nationale n°2015-129 du 21 août 2015 il stipule que pour assurer une inclusion optimale dans le milieu d'apprentissages normale et légitime l'effectif d'ULIS au premier degré est limité à 12 élèves et à 10 élèves dans le second degré.²¹ Cela suppose une surcharge de travail considérable pour les coordinateurs, en plus de leur foyer respectif dont ils ont la charge pour certains.

²¹ La circulaire du ministère de l'éducation nationale n° 2015-129 du 21 août 2015 sur la « scolarisation des élèves en situation de handicap » précise que « l'effectif des ULIS école, comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire, est limité à douze élèves » par établissement d'enseignement primaire. Répartir les ULIS entre les écoles pour assurer une inclusion optimale dans un milieu d'apprentissage normal est légitime, mais leur non-comptage dans les effectifs totaux est injuste et injustifié.

L'une des premières difficultés provient des horaires des cours d'enseignements. La (**Figure 12**) démontre que 6 coordinateurs sont restés en moyenne 5H par semaine en ligne avec les élèves. Il est probable qu'ils tentaient de trouver une flexibilité au niveau des cours à dispenser aux élèves. De toute évidence, dans une situation de confinement, les familles se sont retrouvées à court terme, devant les dispositifs de « classe à la maison ». Beaucoup de familles n'étaient pas préparées en raison de la fermeture de l'établissement mais également en raison d'autres entreprises, de la perte d'emplois.

Cependant certaine famille ne pouvait pas être adéquatement équipées pour que leurs enfants puissent bénéficier d'un un suivi approprié de la situation la (*figure 13*) présente un pourcentage de 83% d'élèves dans une catégorie socioéconomique faible ce qui devient une contrainte pour l'élèves confiner n'ayant pas tout le matériel nécessaire.

Il est important de savoir qu'un grand nombre de coordinateurs ont été formés, au cours de leurs carrière pour être fonctionnels dans leur travail en présentiel. L'ampleur de cette crise sanitaire n'était pas prévue au moment de l'annonce en classe à distance. Le manque de préparation de la mise en œuvre du plan la continuité pédagogique était substantiel. Mais l'alliance École famille est également mise en danger.

Tout cette surcharge de travail repose sur l'angoisse subi par les coordinateurs. D'après une étude de Ivan Darrault-Harris (2009) l'angoisse vient provient de multitudes inquiétudes ce qui peut aller jusqu'à la panique ou la peur. (Darrault-Harris, 2009) Et le sentiment de désorientation a eu des répercussions dont le pourcentage est de 31%. Effectivement, l'ambiance de confinement n'a pas été une période rassurante pour les coordinateurs mais aussi pour les élèves.

La plupart des coordinateurs ont dû s'adapter à la continuité pédagogique en changeant plus au moins leur emploi du temps ce qui accroît de toute évidence le stress et la frustration. Bien entendu, cette anxiété qui se rapproche du stress, conduit à une mauvaise gestion et une grande préoccupation dans l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Tout cela devra être de forme à distance, Cependant les activités qu'ils faisaient en classe devrais être informatisés pour tous les élèves et rentrer en cohésion avec l'équipe pédagogique afin de réaliser correctement le Co-enseignement pour les élèves. Malgré que le suivi a été fait 39% ayant approuver que l'école inclusive n'ait pas réussi à s'adapter à la crise sanitaire en raison de la non poursuite du suivie assuré au domicile familial. Il est également exact que les parents ont été des intervenants essentiels dans le suivie de la pédagogie de leurs enfants. Néanmoins de nombreux parents ne sont parfois pas en mesure d'assurer un suivi adéquat de leur enfant. Toutefois la participation parentale a été demandées pendant le confinement.

Mais la mise en œuvre de la continuité pédagogique n'a pas eu lieu comme on s'y attendait les coordinateurs affirment qu'ils n'ont pas le sentiment que les élèves ont progressées pendant le confinement. Il probable que les coordinateurs ont continué de travailler avec des compétences de base afin de maintenir le niveau de l'élève. Un

pourcentage de 24% dont 4 coordinateurs sur 18 estiment que leurs élèves ont progressé.

Les difficultés rencontrées par les coordinateurs sont de manière générale les problèmes d'autonomies. Parmi les élèves un pourcentage de 68,4% dont 13 coordinateurs ont confirmé, mais également un pourcentage de 63,2% dont 12 coordinateurs sur 18 témoignent le problème d'attention et de concentration des élèves en raison de l'espace de travail de l'élève et de l'environnement familial avoisinant. L'enseignement à distance accentue les inégalités entre les élèves, les conditions de travail ne sont pas pareilles, les matériels ne sont pas pareils, le suivi n'est pas pareil les conditions travail ne sont pas les mêmes entre les élèves.

Les résultats confirment par les coordinateurs durant le confinement l'inclusion scolaire a été difficilement réalisable. L'une des principales difficultés a été le suivi des parents et la surcharge de responsabilité au sein d'un foyer peut entraîner des parents décrocheurs. L'autre raison serait le ressenti des difficultés sur les évaluations donner par les professeurs ce qui ramène à un savoir numérique afin d'aider l'élève à être plus autonome.

La **Figure 27 et 30** déclarent par le biais d'un pourcentage de 84% dont 16 coordinateurs sur 18 approuvent le manque d'équipement informatique chez les élèves, certaines familles d'une grande fratrie doivent partager le même ordinateur ce qui risque ne pas toujours rendre l'élève disponible. En outre un pourcentage de 67% qui équivaut à 13 coordinateurs sur 18 ayant confirmé que la prédominance du numérique n'est en aucunement un obstacle pour les élèves relevant de l'ULIS cela signifie dire qu'il a une ouverture sur le mode d'apprentissage.

Dans la **Figure 31, 32,33,34** les avantages tirer du numérique est distinctes selon les résultats 78% dont 15 coordinateurs en tire l'avantage du numérique dans le développement de l'autonomie des élèves 7 coordinateurs sur 18 perçoivent que le numérique peut être un moyen à travailler autrement par rapport à la classe en présentiel. Néanmoins en dépit des avantages perçus par les nombreux coordinateurs parmi eux sont sans formation, certain ont des capacités de base un pourcentage de 53% dont 10 coordinateurs admettent avoir été « un peu » formé pour les cours à distance et 37% dont 6 coordinateurs estiment avoir reçu aucune formation pour les cours à distance.

Au moyen de cette expériences ludique des cours en distanciation les coordinateurs ont pu observer les améliorations à apporter les carences dans le domaine du numérique dans la (*figure 37*) un pourcentage de 50% dont 9 coordinateurs sur 18 qui souhaitent recevoir formation complète sur le numérique en cas de deuxième vague d'urgence sanitaire. Dans la (*figure 38*) beaucoup en tire leçon de l'importance de la maîtrise au niveau du numérique 11 coordinateurs sur 18 estime s'initier de manière plus accrue dans le numérique. Dans la partie commentaires (*figure39,40*) pour une amélioration optimale du suivie des élèves les coordinateurs suggèrent la connectivité internet, un obstacle récurrent sur la Martinique selon les secteurs, que les familles soient équipées de meilleur équipement, pouvoir mettre en place une dynamique qui inclut le numérique dans sa pratique.

8.2 Les limites de la recherche

Les résultats doivent être interprétés avec prudence, car cette recherche ne peut pas avoir une portée générale. Le support de diffusion choisi concernant le questionnaire à savoir les boîtes mail académique des établissements et des coordinateurs n'a pu être vue par l'ensemble des coordinateurs. Ainsi j'ai opté pour la diffusion via le groupe WhatsApp de coordinateurs ULIS. Je suis également passée par les CPE afin de pouvoir entrer en contact avec pour chaque coordinateur.

Bien que chaque coordinateur dispose d'une boîte mail académique il s'avère que beaucoup d'entre eux n'ont pu consulter mon mail. La plupart de mes mails ont été traités comme des spams. La plateforme Google chrome m'a donné des moments difficiles et m'a parfois ralenti dans mon enquête. Mais j'ai pu bénéficier de l'aide d'une coordinatrice bienveillante qui a eu l'amabilité de m'aider de m'orienter sur les questions dont lequel il n'arrivait pas à répondre afin que de mon coter je puisse agencer le questionnaire pour que tous les coordinateurs puissent répondre et qu'il n'y est pas de blocage.

Une critique peut également être portée sur le choix de l'échantillon du public ciblé. Il était convenu de cibler toutes les personnes participant à l'inclusion scolaire c'est-à-dire les maitres itinérants, les AESH, référent handicap. Pouvoir avoir une approche multidimensionnelle c'est-à-dire comparer le premier et le second degré que l'enquête ne se limite pas uniquement en Martinique avoir la possibilité de comparer entre les îles voisines. Mais après avoir fait un test pour la diffusion, il m'a fallu une semaine voire deux semaines pour obtenir une réponse du coordinateur. Il y a répondu de façon tardive au questionnaire et il a fallu tenir compte du fait que le coordinateur peut parfois être débordé. Voyant la difficulté, j'ai de ce fait opté uniquement les coordinateurs.

Les facteurs étudiés auraient également pu être pris en compte et développés de manière pluridisciplinaire avec les différents membres de la communauté scolaire. De cette façon, l'analyse aurait pu être élargie à une dimension psychosociale en incluant les parents afin de connaître également leurs sentiments et leurs expériences pendant le confinement.

Enfin, il aurait pu être intéressant d'utiliser la méthode visioconférence afin de pouvoir mener des entretiens avec les coordinateurs. Cela permettrait de recueillir plus d'informations sur leurs attitudes durant le confinement et aussi à leurs difficultés durant cette période. Les analyses réflexives de l'étude seraient renforcées. Néanmoins la méthode de l'entretien par visioconférence qui semble incompatible avec les conditions souhaitées d'anonymat dans l'enquête.

9.Partie réflexive dédiées au conseiller principaux d'éducation

« L'Éducation doit promouvoir à la fois le développement de l'individualité et celui de la société. La société ne peut pas se développer si l'autonomie des individus ne progresse pas ». (Montessori,2014)

9.1 L'accompagnement éducatif et le bien-être de tous les élèves

Sur la base du référentiel des compétences des enseignants et des personnels de l'éducation (2013) le point essentiel est qu'ils prennent en considération « la diversité des élèves ». Ainsi ils doivent « adapter leurs actions éducatives et travailler avec des personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap ». Pour finir ils doivent aussi de « coopérer au sein d'une équipe, avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école » ce qui devient crucial.

Les pratiques de collaboration du Conseil Principaux de l'Éducation (CPE) pour l'édification d'une vie scolaire efficace en cas d'inclusion compte tenu du fait que, en France, la vie scolaire est définie dans la circulaire n°2015-139 du 10 Aout 2015 voir (cf Annexe1). C'est à dire « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » En sa qualité de personnel du service public de l'éducation, il contribue surtout à l'instruction et à l'éducation de tous les élèves, ainsi que les élèves ayant des besoins éducatifs particulier, aux résultats scolaires et à l'insertion professionnelle et sociale.

L'école inclusive encourage la création d'une communauté éducative, défini comme la loi d'orientation de 1989 qui vise à rassembler les élèves et ceux qui sont dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui participent à leur formation ». Ceci suppose le développement d'une nouvelle forme de travail basée sur le travail d'équipe, considérée comme l'action de se rassembler pour atteindre un but commun. (Gather-thurler,1994).

Pourtant L'EPL est vue comme un endroit où les relations humaines se développe ainsi le travail d'équipe mobilise les acteurs au-delà des simples relations professionnelles mais exige une grande solidarité pour affronter la complexité des situations. Il s'agit d'un outil de réflexion et d'orientation des innovations et d'imaginer de nouvelles pratiques des acteurs.

9.2 Référentiel de compétence travailler en lien à l'inclusion scolaire

En partant de la base du BO n°31 du 27 août 2015 en leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École. Cette dernière a pour objectif d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercé par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelles et collectives de réussite et d'épanouissement.

Le cadre réglementaire qui régit les missions du CPE, et notamment la circulaire n°2015-139 du 10-08-2015, précise les lignes directrices du champ d'action de ces derniers. Le référentiel de compétences du 1^{er} juillet 2013 et à l'évolution du fonctionnement de l'EPL, en relation avec ces derniers démontrent que le CPE exerce ses fonctions, sous la responsabilité du chef d'établissement et relève du cadre général de la vie scolaire. Sa mission est de positionner les élèves dans les meilleures conditions possibles au cours de leurs scolarisation. En outre, en se basant sur la connaissance de la situation individuelle et collective des étudiants, il participe, autant que possible, aux réalités académiques et sociales de l'école.

Par ailleurs selon le BO n°31 2015 le CPE peut engager plusieurs actions pertinentes qui favorise l'inclusion scolaire des élèves. De manière à assurer le suivi pédagogique et éducatif et individuel et collectif des élèves les CPE sont aussi associés aux différentes équipes et singulièrement l'équipe pédagogique. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors classe, ils sont aussi impliqués dans l'aide aux apprentissages des élèves et à la construction de leur projet personnel. Il est important de rappeler que le durant la période de confinement le CPE a été un acteur essentiel sur la gestion du suivi éducatif mais aussi du suivi pédagogique de l'élève.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargé de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité et communiquer les informations et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Cependant la pandémie à accentuer le décrochage scolaire, il était indispensable que le CPE puisse toujours faire office d'une écoute bienveillante envers les élèves à besoins particulier relevant de l'ULIS afin de leur permettre d'être dans un espace de confiance et répondre à leurs besoins.

Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves à travers des entretiens et un dialogue constructif. Avec les familles des élèves ou leurs représentant l'égaux le CPE participe à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux. Par ailleurs, au cours de la pandémie les parents ont la plupart décrocher sur le suivi de leurs enfants. En ce sens, le CPE doit alors ce placer dans une dynamique de confiance afin de ramener le parent vers l'école par des échanges, plutôt fréquent afin de créer un système de cohésion pour la scolarité de leur enfant.

En outre, le CPE assure, en coordination avec l'enseignant traitant et la famille, le bon fonctionnement des dispositions de la vie de l'élève (absences, transport, réhabilitations, soins). Le CPE favorise l'observation continue des élèves en situation de handicap au sein de l'établissement.

Conclusion

Par cette recherche, nous pouvons conclure que la perception de chacun vis-à-vis du handicap peut varier d'une personne à l'autre. Il en résulte notamment des représentations et des pratiques particulières. La volonté d'intégrer les personnes en situation de handicap dans la société passe notamment par le biais de l'école, lieu de socialisation et de construction des individus et des futurs citoyens. L'inclusion consiste à s'adapter au système scolaire ordinaire et à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves.

Comme le soutient Hardouin(2013) l'éducation inclusive est un « concept intéressant », « s'il est pleinement et complexement adopté et utilisé dans l'interrelation entre l'inclusion scolaire et la société » (Hardouin,2013). Par conséquent, l'obligation de tenir compte des différences entre les élèves dans la dynamique de l'éducation inclusive a produit des changements importants dans le système scolaire et pour ses acteurs, notamment par le passage de la CLIS à l'ULIS qui a permis de passer de l'intégration à l'inclusion scolaire.

Cependant, quand la pandémie de COVID-19 a frappé le monde, toutes les pratiques usuelles ont été abandonnées. La pandémie entraîne un manque d'interaction avec les enseignants qui peut parfois entraîner des échecs et des abandons, notamment pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, dont certains ne bénéficient pas non plus du soutien de l'AESH. Toutes ces transformations liées à la pandémie modifient l'enseignement classique.

Lors des apprentissages en classe et en présentiel les comportements pédagogiques rejoignent les 3 sommet du triangle pédagogique de Jean Houssaye, : « *apprendre, enseigner et former, ce qui représente l'acte d'enseigner* ». (Houssaye,2014). Par ailleurs, le contexte de l'enseignement à distance et de la continuité pédagogique pose question et affecte la relation physique en présentiel entre les élèves et les enseignants, ce qui oblige à aborder différemment les mesures d'enseignement. Ce qui se révèle compliqué pour les élèves en difficulté ou en situation de handicap car cela peut avoir un impact sur leurs scolarités et peut aller jusqu'au décrochage.

En effet, l'enseignement à distance est différent de l'enseignement en face à face régulier. Le but de l'enseignement de la continuité est de moins écarter les trois pôles de ce triangle pédagogique. Cependant, dans le contexte des restrictions et de la continuité de l'enseignement à distance, ces approches sont différentes. Cela nécessite donc de repenser la mission d'inclusivité de l'école. Selon l'INSEE, la pauvreté touche généralement les jeunes et les familles monoparentales en Martinique. Ils sont respectivement 41% et 40% au niveau du seuil de pauvreté (Insee 2020).

La mise en place de la continuité pédagogique suite à la fermeture des établissements durant la crise sanitaire de mars 2020 poursuivie en 2021 permet-elle de véritablement faire partager les valeurs de l'école inclusive pour les élèves relevant de l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire ? Liée à l'ensemble des études menées, notre première hypothèse est que les coordinateurs peuvent avoir rencontré beaucoup de contraintes pour exercer toutes les formes inclusives,

telles qu'elles sont indiquées dans la base du socle commun. Notre seconde hypothèse est qu'il y avait un décrochage scolaire parmi les élèves relevant de l'ULIS. Finalement, notre troisième hypothèse est fondée sur le principe que, si le recours au numérique est acquis par les coordinateurs, la pédagogie sera plus efficace pour les coordinateurs qui pourront aider eux-mêmes les élèves à être plus autonomes.

Selon l'enquête menée nous avons constaté que la continuité pédagogique n'avait pas été favorisée par l'inclusion. Au contraire, elle n'a pas permis à beaucoup d'élève de progresser durant le confinement, (*figure 19*). En effet, 76% des coordinateurs, portant sur 14 coordinateurs sur 18, estiment ne pas avoir le sentiment que les élèves ont progressé durant le confinement. En particulier, il s'est avéré que l'inclusion n'est pas compatible avec l'enseignement à distance sous l'angle de la continuité pédagogique, comme recommandé en raison de la fermeture des établissements visant à limiter la propagation du virus de la Covid-19.

L'expérience de la mise en œuvre de la continuité pédagogique a mis en évidence au cours du confinement les malentendus, ainsi que l'anxiété des coordinateurs (*figure 9*). Un pourcentage de 36%, soit 7 coordinateurs sur 18, ont ressenti de l'anxiété. Les coordinateurs devaient assurer un suivi pour chaque élève tout en ayant des adaptations différentes entre les uns et les autres, alors que le regroupement des élèves relevant de l'ULIS est supérieur à la norme maximale, laquelle est de 12 élèves (*figure 6*). Cela concerne un pourcentage de 35% de coordinateurs, soit 5 coordinateurs sur 18, sont responsables de 20 à 30 élèves relevant de l'ULIS.

Au regard des difficultés rencontrées par les familles de catégorie socio-économique faible qui sont de plus moins bien équipées, dans certaines communes et certains quartiers la fibre internet ne passait pas, cette expérience doit aussi faire remarquer que la continuité pédagogique n'a pas été bénéfique en raison de l'absence de suivi parental pour la majorité des élèves relevant de l'ULIS. Malgré les efforts manifestes de certains parents, le problème d'attention des élèves et le manque de concentration et d'intérêt pour étudier à la maison demeurent car les élèves ont classé l'école comme l'unique lieu d'apprentissage. Quand les élèves étaient confinés à la maison, il était alors difficile de captiver leur attention et de susciter chez eux l'intérêt pour l'apprentissage.

En ce qui concerne, le numérique qui était le seul moyen de rester en contact, l'enquête a révélé comment il était perçu par les coordinateurs et a d'ailleurs rejoint les dires de Sylviane Corbion (2020), pour laquelle « d'autres n'avaient jamais entendu parler de la classe virtuelle, de la visioconférence » (Corbion,2020). Avant le confinement, peut de professeurs avaient expérimenté la classe virtuelle. La mise en œuvre d'un enseignement à distance efficace ne s'improvise pas, même avec une profusion de ressources mises à disposition.

Ces tâches effectuées dans l'urgence pour s'approprier les différents outils pas toujours opérationnels, pour apprendre à les utiliser, pour créer des tutoriels afin d'expliquer aux élèves et à leur famille les procédures et le fonctionnement, se sont avérées particulièrement chronophage » (Corbion,2020). En effet, les Co-enseignants ont la même perception face au numérique et à l'appréhension des classes virtuelles (*Figure 33*). 53%, soit 10 coordinateurs sur 18, estiment connaître « un peu » le numérique pour réaliser des cours à distance et 37%, soit 6 coordinateurs sur 18,

estiment n'être « pas du tout » formés ou ne pas connaître les outils numériques pour effectuer des cours à distance comme le dit Sylviane Corbon (2020). Ainsi l'enquête a mis en exergue le manque considérable d'autonomie des élèves et a également mis en lumière l'incompétence du numérique des élèves. D'autre part, elle nous amène à réfléchir sur le rôle réel de l'inclusion au sein des institutions éducatives.

Valeur fondamentale et préconisée par les lois les plus récentes, l'inclusion dépend cependant de la volonté de mise en œuvre par le personnel de l'éducation Nationale, étant donné que cela suppose une organisation planifiée en amont entre les coordinateurs ULIS et les enseignants référents. En contexte classique de l'école, il est parfois difficile de l'élaborer et de la mettre en œuvre. Mais dans le cadre d'écoles dématérialisées à distance, il s'est avéré que l'inclusion scolaire était difficile à établir sur les modalités de mise en œuvre de la continuité pédagogique.

Enfin cette enquête a mis en évidence les différents souhaits exprimés par les coordinateurs de la Martinique pour améliorer leur capacité numérique ainsi que celle des parents et des élèves. De plus, comme le montre le schéma de Burkina Faso sur l'inégalité scolaire face à la pandémie cela nous a permis d'avoir une idée sur les répercussions des inégalités scolaires face à la pandémie durant le long terme ainsi un projet peut être mené afin d'apporter des solutions face à cette problématique. Il me paraît intéressant que le CPE puisse mener un projet sur la place de l'inclusion à travers le numérique. Les actions pouvant donc être menées à l'avenir sur le terrain sont par exemple des idées donner en partenariat avec le chef d'établissement le coordinateur ULIS de l'établissement, le gestionnaire pour le développement d'une formation des coordinateurs qui vise à avoir une formation complète sur le numérique. Ainsi cela pourra faciliter le CPE pour le suivi des élèves, en lutte de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

La présente formation conseillée serait de suivre les conseils de Malcom Knowles (1984) dans lequel Malcom.K a élaboré une théorie concernant l'efficacité de l'apprentissage des adultes, dans laquelle a été définie par le terme andragogie²² que l'on pourrait traduire par « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre ». (Malcom, 1984) Cette formation est appréhendée à travers six énoncés relatifs à la motivation des apprenants adultes et qui les différencient des enfants apprenants :

- Préalable à l'apprentissage : l'adulte doit savoir pourquoi il apprend, comment et ce qu'il apprend.
- Le concept de soi : la maturité modifie l'individu. Il devient autonome, capable de s'autogérer. Il est autodirigé
- L'expérience : elle augmente avec l'âge et devient un réservoir utilisable pour les apprentissages
- La disposition à apprendre : la capacité d'apprentissage est de plus en plus orientée vers des tâches de développement de ses rôles
- Orientation à l'apprentissage : l'apprentissage est lié à sa problématique, ses situations et problèmes. Le temps d'application n'est pas différé mais immédiat.
- Motivation : elle est interne à la personne (Malcom, 1984)

²² On désigne par « andragogie » les techniques utilisées pour amener les adultes au savoir, les éduquer et les former.

De plus, plusieurs partenaires peuvent être pris en compte dans ce projet : l'AESH, le spécialiste de l'informatique et le documentaliste.

La pratique de l'inclusion rend également possible la formation de futurs citoyens éclairés qui sont tolérants, respectueux les uns envers les autres. Elle demeure un processus à perfectionner à long terme afin d'atteindre l'inclusion académique au sein de l'école mais aussi au sein de la société. Par conséquent, il peut être pertinent de savoir quelle place occupe l'inclusion scolaire dans la technologie numérique au sein du premier degré.

« Quand une fleur ne fleurit pas on corrige l'environnement dans lequel elle pousse, pas la fleur » Paulo Amaro.

Bibliographies

- Ali, M. (2020a). Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés. Dans A. Ocampo Gomez (dir.), *Tarea crítica de la educación inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente* (pp. 13-39). Santiago de Chile, Chili: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI.
- Ali, M. (2020b). *Strategie e tattica dell'inclusione scolastica in Francia*. Séminaire de Coopération Internationale du Département de Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université Niccolò Cusano, Rome, Italie, 15 décembre.
- Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. Dans P. Cloug (dir.), *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience* (p. 48-63). Lonres: Paul Chapman.
- Binet A. et Simon T. (1904-1905), *L'Élaboration du premier test d'intelligence*, Paris, Le Harmattan, 2004.
- Blanquier, J-M. (2021,). *École inclusive : comité national de suivi du 5 juillet 2021*, Handicap.
- Cadousteau, M. ; Guy, É. ; Ailincal, R. et Ali, M. (2021). Confinati nell'Eden: l'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 113-152. <https://doi.org/10.36253/rief-10273>.
- Cadousteau, M., Guy, E., Buznic-Bourgeacq, P., Ali, M. et Ailincal, R. (2022). Les parents pendant la pandémie Covid19 en Polynésie française. *Inégalités liées aux facteurs endogènes à la famille durant le confinement*. 17ème colloque international de l'Association Française d'Education Comparée (AFDECE). Universidad de La Habana. La Havane, Cuba, 25-28 octobre.
- Caraglio, M. (2019). Introduction : Handicap, de quoi parlons-nous ? Dans : Martine Caraglio éd., *Les élèves en situation de handicap* (pp. 3-16)
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité*. Toulouse : Érès.
- Crawford, C. et Porter, G.L., (2004). Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education [Enseignants de soutien : *Fondements pour faire avancer l'éducation inclusive*. Toronto, l'institut Roeher.
- Crouzier, M. (2010). Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, p.27-41.
- Crouzier, M. F. (2005). École : *Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* *Reliance*, 16, p.27.
- Damour, F. (2020, 17 septembre). *Continuité ou discontinuité pédagogique ?* p.111-114
- Darrault-Harris, I. (2009). *L'angoisse, sa mise en discours*. *Enfances & Psy*, n°42.
- De Saint Martin, C. (2015). *Les élèves des classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion*. *Recherches et éducations*, p. 93-105.
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (1994)

- Durkheim, E. (1922) *Education et sociologies*, Paris puf, 1975; William Thomas, Florian Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover.
- Ebersold, S. (1997). *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirmes*. Paris, CTNERHI.
- Ebersold, S. (2006). *La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école*. Reliance. Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, n° 22, pp. 37-39.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot. « *Inclusion* ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 61, pp. 71-83.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : *au-delà du culte de l'individualisme*. Revue française de pédagogie, 109, 19-39.
- Girard, B. (2014). *Une éducation pour la paix, avec Maria Montessori*. Journal d'école.
- Hardouin, M. (2013). Danielle Zay, *L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Les dossiers des sciences de l'éducation, 30, 187-191.
- Houssaye. J. (2014). « *Le triangle pédagogique* ». esf.
- Huteau, M. (2006). *Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence*. Le Journal des psychologues, 234, p.24.
- Knowles, M. (1984). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation* (F. Paban, trad.) Paris, France : Les Éditions d'Organisation.p. 63-77
- Kobiané, J., Soura, B., Sié, A., Ouili, I., Kabore, I. & Guissou, S. (2020). Les inégalités au Burkina Faso à l'aune de la pandémie de la COVID-19 : quelques réflexions prospectives. Dans : , L. Zanfini, *Les inégalités au Burkina Faso à l'aune de la pandémie de la COVID-19 : quelques réflexions prospectives* p. 1-72.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005).
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975).
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (65), 21-30.
- MEN, (2006 b), *Division Générale des enseignements scolaires*, circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 sur la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation.
- MEN, (2006a). « *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères* », Contribution du groupe établissements et vie scolaire de l'inspection générale de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2015). *L'actualisation d'un modèle d'intervention centré sur les besoins au service de la réussite scolaire*.
- ONU (1989). Convention relative aux droits de l'enfant ou Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Genève : Nations Unies.
- Ramassamy, C., Weiss, P.-O., Guilmois, C. et Ali, M. (2021). « *La continuité pédagogique en question : une enquête auprès des enseignant(e)s de la*

Martinique ». Journées de la recherche en Éducation de l'ESPE de la Polynésie française

- Tremblay, P. (2017). Préface. Dans : D. Bedoin & M. Janner-Raimondi (Dir), *Parcours d'inclusion en maternelle : Portraits de jeunes enfants en situation de handicap* p. 9-12.
- Weiss, P.-O. (2020). « La continuité pédagogique en Martinique : effets et conséquences du "tout à distance". *États généraux du numérique pour l'Éducation en Martinique*. 6 octobre. Académie de Martinique, Martinique.
- Weiss, P.-O. et Alì, M. (dir.) (2021). *L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Presses Universitaires des Antilles.
- Weiss, P.-O. ; Alì, M. ; Ramassamy, C. et Alì, G. (2020). La formazione degli insegnanti durante la pandemia. Un caso di studio nella Francia d'oltremare. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3), 93-111. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i3.190>.
- Weiss, P.-O. ; Ramassamy, C. ; Ferrière, S. ; Alì, M. et Ailincal, R. (2020a). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire - International Journal of Technologies in Higher Education, RITPU*, 17(3). 178-194. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17>.
- Weiss, P.-O., Guilmois, C., Alì, M. et Ramassamy, C. (2021). *Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. Carrefours de l'éducation*, 51(Dossier thématique Le processus éducatif pendant la crise sanitaire).
- Zavidovique, L., Gilbert, F., & Vercambre-Jacquot, M. N. (2018). *Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ?* Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, 79, p.105-119.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire*. Préface de Gabriel Langouët. Coll. Savoir et Formation, Série Handicap et éducation. Paris. L'Harmattan.

Table des illustrations

Figure 1 : Exclusion, intégration, inclusion : Des modèles de société derrière des mots	18
Figure 2 : Triangle pédagogique (Houssaye,2014).....	25
Figure 3 : Carte de la Martinique et ces 3 bassins.....	33
Figure 4 : Schéma inspiré du schéma de Burkina Faso « les inégalités face à la pandémie »	34
Figure 5 : Carte de la Martinique et les établissements ayant répondu à l'enquête	35
Figure 6 : Répartition des établissements ayant répondu à l'enquête	36
Figure 7 : Répartition genré des enquêtes : Qui êtes-vous ?	36
Figure 8 : Pourquoi avoir choisi l'ULIS ?	37
Figure 9 : Répartition de l'âge des coordinateurs : Quel âge avez-vous	37
Figure 10 : Ancienneté dans le métier	37
Figure 11 : Élèves pris en charge par les coordinateurs.....	38
Figure 12 : Catégorie socio-économique des élèves.....	38
Figure 13 : Nombre d'heure par semaine réalisé par les coordinateurs ULIS à distance.....	39
Figure 14 : Ressenti des Coordinateurs au début du confinement.....	40
Figure 15 : La séparation avec l'élèves pendant le confinement.	40
Figure 16 : L'adaptations de l'école inclusive durant le confinement.....	41
Figure 17 : Répartitions sur l'avis des coordinateurs en fin de confinement.....	41
Figure 18 : Aptitudes de l'équipe pédagogique sur le suivie des élèves relevant Ulis.....	42
Figure 19 : Le sentiment des coordinateurs face à la mise en place de la continuité pédagogique....	42
Figure 20 : Les coordinateurs face à l'enseignement à distance	43
Figure 21 : Difficulté rencontrés avec les élèves durant la pandémie.....	43
Figure 22 : La mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS.....	44
Figure 23 : Les difficultés de l'enseignement à distance	44
Figure 24 : Les difficultés des élèves relevant de l'ULIS	45
Figure 25 : Attitude des parents.....	45
Figure 26 : Les coordinateurs face à l'alliance école-famille	46
Figure 27 : Les principaux obstacles à la continuité pédagogique école-famille	46
Figure 28 : Représentation du numérique par les coordinateurs.....	48
Figure 29 : Outils numériques utilisez par les coordinateurs depuis leur domicile	48
Figure 30 : La prédominance du numérique	49
Figure 31 : Compétences des coordinateurs sur le numérique	49
Figure 32 : Avantages du numérique.....	50
Figure 33 : Répartitions des coordinateurs formés par aux cours à distance.....	50
Figure 34 : Niveau numérique des coordinateurs	51
Figure 35 : Logiciel utilisé par les coordinateurs.....	51
Figure 36 : Solution pour une inclusion primordial.....	52
Figure 37 : Solutions pour un usage optimal du numérique	52
Figure 38 : Point de vue des coordinateurs face au confinement.....	53
Figure 39 : Solution apporté un suivie efficace à distance.....	53
Figure 40 : Remarque de perfectionnement de la qualité des cours	54

Annexes

I. Annexe : Missions des conseillers principaux d'éducation



Accueil > Le Bulletin officiel >
2015 > n°31 du 27 août 2015
> Personnels

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Personnels

Fonctions, missions

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C
circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015
MENESR - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du [décret n° 70-738 du 12 août 1970](#) modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...). De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et

organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit les conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

4 - Les obligations de service

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

a) L'organisation du temps de travail des CPE

Les obligations de services des CPE sont définies par le [décret n° 2000-815 du 25 août 2000](#) relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;
- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;
- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

b) L'accomplissement de missions particulières

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le [décret n° 2015-475 du 27 avril 2015](#) et la [circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015](#). Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

c) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du [décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002](#) relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale des ressources humaines,
Catherine Gaudy

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE

Retrouvez les textes réglementaires du Bulletin officiel de l'enseignement supérieur et de la recherche sur :
www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/bo

II. Annexe : Le questionnaire diffusé au coordonnateur ULIS

L'inclusion scolaire au défi de la crise sanitaire

Bonjour,

Dans le cadre de mon mémoire et pour l'obtention de mon diplôme en master MEEF mention Encadrement Éducatif (CPE) en INSPE de Martinique (Université des Antilles), je réalise une enquête auprès des coordinateurs ULIS pour les élèves relevant de l'ULIS. Durant le début de cette pandémie les coordinateurs ULIS ont-ils exercé l'inclusion scolaire lorsque les élèves ont été à distance? Le contexte de confinement en mars 2020 et sa poursuite en 2021 parvient-il à rendre l'école inclusive pour les élèves notifiés ULIS ?

Dans ce questionnaire vous avez la possibilité de choisir plusieurs réponses.

***Obligatoire**

1. 1. Etes-vous *

Une seule réponse possible.

- Homme
- Femme
- Autre : _____

2. 2. Quel âge avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Plus de 51 ans
- Autre : _____

3. 3. Le nom de l'établissement dans lequel vous exercez votre fonction : *

4. 4.Votre établissement de scolarisation *

Une seule réponse possible.

- Collège
- Lycée
- Autre : _____

5. 5.Pourquoi avoir choisi l'ULIS *

Une seule réponse possible.

- Pour des raisons Humanistes
- Pour des raisons d'évolution de carrière
- Pour une obtention de changement/diversité pédagogique

6. 6.Quel est votre statut : *

Une seule réponse possible.

- AESH
- COORDINATEUR/ COORDINATRICE ULIS
- RÉFÉRENT HANDICAP
- Maître spécialisé itinérant
- Professeur spécialisé
- Autre : _____

7. 7.Quelle est votre ancienneté dans ce métier *

Une seule réponse possible.

- 1- 5 ans
- 6-10 ans
- 11-15 ans
- 16-20 ans
- 21-25 ans
- 25-30 ans
- plus

8. 8.Vous travaillez auprès d'enfants à besoin particulier depuis : *

Une seule réponse possible.

- Moins de 1 an
- Moins de 5 ans
- 6 ans et 10 ans
- 11 à 20 ans
- 21 à 30 ans
- 31 à 40 ans
- plus

9. 9.Combien d'heure par semaine vous êtes vous connectés en ligne avec vos élèves depuis la crise sanitaire *

Une seule réponse possible.

- 5h
- 6H-10H
- 10H-14H
- 14H
- 15H et plus
- Autre : _____

10. 10.Que diriez-vous sur la catégorie socio-économique de vos élèves : *

Une seule réponse possible.

- Défavorisés
- Favorisés
- Très favorisés
- Moyennes

11. 11. Combien d'élève êtes-vous responsables ? *

Une seule réponse possible.

- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 20-30

L'inclusion au défis de la crise sanitaire

12. 1. Pour vous qu'est-ce que l'inclusion? et l'école inclusive? *

13. 2.Quelles activités faite vous dans une classe ULIS ? *

14. 3.Quel a été votre ressenti AU DEBUT du confinement ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Plutôt angoissé(e)
 Plutôt désorienté(e)
 Plutôt désabusé(e)
 Plutôt content(e)
 Plutôt libre
 Plutôt en colère
 Plutôt en sécurité
 Plutôt en insécurité
 Autre : _____

15. 4.Avez-vous pu vous appuyez sur l'enseignant référent? *

Une seule réponse possible.

- oui toujours
 non
 parfois
 Autre : _____

16. 5. Quels sont les services numériques que vous utilisiez AVANT le confinement ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Emploi du temps en ligne
- Gestion des absences en ligne
- Gestion des notes en ligne
- Cahier de textes numériques
- Manuels numériques
- Dépôt de ressources numériques avec des élèves
- Partage de ressources numériques avec des enseignants
- Tests d'évaluation en ligne
- Suivi de compétence en ligne
- Gestion de projets transversaux
- Autre : _____

17. 6. Quelles sont les applications que vous utilisez à distance pour vos usages professionnels ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Messagerie électronique Académique
- Messagerie électronique personnelle
- Cahier de textes Numérique
- Réseaux sociaux (type WhatsApp)
- Vidéo-ou audioconférence (type Skype, zoom..)
- Forums
- Sms
- Padlet
- Autre : _____

18. 7. Quelles sont les ressources que vous utilisez AUJOURD'HUI après le confinement ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Ressources proposées par des sites académiques
- Outils de travaux collaboratifs
- Outils de suivi individuel
- Exercices d'évaluation à rendre
- Audios, vidéos, podcasts
- Manuel scolaire (versions numérique)
- Manuel scolaire (versions papier)
- Supports imprimés pour les élèves n'ayant pas d'accès au numérique
- Autre : _____

19. 8.Quelles sont les activités que vous déployez à distance ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Envoi ou réception de devoir par messagerie
- Envoi ou réception de devoir sur support papier
- Aide individuelle auprès des élèves
- Aide collective auprès des élèves
- Dépôt de cours sur des sites ou plateformes
- Échange en direct avec les élèves
- Échanges en direct avec d'autres enseignants
- Autre : _____

20. 9.Comment avez-vous vu la SORTIE du confinement ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Crainte concernant la reprise des cours.
- Crainte vis-à-vis du décrochage possible des élèves.
- Crainte de voir s'accroître les difficultés pour l'école.
- Confiance dans la capacité d'adaptions des enseignants.
- Confiance dans le fait que cela va permettre de développer le numérique
- Confiance dans le fait que l'on pourra continuer à travailler en lien avec les familles
- Confiance dans le fait que cela va permettre de faire évoluer l'école
- Autre : _____

21. 10.Les aides mises en place par l'Education National et le Rectorat vous ont-elles semblé suffisante ? *

Une seule réponse possible.

- oui absolument
- Non pas suffisamment
- Autre : _____

22. 11.Avez-vous le sentiment que vos élèves ont progressé depuis la mise en place de la continuité pédagogique? *

Une seule réponse possible.

- Plutôt oui
- Plutôt non
- Autre : _____

23. 12.Pensez-vous que l'enseignement à distance a écarté l'hétérogénéité des classes et les pratiques d'inclusion scolaire puisque les élèves n'ont pu collaborer et apprendre ensemble car chacun était à leur domicile? *

Une seule réponse possible.

- J'affirme que oui, l'enseignement à distance a écarté les pratiques d'inclusion
- J'affirme que non malgré la distance cela na pas écarté l'hétérogénéité et la pratiques d'inclusion scolaire

24. 13.Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les élèves en cette période de crise sanitaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Communication
- Conflits entre les élèves Ulis et les autres
- Problèmes d'attention, de concentration
- Problèmes d'inclusion des élèves Ulis en classe ordinaire
- Problème d'autonomie
- Manque d'investissement des parents
- Parent décrocheur sur le suivie de leur enfants à domicile
- Autre : _____

25. 14.Pendant le confinement, avec qui échangez-vous pour pouvoir travailler à distance ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Avec les élèves
- Avec les enseignants de mon établissement
- Avec les enseignants d'autre établissement
- Avec le personnel de la direction ou la vie scolaire de mon établissement
- Avec l'académie (conseillers pédagogiques formateurs inspecteurs)
- Avec le responsable légal de l'enfant
- Autre : _____

26. 15.Que pensez-vous de la mise en place de l'enseignement à distance pour les élèves ULIS *

Plusieurs réponses possibles.

- désavantage
- inégalité
- décrochage scolaire
- Autre : _____

27. 16. Quelles sont pour vous les principales difficultés liées au confinement et à l'enseignement à distance pour les élèves notifié ULIS? Ils risquent de :

Plusieurs réponses possibles.

- remettre en cause les cours en présentiel
- remettre en cause les examens
- rendre les programmes infaisables
- Déstructurer l'espace-temps scolaire
- Aggraver les inégalités entre les élèves
- Fragiliser le système éducatif
- Obliger les parent à se transformer en éducateurs
- Autre : _____

28. 17. D'après vous, comment l'enfant vit t-il son inclusion en classe ULIS ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Il se sent à l'aise avec les autres de sa classe
- il se sent plus à l'aise avec les élèves ULIS
- Il se sent à l'aise avec les deux types d'élèves
- Autre : _____

29. 18. Pensez-vous que la prédominance du numérique est un obstacle pour les élève notifié ULIS ? *

Une seule réponse possible.

- Oui absolument
- Non je pense pas
- Autre : _____

30. 19. Est-ce que vous avez des relations conflictuelles avec ces enfants ? *

Une seule réponse possible.

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Tout le temps
- Autre : _____

31. 20.Comment qualifieriez-vous vos relations avec les enfants ULIS ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Aisé
- Distante
- Provocation
- Affection
- Autre : _____

32. 21.Qui les élèves notifié ULIS côtoient-ils ? *

Une seule réponse possible.

- les élèves ULIS
- les élèves de la classe
- les deux

33. 22.Avez vous des relations assidue avec les parents des élèves du dispositif ULIS? Pendant le confinement *

Une seule réponse possible.

- Plutôt oui
- Plutôt non

34. 23.Avez vous des relations assidue avec les parents des élèves du dispositif ULIS? après le confinement *

Une seule réponse possible.

- Plutôt oui
- Plutôt non

35. 24.Pensez-vous que les parents vous ont facilité la continuité pédagogique durant le confinement *

Une seule réponse possible.

- Plutôt oui
- Plutôt non
- Autre : _____

Le numérique
face cette
crise
sanitaire

Bien que la plupart des coordinateurs utilisent l'outil informatique pour des fins administratives, personnelles et pour la gestion des dossiers des élèves. Plusieurs choix de réponses est à votre disposition.

36. 1. Que représente le numérique pour vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- C'est un moyen devenu essentiel pour communiquer
- Le numérique ne remplace pas la communication directe
- Il doit plutôt être utilisé comme un moyen d'accès au savoir
- Le numérique ne remplace pas l'enseignant
- Il peut être un outil de médiation pour les apprentissages
- Il permet d'individualiser la relation pédagogique
- Il doit servir plutôt à engager dans des activités collectives
- Il permet d'expérimenter d'autres dispositifs d'enseignement apprentissage
- C'est un levier de transformations des pratiques pédagogiques
- Autre : _____

37. 2. Quels sont les outils numériques que vous utilisez depuis votre domicile pour des usages professionnels ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Ordinateur fixe
- Ordinateur portable
- Tablette numérique
- Téléphone avec internet
- Autre : _____

38. 3. Avez-vous des compétences numériques pour une pédagogie ponctuelle pour le distanciel? si oui lesquelles, si non précisez, *

39. 4. Quelle formation aimeriez-vous avoir pour un usage optimal du numérique ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Formation technique (logiciel matériel)
- Formation au sein d'un groupe d'enseignant spécialisé
- séminaire et journée d'étude avec des spécialiste en informatique
- Autoformation
- Formation au sein d'un groupe d'enseignant varié
- Formation a distance
- Autre : _____

40. 5. Quelles sont les difficultés pour l'élève notifié ULIS lors de son inclusion en cette crise sanitaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- L'inclusion
- Programme scolaire
- Les évaluations des professeurs
- Le suivi des parents
- Autre : _____

41. 6. Pour vous, l'école inclusive a-t-elle réussi à s'adapter à la crise sanitaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Je trouve que oui
- oui dû à l'assiduité des parents
- oui dû à l'assiduité de l'équipe pédagogie
- Je trouve que non
- Non, car le suivi n'est pas assuré au domicile familial
- Non, un suivi plutôt difficile a réaliser pour l'équipe pédagogie
- Autre : _____

42. 7. Que pouvez vous me dire sur la difficulté distanciel rencontré pour suivre les élèves notifiés ULIS? *

Plusieurs réponses possibles.

- La technologie à utiliser
- Les supports de travaux recommandés
- le programmes donné par les professeurs
- Les modes de travaille des parents avec les élèves
- Autre : _____

43. 8.Quels sont pour vous les avantages du numérique que l'on peut tirer de l'enseignement à distance ? *

Plusieurs réponses possibles.

- aller à l'essentiel sur les savoirs et les savoir-faire à maîtriser
- avoir plus de souplesse dans la gestion des ressources et des activités
- développer les formes de régulation et de remédiation
- maintenir une présence à distance auprès des élèves
- avoir un suivi individuel plus étroit avec chaque élève
- développer l'autonomie des élèves
- travailler autrement par rapport à la classe en présentiel
- mieux assurer la continuité des apprentissages en intégrant la sphère sociale et familiale
- Autre : _____

44. 9.Quels sont pour vous les principaux obstacles à la continuité pédagogique école-famille pour les élèves relevant de l'ULIS *

Plusieurs réponses possibles.

- Le manque d'équipement informatique des familles
- Le risque d'accroître la fracture numérique
- La difficulté des élèves à être autonomes
- Le manque de collaboration des familles
- Le travail hors temps scolaire mal vu par les élèves
- Le fait que l'Ecole est vue comme le lieu unique pour apprendre
- Autre : _____

45. 10.Quelles solutions avez-vous trouvées pour que l'inclusion soit toujours mise au premier plan ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Un accompagnement assidue de la part de l'équipe pédagogique
- Un coéducation étroite avec le parent de l'élève
- Une maîtrise des plateformes par le coordinateur
- Autre : _____

46. 11.Quels sont les points positifs du dispositif ULIS ? citez-en 3 *

47. 12. Quels sont les points négatifs du dispositif ULIS ? citez-en 3 *

48. 13. Pour vous, la séparation avec l'élève pendant le confinement entraîne-t-il des difficultés de suivi affectif et émotionnel chez l'enfant ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

49. 14. Les programmes sont-ils préparés par : *

Une seule réponse possible.

- Le coordonnateur de l'ulis ?
 • Les enseignants de la classe de référence ?
 • Les deux (travail en commun) ?

50. 15. Les modalités d'évaluation des élèves inclus sont-elles identiques aux autres élèves de la classe ? : *

Une seule réponse possible.

- OUI
 • NON
 • variable en fonction du projet de l'élève

51. 16. Qui détermine les modalités d'évaluation ? : *

Une seule réponse possible.

- L'équipe pédagogique
 • L'enseignant de la classe ULIS
 • Les deux (travail en commun)

52. 17. Aviez-vous été formé pour les cours à distance ? *

Une seule réponse possible.

- Pas du tout
 Un peu
 Sufisamment

53. 18. votre niveau d'efficacité dans le numérique ? situez votre niveau d'efficacité entre 0 et 10: *

Une seule réponse possible.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je suis pas efficace je suis très efficace

54. 19.A Quel(s) logiciel(s) vous avez eu recours afin de suivre ces élèves à distance : *

Plusieurs réponses possibles.

- Zoom
 • Google chrome
 • Lifestyle
 • BigblueButton
 • Microsoft team
 Autre : _____

55. 20. Quelle a été l'attitude des parents ? ils ont été : *

Plusieurs réponses possibles.

- Absents
 • Collaboratifs
 • Très assidus
 • Indifférents
 Autre : _____

56. 21. Quelle a été l'attitude de l'équipe pédagogique sur le suivi des élèves notifié ULIS à distance *

Plusieurs réponses possibles.

- Collaboratif
- Investit
- Très assidu
- Peu investit
- Indifférent
- Autre : _____

57. 22. Par quel moyen avez-vous pu maintenir le contact avec l'équipe pédagogique? *

Plusieurs réponses possibles.

- viso (zoom , team,)
- Mail
- Réseaux sociaux (Whatsap)
- Autre : _____

58. 23. Avez-vous eu recours à des partenaires intérieurs? citez-en 3 *

59. 24. Avez-vous eu recours à des partenaires extérieurs? citez-en 3 *

60. 25.Qu'auriez-vous souhaité pour que le suivi des élèves se déroule correctement? *

Plusieurs réponses possibles.

- Un Emplois du temps stable
- Une assiduité de l'équipe pédagogique
- Les profs doivent tous être collaboratifs
- Une bonne Connexion internet
- Une assiduité de la part des parents
- Autre : _____

61. 26.Pour les élèves ne maîtrisant pas / ne pouvant pas maîtriser l'outil informatique, comment aviez-vous procédé? *

Plusieurs réponses possibles.

- Une adaptation avec les élèves
- Une coopération étroite avec le parent
- Échange téléphonique fréquent
- Autre : _____

62. 27.Qu'est-ce que le confinement a changé pour vous d'un point de vue personnel ou professionnel ? *

Plusieurs réponses possibles.

- M'initier plus assidûment dans le numérique (avoir une formation Éducative sur le numérique)
- Amélioration sur l'organisation des suivies des élèves
- Rendre les activités relativement plus simple
- Autre : _____

63. 28.Donnez une note entre 0 à 5 sur la difficulté de suivi de vos élèves à distance ? *

Une seule réponse possible.

0 1 2 3 4 5

Pas de difficultés Beaucoup de difficulté

64. 29. Depuis la crise sanitaire, avez-vous l'impression que les inégalités en matière d'éducation ont augmenté? *

Une seule réponse possible.

0 1 2 3 4 5

Non ils n'ont pas augmentés oui ils ont augmentés

65. 30. Le retour à l'école a-t-il été effectif? *

Plusieurs réponses possibles.

- Plutôt oui
 Plutôt non
 Autre : _____

66. 31. Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné durant le confinement dans la gestion globale de l'école pour tous? *

Plusieurs réponses possibles.

- Un suivi comme je l'avais souhaité
 Une équipe pédagogie assidue
 Motivation chez les élèves
 L'autonomie recherchée
 Autre : _____

67. 32. Qu'auriez-vous aimé améliorer ou modifier pour un suivi correct à distance? *

68. 33. Avez-vous des remarques pour améliorer la qualité des cours en présentiel et distanciel des élèves notifiés ULIS? *

Merci pour votre patience !



Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms