



HAL
open science

L'enseignement en CLIS

Marion Japiot

► **To cite this version:**

| Marion Japiot. L'enseignement en CLIS. Education. 2017. dumas-04617627

HAL Id: dumas-04617627

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04617627>

Submitted on 19 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Besançon

MEMOIRE

PRESENTE POUR L'OBTENTION DU GRADE DE

MASTER

“METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION”

MENTION 1ER DEGRE PROFESSEUR DES ECOLES

SUR LE THEME

L'enseignement en CLIS

PROJET PRESENTE PAR

MARION JAPIOT

DIRECTEUR DU MEMOIRE

PROFESSEUR ANDRE MARIAGE

(SLHS, UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE)

ANNEE UNIVERSITAIRE 2015-2017

REMERCIEMENTS

Je remercie André Mariage, pour avoir bien voulu soutenir mon projet et me suivre lors de ce mémoire.

Je tiens à remercier Fabienne Maugey ainsi que Benoit Sire pour leur aide précieuse lors de ma recherche d'enseignants spécialisés.

Je remercie aussi tous les secrétariats des circonscriptions du Doubs qui auront bien voulu prêter attention à ma demande et relayer l'information auprès de leurs enseignants spécialisés.

Mais je tiens surtout à remercier grandement l'enseignante qui a bien voulu me recevoir, non seulement pour son aide mais aussi pour son accueil. Sans cette personne tenue anonyme, cette recherche n'aurait jamais pu voir le jour.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| Remerciements | 1 |
| 1. Introduction..... | 5 |
| 1.1. Définitions des termes | 5 |
| 1.1.1. Les CLIS..... | 5 |
| 1.1.2. Les ULIS | 6 |
| 1.1.3. PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation)..... | 7 |
| 1.1.4. MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées)..... | 7 |
| 1.1.5. Le handicap | 7 |
| 1.2. Motivations..... | 7 |
| 1.3. Problématique..... | 9 |
| 1.4. Objectifs | 9 |
| 2. Repérage théorique | 10 |
| 2.1. La déficience intellectuelle..... | 10 |
| 2.1.1. Généralités..... | 10 |
| 2.1.1.1. Etiologie | 11 |
| 2.1.2. Les différents types de retard mental..... | 14 |
| 2.1.2.1. Le retard mental léger | 14 |
| 2.1.2.2. Le retard mental moyen | 15 |
| 2.1.2.3. Le retard mental grave | 15 |
| 2.1.2.4. Le retard mental profond..... | 16 |
| 2.1.3. Les traitements possibles | 16 |
| 2.2. La prise en compte de la déficience intellectuelle par l'éducation nationale | 17 |
| 2.2.1. Une évolution constante | 17 |
| 2.2.1.1. Les prémices d'une prise de conscience | 17 |
| 2.2.1.2. Une première : la loi relative à la création de classes de perfectionnement | 18 |
| 2.2.1.3. Une succession de loi pour une intégration scolaire | 18 |
| 2.2.1.4. La création des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS)..... | 20 |
| 2.2.1.5. De l'intégration à l'inclusion scolaire..... | 22 |
| 2.2.1.6. Une école dite inclusive | 24 |
| 2.2.2. Qu'en est-il actuellement ?..... | 25 |

| | | |
|----------|--|----|
| 2.2.2.1. | De la CLIS à l'ULIS, quelles différences ? | 25 |
| 2.2.2.2. | Une école plus inclusive, mais à quel prix ? | 26 |
| 3. | Méthodologie | 28 |
| 3.1. | Problématique et hypothèses | 28 |
| 1.2. | Population d'étude..... | 29 |
| 1.2.1. | L'échantillon..... | 29 |
| 1.3. | Procédure..... | 29 |
| 4. | Résultats | 31 |
| 4.1. | La CLIS vue par l'enseignante | 31 |
| 4.2. | L'ULIS vue par l'enseignante | 31 |
| 4.3. | Un dispositif pas si nouveau..... | 32 |
| 4.4. | Au niveau de la socialisation..... | 33 |
| 4.4.1. | Changer le regard sur le handicap | 33 |
| 4.4.2. | Le bien-être des élèves de l'ULIS | 34 |
| 4.4.3. | Le groupe d'élèves ULIS et leurs pairs | 34 |
| 4.5. | Les compétences scolaires..... | 35 |
| 4.6. | L'accompagnement des élèves au sein du dispositif ULIS | 35 |
| 4.6.1. | L'accompagnement des élèves | 35 |
| 4.6.2. | Ce qui a été mis en place | 36 |
| 4.7. | La place des élèves ULIS dans l'école | 36 |
| 4.8. | Pourquoi passer à l'ULIS ?..... | 36 |
| 4.9. | Les prochaines évolutions de l'ULIS-école..... | 38 |
| 5. | Discussion | 39 |
| 5.1. | Interprétation des résultats..... | 39 |
| 5.1.1. | Validation de l'hypothèse 3 concernant l'enseignement en CLIS..... | 39 |
| 5.1.2. | Discussion autour de l'hypothèse 1 | 40 |
| 5.1.3. | Discussion autour de l'hypothèse 2 | 42 |
| 5.2. | Limites de l'étude..... | 43 |
| 5.3. | Perspective de recherches..... | 45 |
| 6. | Conclusion | 47 |
| 6.1. | Vers toujours plus de considération | 47 |
| 6.2. | Vers toujours plus d'inclusion..... | 48 |
| 6.3. | Ce qu'en pense une enseignante spécialisée..... | 49 |
| 6.4. | Ce que nous en pensons..... | 50 |
| 7. | Bibliographie..... | 52 |

| | |
|--|----|
| 8. Annexes..... | 56 |
| 8.1. Entretien du 14-03-17 avec l'enseignante spécialisée..... | 56 |

1. INTRODUCTION

Depuis le 1er septembre 2015, les dispositifs CLIS sont remplacés par des ULIS comme il en existait déjà au collège et au lycée. L'ULIS s'étend donc désormais à l'école et bouleverse alors tout le système scolaire établi jusqu'à présent. Mais quelles différences entre l'ULIS et la CLIS?

Alors que la CLIS correspond à une classe au sein d'une école où sont présents des élèves d'âges différents mais avec tous une pathologie reconnue, l'ULIS correspond à une unité, c'est-à-dire qu'il ne s'agit plus d'une classe. Les enfants sont scolarisés dans leur classe de niveau d'âge, avec des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Un élève de 10-11 ans va donc être en classe de CM2, suivre les mêmes cours que ses camarades, sans un dispositif forcément adapté (pas d'AESH¹) et où l'adaptation du cours se fera au bon vouloir de l'enseignant, enseignant qui n'est pas formé pour accueillir un public en situation de handicap – il faut savoir que l'enseignant spécialisé accède à ce titre à l'issue d'une formation de 2 ans, le CAPASH.

C'est au nom de la loi de 2005 que ce choix a été fait, où chaque enfant a droit à une scolarisation en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile.

1.1. DEFINITIONS DES TERMES

1.1.1. Les CLIS

Les CLIS sont des Classes d'Inclusion Scolaire que l'on retrouve à l'école primaire. Ce dispositif permet l'inclusion d'enfants en situation de handicap au sein du milieu scolaire ordinaire. La CLIS est une classe à part entière qui est placée, au même titre que les autres classes de l'établissement, sous l'autorité de l'inspecteur de l'Education nationale chargé de la circonscription de l'école.

La CLIS n'implique pas que l'enseignant spécialisé en charge du groupe mais bien tous les enseignants de l'école puisque ceux-ci sont amenés à recevoir dans leur classe un ou des élèves de la CLIS.

Il faut que l'enfant présente un QI total inférieur à 70 pour entrer en CLIS. Dans ces classes, c'est un enseignant spécialisé qui est en charge du groupe constitué de 12 élèves maximum, âgés de 6 à 12 ans. Cet enseignant est accompagné par un deuxième adulte (AESH).

¹ AESH : Accompagnants d'élèves en situation de handicap

Il existe quatre types de CLIS :

- CLIS 1 : Prise en charge d'un déficit intellectuel
- CLIS 2 : Prise en charge de troubles auditifs
- CLIS 3 : Prise en charge de troubles visuels
- CLIS 4 : Prise en charge de troubles moteurs

Chaque enfant dispose d'un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). Après la CLIS, rares sont les enfants qui retrouvent une scolarité en milieu ordinaire. Une fois la scolarité primaire achevée, l'enfant évoluera en ULIS, IME, ou en ITEP. Le choix de l'orientation se fait en « partenariat » entre les parents, l'enseignant spécialisé et la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées).

La CLIS est un endroit contenant pour l'enfant. Du fait du groupe restreint et de la présence de deux adultes, les enfants sont beaucoup plus soutenus, étayés, que s'ils étaient scolarisés dans leur classe de niveau d'âge.

1.1.2. Les ULIS

Les ULIS sont des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Auparavant réservé à l'enseignement secondaire, ce dispositif vient remplacer les CLIS en école primaire. Les ULIS fonctionnent au même titre que les classes UPE2A² par exemple. Ce sont des dispositifs ouverts qui constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. Les enfants scolarisés en ULIS ne peuvent pas prétendre à poursuivre une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire. Ils sont donc scolarisés dans leur classe de niveau d'âge et se retrouvent en groupe sur quelques créneaux dans la semaine avec un enseignant spécialisé, appelé coordinateur, pour revoir ensemble certaines notions de base. Il ne s'agit alors pas d'une classe à proprement parler, mais d'un ensemble d'individus dispersés qui se regroupe à certains moments. Le travail effectué au sein de ce dispositif n'est alors pas le même que celui réalisé avec la CLIS.

On retrouve au sein des ULIS des enfants présentant les mêmes troubles qu'en CLIS, sans cette fois la séparation en classe de différents troubles comme on pouvait le trouver avec la CLIS 1, la CLIS 2, la CLIS 3 et la CLIS 4.

² Les classes UPE2A, Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants, accueillent des enfants primo-arrivants, allophones, où l'enseignement principal sera l'enseignement du français.

C'est la CDAPH au sein des MDPH qui décide de l'orientation vers une scolarisation en ULIS.

1.1.3. PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation)

Le projet personnalisé de scolarisation organise la scolarisation de l'élève en situation de handicap et recense tout le dispositif nécessaire aux besoins de l'enfant (actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales) élaboré par la MDPH.

1.1.4. MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées)

Dans chaque département, on peut trouver une MDPH. La MDPH est chargée d'accompagner les personnes en situation de handicap, que ce soit au niveau scolaire ou en dehors. C'est à la MDPH qu'il faut s'adresser pour toutes les démarches relatives aux situations de handicap (mise en place d'un PPS, scolarisation en CLIS...). En son sein, on retrouve la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées). C'est cette commission qui va prendre les décisions.

1.1.5. Le handicap

Selon l'article 2 de la loi de 2005, le handicap correspond à « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »

1.2. MOTIVATIONS

Ce sujet a été choisi en observant une CLIS d'une école à Franche-Comté. Même si, depuis la rentrée de septembre 2015, les CLIS devraient être remplacées par des ULIS et si les enseignants spécialisés devraient désormais être des coordinateurs, ce n'est pas le cas dans les faits. Je me suis alors demandé pourquoi ne pas vouloir accepter ce changement. Les discours de l'enseignant spécialisé et ceux des autres enseignants de l'école se rejoignaient en un point : Comment des enfants en situation de handicap peuvent-ils réussir dans leur classe de niveau d'âge, sans un véritable accompagnement, sans une formation spécifique pour l'enseignant ? Cette question restait sans réponse à leurs yeux.

L'observation a duré une semaine dans cette école. Tout au long de cette période, dans les classes de l'établissement, allaient et venaient des élèves de la CLIS. Ils assistaient aux cours d'Anglais, de Sport et de Musique. Ceux-ci se retrouvaient alors dans un milieu totalement différent, passant d'une classe de 12 à une classe de 28, sans un adulte pour les soutenir, pour

contenir leurs angoisses et cela se ressentait. A ce moment-là, je n'avais pas encore vu leur attitude au sein de la CLIS, seulement celle qu'ils adoptaient dans leur classe de niveau d'âge.

Deux enfants ont retenu mon attention. L'un était terriblement angoissé, il mâchouillait tout ce qui lui passait sous la main : soit un feutre Velléda qu'il finissait par se barbouiller sur le visage, soit sa manche de pull qui au bout d'une heure était trempée. Autant dire que le cours présenté par l'enseignante lui semblait bien abstrait et éloigné de l'état dans lequel il se trouvait à ce moment-là. L'autre enfant, semblait plus attentif, il cherchait vraiment à faire des efforts et ne semblait pas être dérangé par le nombre important d'élèves. Des problèmes de motricité fine, des difficultés dans la gestion du temps, des troubles de l'attention, il était assez en difficulté malgré la volonté de faire. Je suis allée à la table à côté de lui et l'ai aidé. Sans adulte, c'est un enfant qui a énormément tendance à rêver éveillé. La présence d'un adulte à ses côtés lui permet alors de se recentrer sur sa tâche.

Ce schéma réactionnel se répéta à chaque fois que ces élèves pénétraient dans la classe de leur niveau d'âge.

Une matinée, j'ai pu aller observer la classe de CLIS. Explication du dispositif par l'enseignant, observation des premiers temps d'accueil et lancement des activités. Certains troubles sont vite identifiables ; troubles de la sexualité, absence de paroles, mutisme, troubles de l'attention, et beaucoup d'autres. Cependant, même si ces troubles pouvaient se retrouver chez les deux enfants observés précédemment, ce n'est pas le cas ici. Le premier enfant, au sein de la CLIS, participe activement au cours et ne mâchouille strictement rien. Il est attentif, concentré sur sa tâche et semble avoir un certain intérêt pour les éléments de mathématiques. Quant au second, son attitude reste la même ; il est calme, assez sérieux mais toujours rêveur. Cependant il est plus stimulé par l'enseignant, par conséquent il participe plus et est plus attentif.

Certes, le changement n'est pas un changement radical, mais l'attitude des enfants est largement différente selon s'ils se trouvent dans une classe de CLIS ou dans une classe de leur niveau d'âge.

Quelle situation semble alors être la plus bénéfique pour l'enfant ? Evoluer dans un milieu qui prend réellement en considération les difficultés de l'individu ou un milieu qui évolue uniquement en fonction de l'âge du sujet ? Est-ce à l'enfant de s'adapter au niveau demandé ou bien est-ce à l'école d'effectuer ce travail ?

Il faut alors remonter au but principal de l'école pour répondre à ces questions : Amener l'enfant au plus haut point qu'il puisse atteindre et l'aider à devenir un être autonome et responsable.

1.3. PROBLEMATIQUE

Suite à ces observations, la question de la scolarisation des élèves déficients reste entière. Quelle est la meilleure solution ? Laisser ces enfants évoluer en CLIS ou bien renouveler leur éducation en mettant en place les ULIS dès la primaire ? Chacune de ces solutions offre des points positifs et des points négatifs, reste alors à savoir quels compromis doivent être fait pour permettre un bien être, une évolution scolaire et une évolution sociale maximum à ces enfants laissés pendant de nombreuses années de côté par l'Education nationale.

La question qui orientera alors la recherche de ce mémoire sera la suivante :

Comment la scolarisation en ULIS peut-elle être une réussite sociale et scolaire pour des enfants jusqu'à présent scolarisés en CLIS ?

A travers cette question, nous nous interrogeons donc sur la différence entre la CLIS et l'ULIS, tant du point de vue de son organisation que de son impact sur les élèves qui y sont scolarisés. Nous chercherons alors à savoir lequel de ces dispositifs est le plus à même de répondre aux besoins de l'élève.

1.4. OBJECTIFS

Il conviendra alors de mettre en lumière qui sont les enfants scolarisés initialement en CLIS. Ici, le propos portera plus particulièrement sur les enfants présentant une déficience intellectuelle, c'est-à-dire les enfants issus des CLIS 1. A travers un recueil de lecture, il sera alors possible d'approcher la notion de déficience intellectuelle, tant par sa définition psychologique que par sa prise en compte par l'état dans la mise en place d'une éducation adaptée. Puis, afin d'approfondir cette recherche, plusieurs enseignants spécialisés seront interrogés sur l'évolution de ces enfants, que ce soit sur le point de vue de l'évolution scolaire que sur le point de vue de l'évolution sociale. Par évolution scolaire on entend progression dans la gestion des troubles de l'attention et des troubles de l'apprentissage. Par évolution sociale on entend toutes les évolutions comportementales de l'élève, vis-à-vis de lui-même (manifestation et gestion d'angoisses), vis-à-vis d'autrui (prise en compte de l'autre, capacité à entrer en interaction) et vis-à-vis du groupe classe (prise en compte de la réalité de la classe, comportement selon les normes sociales établies).

2. REPERAGE THEORIQUE

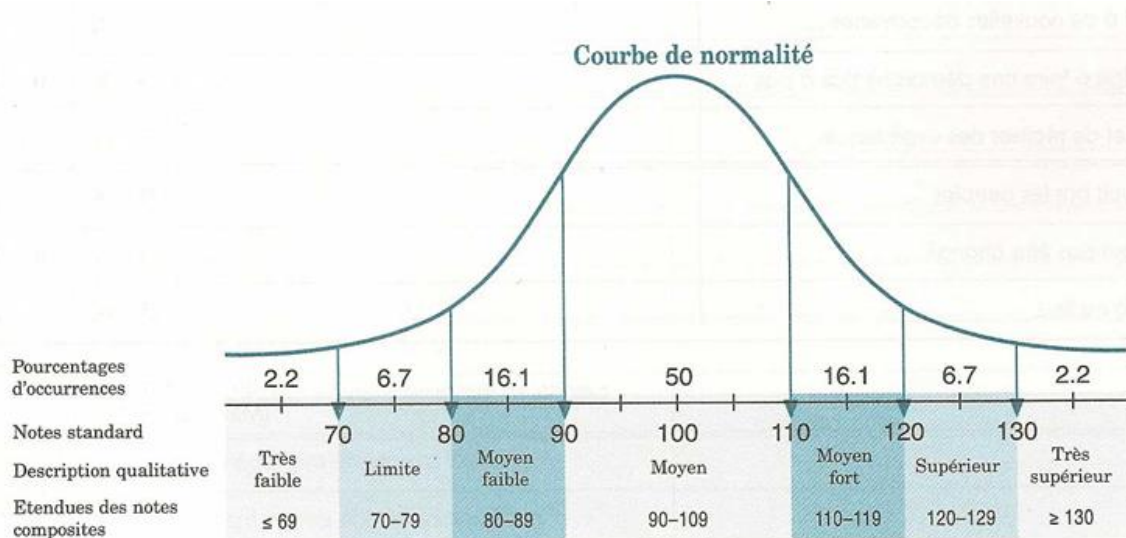
2.1. LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE

2.1.1. Généralités

La notion de déficience intellectuelle remonte à Esquirol, qui proposera en 1838 une définition de la déficience mentale grave : « *L'homme en démence est privé des biens dont il jouissait autrefois. C'est un riche devenu pauvre. L'idiot a toujours été dans l'infortune et la misère. L'état de l'homme en démence peut varier ; celui de l'idiot est toujours le même. Celui-ci a beaucoup des traits de l'enfance. Celui-là conserve beaucoup de la physionomie de l'homme fait* ». Cette première description fait état de la distinction entre la démence et l'idiotie, offrant alors une vision incurable de la déficience intellectuelle. En 1983, Grossman propose une autre définition de la déficience intellectuelle, de façon moins métaphorique, comme étant « *caractérisée par un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, associé à des déficits de l'adaptation se manifestant avant l'âge adulte* ». Ainsi, le retard mental regroupe deux aspects déficitaires : un déficit intellectuel et un déficit des comportements adaptatifs. Selon une étude menée en Occident par Watso et Gross en 1997, la déficience intellectuelle comme définie ci-dessus ne toucherait que 1 à 2% de la population générale.

L'OMS propose une classification des différents niveaux intellectuels, en accord avec la classification du DSM IV. Les troubles doivent se manifester avant 18 ans pour pouvoir recevoir le diagnostic de déficience intellectuelle. La dimension développementale est ainsi prise en compte.

On qualifie un niveau intellectuel de déficitaire lorsqu'il est en dessous de 70 à 65 de QI.



Différents degrés de gravité sont donc à distinguer dans la déficience intellectuelle :

- Retard mental léger (RML) où le QI est de 65-70 à 50-55
- Retard mental moyen (RMM) où le QI est de 50-55 à 35-40
- Retard mental grave (RMG) où le QI est de 20-25 à 30-35
- Retard mental profond (RMP) où le QI est inférieur à 20
- Retard mental sans spécification du degré

Pour diagnostiquer un retard mental, il faut non seulement un QI faible mais aussi que soit associée à cela l'observation de déficits significatifs dans les comportements adaptatifs. Pour Rogé et Chabrol³, l'évaluation du comportement adaptatif correspond à la façon dont l'enfant parvient à s'adapter à son environnement et évolue sur le plan de l'autonomie. Ces deux composants sont influencés par l'environnement social – stimulation par ses proches – et par l'âge réel et l'âge mental de l'individu. Les comportements adaptatifs sont amenés à se développer tout au long de la vie d'un sujet.

Pour évaluer ces comportements, Vineland a mis au point une échelle⁴ permettant d'évaluer le comportement de l'ind dans différents domaines comme la socialisation les habiletés de la vie quotidienne et les habiletés motrices, ainsi que les comportements liés à la communication.

2.1.1.1. Etiologie

Les conditions d'apparition d'un tel trouble sont assez nombreuses puisque la déficience mentale a un caractère plurifactoriel. La déficience intellectuelle est évolutive avant de se fixer de façon durable. Cette période évolutive regroupe la période prénatale, la période périnatale et la période postnatale. L'environnement du jeune enfant, normal ou pathologique, influe donc largement sur le développement de ce dernier. Des défauts de stimulation ou encore un abus d'alcool pendant la grossesse sont autant de facteurs pouvant influencer le développement d'une déficience intellectuelle. Les facteurs étiologiques de la déficience intellectuelle regroupent ainsi des facteurs biologiques – liés à une maladie comme la trisomie 21 par exemple – mais aussi psycho-sociaux. Cependant, dans près de 40% des cas ces facteurs ne sont pas clairement identifiés.

³ Rogé, B., & Chabrol, H. (2003). Chapitre 9 : Déficience intellectuelle. Bernadette Rogé et Henri Chabrol, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (pp. 130-145). France : Belin

⁴ Vineland Adaptive Behavior Scale

Il y a donc 3 périodes cruciales dans le développement du retard :

- La période prénatale, période qui précède la naissance
- La période périnatale, période qui précède et qui suit immédiatement la naissance
- La période postnatale, période qui suit la naissance

Différents facteurs explicatifs⁵ du retard mental vont ainsi intervenir lors de ces périodes successives :

| Période prénatale | Période périnatale | Période postnatal |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Anomalies chromosomiques (Syndrome de Down) • Erreurs de métabolismes innées (Maladies génétiques) • Désordres du développement du cerveau (Malformation) • Influences environnementales (Prise de drogues) | <ul style="list-style-type: none"> • Désordres intra-utérins (Insuffisance placentaire) • Désordres néonataux (Désordres respiratoires) | <ul style="list-style-type: none"> • Lésions cérébrales • Infections (Méningite) • Problèmes de démyélinisation • Syndromes dégénératifs (Syndrome de Rett) • Troubles épileptiques • Désordres toxiques et métaboliques • Traumatismes crâniens • Malnutrition et privation au niveau de l'environnement |

Parmi tous les facteurs pouvant entraîner un retard mental, le syndrome d'alcoolisme fœtal en reste la première cause avec 1 à 3 cas pour 1000 naissances. Au niveau génétique, le syndrome de Down est à l'origine de 5 à 6 % des retards mentaux, et le syndrome de l'X fragile représente lui aussi un facteur important dans les déficiences mentales. Dans cette liste non-exhaustive, il ne faut pas oublier les traumatismes crâniens survenant avant 18 mois qui sont responsables du retard mental dans 1 cas sur 30.

Malgré la diversité des facteurs étiologiques, les différentes gravités de déficiences intellectuelles se retrouvent sur quelques points, notamment en ce qui concerne le fonctionnement cognitif, le fonctionnement moteur et le développement émotionnel – même si

⁵ Rogé, B., & Chabrol, H. (2003). Chapitre 9 : Déficience intellectuelle. Bernadette Rogé et Henri Chabrol, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (pp. 130-145). France : Belin

des variations sont tout de même à dénombrer en fonction de l'importance du déficit et des composantes de la personnalité de l'individu.

Au niveau des aspects cognitifs, il est possible d'observer différents troubles comme des difficultés d'abstraction par exemple. Les personnes atteintes de retard mental fonctionnent principalement sur un type de pensée concrète, et de ce fait, plusieurs opérations mentales ne sont pas réalisables. Ce sont des personnes qui vont avoir du mal à établir un jugement, elles ne parviennent pas à synthétiser des données, à regrouper ensemble plusieurs éléments qui pourraient entrer en relation dans une même situation. Aussi, on retrouve chez tous les déficients intellectuels un défaut du développement du langage allant d'un simple retard au niveau de l'apparition, jusqu'à une absence totale de langage.

Au niveau des aspects moteurs, nombreux troubles psychomoteurs sont à recenser et à mettre en relation avec le niveau intellectuel. Plus le niveau intellectuel va être faible et plus les troubles moteurs vont être importants.

Enfin, au niveau des aspects émotionnels, il est intéressant de voir que la moitié des sujets en retard mental ne présente pas pour autant des troubles du caractère et du comportement. Pour ce qui est de l'autre moitié, les troubles émotionnels se font ressentir sous forme de perturbations observables comme l'irritabilité, l'excitabilité, l'apathie, la puériorité ou encore l'hyperémotivité. Chez les personnes présentant un retard mental, les échanges affectifs sont moins nuancés et les frustrations affectives mal assimilées. Ce sont des sujets qui gèrent difficilement leurs pulsions, ce qui entraîne un surplus de frustrations. Il peut aussi y avoir certaines perturbations des identifications.

En plus d'un retard mental, l'individu peut souffrir d'autres pathologies psychiatriques, on parle de comorbidité psychiatrique. Il est le plus souvent question d'un déficit de l'attention, d'une hyperactivité, ou encore de troubles mentaux. Les troubles de l'humeur sont aussi présents, comme la dépression ou les troubles bipolaires. En effet, selon Szymanski (1988) 14% de la population des déficients présenteraient une dépression. Pour éviter au maximum ces troubles de l'humeur, il faut veiller à ce qu'il y ait le moins de changements possibles dans l'environnement. On retrouve aussi chez ces individus des troubles envahissant du comportement qui font référence aux désordres psychotiques, comme la schizophrénie. Aussi, près de 80% des enfants présentant un trouble envahissant du développement ont aussi un déficit intellectuel. Près de 2/3 des individus déficients présentent aussi des comportements stéréotypés, voire d'automutilation pouvant alors provoquer la cécité lorsque les coups sont

portés aux yeux. Cependant, il faut remarquer que ces comportements sont souvent en lien avec d'autres désordres comme l'autisme ou le syndrome de Lesch-Nyhan, et ne touchent donc pas l'ensemble de la population atteinte de retard mental.

2.1.2. Les différents types de retard mental

La partie précédente présentait globalement ce qui se cache sous le terme de déficience intellectuelle. Or, si les principaux points communs ont été énoncés, il est important de faire la différence entre les différents niveaux de retard mental – léger, moyen, grave ou profond. C'est grâce à ces distinctions qu'on va pouvoir adapter les services aux besoins et possibilités de la personne et, si nécessaire, orienter la personne vers une structure afin d'être le mieux possible pris en charge.

2.1.2.1. *Le retard mental léger*

Les personnes atteintes d'un retard mental léger représentent 85% de la population des déficients. Leur âge mental est compris entre 9 et 12 ans et leur niveau scolaire est équivalent à celui d'un enfant de CM2. Il est assez compliqué de distinguer ces enfants des autres avant l'âge de 5 ans. A partir de là, on observe quelques difficultés comme des compétences limitées au niveau de la compréhension et de l'expression. Néanmoins, ce sont des enfants qui, avec l'aide d'un soutien pédagogique (EVS par exemple), n'ont pas de grandes difficultés à acquérir les enseignements prévus en primaire. Ils sont ainsi capables de lire un texte simple et de le comprendre, ils peuvent écrire des petits messages et remplir des formulaires. En revanche, du fait de leur rigidité de pensée, ce sont des personnes qui ne peuvent pas écrire sur des sujets abstraits. Au niveau de l'autonomie, on remarque une acquisition plus lente que ce soit au niveau de l'autonomie personnelle ou sociale. Pour autant, le déficient intellectuel léger peut très bien se débrouiller dans la vie de tous les jours, il peut vivre de façon indépendante mais toujours avec un soutien adapté. En ce qui concerne les relations sociales, ce sont des personnes qui ont une communication très limitée, du fait de leur problème de compréhension et d'abstraction. Ils vont avoir des difficultés pour prendre des initiatives et des décisions ou encore pour gérer un budget, d'où leur placement sous curatelle ou tutelle. Cependant, ces personnes s'insèrent relativement bien dans la vie sociale et professionnelle. Enfin, même si le fait d'être atteint de déficience intellectuelle augmente considérablement le risque de présenter d'autres pathologies, pour un retard mental léger, on ne recense pas de lourd handicap ou maladies. D'ailleurs, le domaine sensori-moteur est peu atteint. Il est quand même important de rappeler que ces sujets subissent une forte pression de la part de l'environnement et de l'entourage car le diagnostic tardif fait que l'entourage ne comprend pas dès le début les raisons

des difficultés de l'enfant. Ces exigences et attentes vont alors peser sur l'individu, son estime de soi s'en retrouve impactée et de nombreuses angoisses envahissent l'enfant.

2.1.2.2. Le retard mental moyen

Les personnes atteintes d'un retard mental moyen représentent 10 % de la population des déficients. Leur âge mental est compris entre 6 et 9 ans et leur niveau scolaire est équivalent à celui d'un enfant de CP. Ce sont des enfants relativement en retard dans l'apprentissage de la langue. Ils sont capables de lire et comprendre des phrases simples, des enseignes publicitaires. Leur autonomie est limitée, sur le plan personnel comme sur le plan social. Les actes de la vie quotidienne se font sous le contrôle d'un éducateur. Aussi, des difficultés dans l'apprentissage de la vie sociale et la compréhension des règles sociales sont à constater. Les relations avec les autres sont compliquées car leur niveau de communication ne dépasse pas un niveau concret. Comme ils ont des difficultés pour s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, le travail se fait souvent en centre spécialisé comme en CAT (centre d'aide par le travail) ou en ESAT (établissement et service d'aide par le travail). Au niveau des handicaps ou maladies associées, on peut repérer l'apparition de troubles du comportement, due au fait que la personne est en difficulté pour gérer les événements. Il faut bien entendu prendre correctement en charge ces comportements, au risque de voir apparaître l'installation de comportements inadaptés. Selon Webster (1970), il y aurait un ensemble de caractéristiques communes aux déficients moyens. Ceux-ci fonctionneraient sur un mode émotionnel primaire et présenteraient des signes légers d'autisme avec tendance à la répétition, ainsi qu'une rigidité de fonctionnement. Ces caractéristiques seraient alors susceptibles d'accroître le risque de désordre comportemental pour la suite du développement de l'individu.

2.1.2.3. Le retard mental grave

Les personnes atteintes d'un retard mental grave représentent 3 à 4 % de la population des déficients. Leur âge mental est compris entre 3 et 6 ans et leur niveau scolaire est inférieur au niveau CP. Ces personnes ont des retards considérables dans tous les domaines. Le développement du langage est considérablement en retard, et d'ailleurs, le niveau d'apprentissage scolaire n'est pas atteint. Seuls quelques mots sont reconnus, des symboles ou encore son propre prénom. Le retard mental important fait que ce sont des individus qui ont une très faible autonomie personnelle et il est nécessaire pour eux d'être surveillés et assistés tout au long de la vie. C'est pour cette raison qu'ils sont placés en foyer thérapeutique. En raison d'une expression langagière inexistante, leur capacité d'expression s'en retrouve impactée, ce qui limite les interactions sociales. La communication passe alors par de l'agression, des

comportements automutilateurs ou d'autostimulation. En ce qui concerne les pathologies pouvant être associées au retard mental grave, elles sont fréquentes. En effet, le déficient grave présente de façon quasi-systématique des troubles du système nerveux. Il peut ainsi souffrir de cécité, de surdité, de troubles moteurs ou encore de troubles épileptiques.

2.1.2.4. Le retard mental profond

Les personnes atteintes d'un retard mental profond représentent 1 à 2 % de la population des déficients. Leur âge mental est inférieur à 3 ans et leurs fonctions linguistiques sont inexistantes. Pour ces individus, le meilleur développement sera obtenu dans un environnement hautement organisé. Aussi, la relation constante individualisée avec un adulte est importante. Ils ont besoin d'un environnement médicalisé, structuré voir hospitalier. Le retardé profond va connaître les mêmes problèmes pathologiques que le retardé grave mais de façon accentuée. La gravité de leur pathologie étant tellement importante, on va alors qualifier leur état de « végétatif ». Des troubles neurologiques sont le plus souvent identifiés et les déficits sensori-moteurs sont conséquents (ils n'ont par exemple pas de contrôle sphinctérien). Malheureusement, l'accumulation de ces pathologies relativement lourdes entraine une durée de vie limitée.

2.1.3. Les traitements possibles

Pour les enfants atteints de déficience légère ou moyenne, c'est la présence d'un environnement stable et adapté qui va jouer dans le développement. Dès le plus jeune âge il faut apprendre à ces enfants à devenir le plus autonome possible, il faut leur donner tous les moyens pour qu'ils puissent devenir le plus possible indépendants et viser l'intégration sociale. En favorisant l'apprentissage précoce chez ces enfants, c'est leur estime d'eux même et leur image de soi qui sont renforcées. Aussi, des thérapies médicamenteuses peuvent être proposées. On utilisera alors les mêmes médicaments que ceux utilisés en psychiatrie. Cependant, il ne faut en aucun cas s'en tenir à la simple prise de médicaments. Quant au pronostic d'évolution de la déficience, il va être diff rent selon si cette déficience est due à un désordre identifié ou non. Ce pronostic va être défini en rapport avec la possibilité d'atteindre la meilleure qualité de vie possible. Si le QI est relativement stable au long de la vie, ce n'est pas le cas des comportements adaptatifs qui vont pouvoir être régulés par les efforts éducatifs. Ainsi, il est important que les sujets, peu importe leur degré de retard mental, soient soutenus afin d'espérer la meilleure vie possible, même si le pronostic des déficients intellectuels profonds reste pessimiste.

2.2. LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE PAR L'EDUCATION NATIONALE

2.2.1. Une évolution constante

2.2.1.1. *Les prémices d'une prise de conscience*

En 1882, Jules Ferry instaure en France l'école obligatoire, ce qui marque un tournant important dans l'Education nationale. Cependant, on se rend compte que certains enfants ne parviennent pas à suivre un enseignement normal. En 1904, le ministère de l'Education charge Alfred Binet, psychologue français, de déterminer les enfants ne pouvant pas suivre un enseignement normal. Cinq catégories d'enfants sont alors données par Binet :

- Les sourds muets
- Les aveugles
- Les anormaux médicaux
- Les instables (hyperactifs)
- Les arriérés, les débiles (déficients mentaux)

En 1905, Alfred Binet et Théodore Simon, psychologue français lui aussi, élaborent le concept d'âge mental. Ils publient une échelle métrique, le NEMII, permettant de mesurer l'intelligence des enfants. Pour eux, l'intelligence est innée, c'est quelque chose de naturel. Il y aurait des différences innées dans l'intelligence. Binet ne donne pas réellement de définition de l'intelligence, « l'intelligence c'est ce que mesure [son] test ». Le QI n'est qu'une place par rapport à une moyenne dans la population. Il propose d'utiliser des tests standardisés et normés pour évaluer l'intelligence. C'est une conception innéiste et figée de l'intelligence qui a fortement marqué les représentations. En 1911, Stern, en lien avec la conception de Binet et Simon, définira le Quotient intellectuel⁶.

Cette nouvelle représentation de l'intelligence bouleversera la conception qu'on avait de l'intelligence⁷.

⁶ Le quotient intellectuel (QI) correspond au rapport entre l'âge mental et l'âge réel d'un sujet.

⁷ Il existe à ce moment trois méthodes de mesure de l'intelligence :

- La méthode anatomique (phrénologie), soutenue par Gall, expliquant l'intelligence d'un individu en fonction de la taille de son crâne.
- La méthode pédagogique, expliquant l'intelligence en fonction des réussites de l'élève à l'école.
- La méthode psychologique, soutenue par Binet, utilisant des tests normés pour mesurer l'intelligence.

2.2.1.2. Une première : la loi relative à la création de classes de perfectionnement

En 1909, grâce à la loi du 15 avril, des classes de perfectionnement sont créées afin d'accueillir les enfants « arriérés ». Cette loi reconnaît un droit spécifique en terme d'éducation, aux enfants considérés comme débiles légers.

Qui dit classe spécifique dit enseignant spécifique. Ainsi, cette loi établit une formation et un statut spécifique pour les enseignants qui prendront en charge les classes de perfectionnement. L'enseignant devra passer le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (CAEA).

Cette loi découle immédiatement des résultats liés aux recherches demandées par le gouvernement, et donc des recherches de Binet et Simon sur la conception de l'intelligence.

Les classes de perfectionnement sont des classes où seuls les enfants les moins atteints, les débiles et arriérés comme dit à l'époque, sont admis. Pour les autres enfants, plus atteints, le domaine médical prend le dessus sur le domaine scolaire et les « instituteurs des idiots » sont toujours d'actualité dans les hôpitaux.

2.2.1.3. Une succession de loi pour une intégration scolaire

Le **30 juin 1975** paraît la **loi d'orientation en faveur des personnes handicapées**. Avec ce texte toutes personnes présentant un handicap (physique, sensoriel ou mental) a droit à l'éducation et à l'intégration sociale. Ils ont aussi accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population. Les enfants en situation de handicap sont par-là soumis à l'obligation éducative. Cette éducation sera alors définie en fonction des besoins des enfants, soit comme ordinaire, soit comme spéciale, et dans ce cas, elle s'effectuera dans des établissements ordinaires ou bien dans des établissements spécialisés. L'Etat favorise alors l'accueil des enfants en situation de handicap au sein de classes ordinaires ou de classes spécifiques mais toujours dans des établissements relevant du ministère de l'Education. Cette loi affirme ainsi le principe de l'intégration scolaire des jeunes handicapés. En plus de cette éducation des élèves en situation de handicap, l'Etat organise la création, dans chaque département, de commission de l'éducation spéciale, regroupant des personnes qualifiées choisies par des associations de parents d'élèves et des associations des familles d'enfants handicapés. Cette commission désigne les établissements mettant en place une éducation répondant aux besoins des enfants en situation de handicap et en mesure de les accueillir. Les parents ont ainsi la possibilité de faire scolariser leur enfant dans un établissement répondant à ces spécificités. On peut associer

ces commissions à ce qu'on appelle aujourd'hui la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Un autre point, plus social, est abordé dans cette loi, celui des aménagements des locaux pour les rendre accessibles aux personnes en situation de handicap, notamment les locaux scolaires.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées s'accompagne de **circulaires datant du 29 janvier 1982 et 1983**. L'une des priorités de ces circulaires est l'intégration des enfants en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Par l'intégration de ces enfants en milieu ordinaire, l'Etat cherche à favoriser l'insertion sociale, l'acceptation de la différence et l'autonomie individuelle. L'intégration en milieu ordinaire va donc être mise en œuvre le plus souvent possible afin d'éviter tout ce que sous-tend malheureusement l'éducation en établissements spécialisés, soit le sentiment de différence. L'objectif de ces circulaires est de mettre en place un dispositif mélangeant à la fois le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées, dans le but de répondre aux besoins des enfants en situation de handicap tout en les intégrant à part entière dans un environnement ordinaire permettant ainsi leur intégration sociale. Ces circulaires proposent une certaine souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire. L'intégration scolaire ne se cantonne pas à un seul mode d'intégration. En effet, elle peut prendre la forme d'une intégration individuelle dans une classe ordinaire lorsque les besoins de l'enfant ne nécessitent pas une intervention spécifique permanente. L'intégration peut aussi être collective, à ce moment-là elle prend place au sein de l'établissement sous la forme d'une classe spécialisée accueillant un petit groupe d'élèves en situation de handicap. Enfin, un troisième mode d'intégration est suggéré, c'est l'intégration partielle. Dans ce cas, l'enfant va être intégré de temps en temps, aux différentes activités mises en place dans l'établissement. Ces deux circulaires fixent ainsi les grandes lignes d'une politique d'intégration scolaire et apportent des précisions quant aux moyens de sa mise en œuvre.

La **loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989**, plus communément appelée « Loi Jospin » s'inscrit dans la continuité de la loi d'orientation du 30 juin 1975 - et des circulaires du 29 janvier 1982 et 1983 - qui affirme la priorité en faveur des personnes handicapées. Ainsi, avec la loi du 10 juillet 1989, selon l'article 1 : « *L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent* ». Les enfants en situation de handicap sont alors pris en compte et leur intégration dans le processus scolaire apparaît comme étant d'une « importance capitale ». Il y a ainsi la mise en place de projets d'intégration. Les possibilités de scolarisation des enfants sont évaluées par l'établissement

scolaire. De plus, la loi promulgue la création, dès le 1^{er} septembre 1990, d'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) qui met en place une formation de l'enseignant « *en vue d'harmoniser les pratiques pédagogiques avec les situations d'intégration* ». Cette loi souligne l'importance de l'action éducative auprès des élèves handicapés accueillis dans les établissements spécialisés, ainsi que celle des pratiques visant à leur intégration scolaire. Dans l'ensemble du texte de loi, un seul paragraphe est consacré à l'intégration scolaire et sociale des enfants en situation de handicap. Il en ressort principalement l'idée qu'il faut instaurer un dialogue entre les familles d'enfants en situation de handicap et l'école. Cette loi ne propose pas de dispositifs « nouveaux », comme ce fut le cas avec la loi de 1975, et n'insiste pas non plus sur l'intégration scolaire, comme ont pu le faire les circulaires de 1982 et 1983.

2.2.1.4. *La création des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS)*

La **circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991**, faisant suite à la circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, précise les objectifs et l'organisation de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap à l'école primaire ordinaire. Un dispositif départemental d'intégration scolaire à l'école primaire est défini. Celui-ci suppose notamment la création de Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Avec cette circulaire, c'est un nouveau dispositif visant à faciliter l'intégration des élèves en situation de handicap au sein de l'école ordinaire qui est défini. Quatre types de CLIS sont établies, permettant ainsi un accueil différencié en fonction du handicap de l'élève. La CLIS 1 pour les enfants atteints d'un handicap mental, la CLIS 2 pour les enfants atteints d'un handicap auditif, la CLIS 3 pour les enfants atteints d'un handicap visuel et la CLIS 4 pour les enfants atteints d'un handicap moteur. Ces enfants bénéficient alors, en milieu ordinaire, d'une scolarité adaptée à leurs besoins. Ces classes se substituent aux classes de perfectionnement mise en place par la loi de 1909. Il faut ainsi attendre quatre-vingt-douze ans pour qu'un changement s'opère réellement dans l'accueil des enfants en situation de handicap au sein de l'école de la République. Pour être scolarisé en CLIS, l'enfant doit avoir un handicap qui aura été reconnu par la CCPE ou la CDES⁸. Ces classes sont composées de 12 élèves et sont considérées, dans l'école, comme des classes à part entière. Au sein de ces classes, comme pour les autres classes de l'école d'ailleurs, les objectifs visés seront « *le développement optimal des capacités cognitives, de la sensibilité, du sens de la coopération, de la solidarité et du civisme* ». Les enseignants qui prennent en charge les CLIS sont des enseignants spécialisés, titulaires du

⁸ La CCPE (Commission de Circonscription de l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire) et la CDES (Commission Départementale de l'Éducation Spéciale) peuvent être apparentés à ce qu'on appelle aujourd'hui la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées).

Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAPSAIS).

Le **19 novembre 1999** c'est une autre **circulaire (n°99-187)** qui clarifie la scolarisation des enfants en situation de handicap. Elle remet notamment en avant le fait que la scolarisation est un droit auquel tous les enfants peuvent accéder, peu importe leur handicap. Peu importe les besoins éducatifs particuliers que peut présenter un élève, l'éducation en milieu ordinaire doit pouvoir y répondre, pour permettre à cet enfant d'apprendre et d'évoluer avec les autres enfants de son âge. Si la famille fait la requête auprès d'une école pour scolariser son enfant en situation de handicap, l'école est dans l'obligation de répondre favorablement à cette famille. Le cas échéant, si le handicap est trop important pour permettre l'intégration de l'élève, la CDES se doit d'orienter l'élève vers une institution capable de le prendre en charge. Toujours dans la même idée que les lois et circulaires précédentes, l'intégration scolaire permettrait en même temps une intégration sociale. L'intégration va se faire au moyen d'un projet individuel qui prend en compte les besoins de chaque enfant afin de proposer des adaptations spécifiques. Ce projet est bien entendu évolutif en fonction des changements survenant dans la situation de l'enfant.

Le **30 avril 2002** est publiée la **circulaire n°2002-113** qui abroge et remplace celles du 9 avril 1990 -définissant l'organisation du RASED⁹) et du 18 novembre 1991. Cette circulaire redéfinit les quatre types de CLIS en spécifiant la CLIS1 comme étant une classe accueillant « *des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement...* ». On donne ainsi au « handicap mental » une définition plus globale. Les options au CAPSAIS sont aussi données en fonction de la CLIS de destination : pour enseigner en CLIS 1, les enseignants doivent être titulaires de l'option D du CAPSAIS, pour enseigner en CLIS 2 les enseignants doivent être titulaires de l'option A, pour la CLIS 3 c'est l'option B qui est requise et pour la CLIS 4 c'est l'option C qui est nécessaire. La présente circulaire annonce aussi comme mesure impérative de supprimer dans les deux années suivantes les classes de perfectionnement qui subsistent encore.

⁹ RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

2.2.1.5. *De l'intégration à l'inclusion scolaire*

Le 11 février 2005, la loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées offre un tournant majeur dans la prise en considération des personnes en situation de handicap dans la société française. Cette loi a grandement fait évoluer les principes de scolarisation des enfants en situation de handicap. Elle insiste principalement sur les moyens (notamment le PPS¹⁰) permettant à l'enfant de réaliser son projet de vie. Les besoins éducatifs particuliers de ces enfants sont évalués et le contexte scolaire s'en voit modifié pour être adapté. Cette loi donne alors le droit à tous de bénéficier d'une scolarisation, et ce dans l'établissement le plus près de chez soi. On assiste aussi à la création, dans chaque département, d'une MDPH¹¹. Les CDAPH – Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées – sont des commissions au sein des MDPH qui ont pour objectif de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie. 800 emplois d'AVS¹² sont créés afin d'encadrer au mieux les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire en classe ordinaire. La priorité est donnée à la scolarisation en milieu dit « ordinaire ». C'est le PPS, dans ce cas-là, qui va permettre la mise en place des aménagements nécessaires à l'enfant. L'orientation en établissements ou services médico-sociaux est considérée de façon « *complémentaire ou subsidiaire* ».

Le 27 mars 2006, la circulaire n°2006-051 prévoit d'augmenter le nombre d'élèves en situation de handicap accédant à l'enseignement supérieur. Par-là, se développent des modes d'accès adaptés à des formations professionnelles avec la création de nouvelles unités pédagogiques d'intégration. Le PPS va être mis en place. Il planifie les objectifs d'apprentissage de l'élève handicapé et assure la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève. Les modalités d'aménagement des examens et concours sont aussi revues avec cette circulaire.

Le 4 avril 2008, la circulaire n°2008-042 est publiée. Elle concerne les dispositifs à mettre en place pour la rentrée scolaire de septembre 2008. Dix axes prioritaires sont ainsi définis dont la scolarisation des élèves en situation de handicap. Comme pour la loi et la circulaire précédemment citées, celle-ci s'appuie sur la « *mise en œuvre [du] parcours de formation [des élèves en situation de handicap] pour réussir leur scolarisation et pour assurer la continuité* ».

¹⁰ PPS : Projet Personnalisé de Scolarité. Ce projet est défini dans l'introduction sous le point 1.1.3.

¹¹ MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées. Cette instance est définie dans l'introduction sous le point 1.1.4.

¹² AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

Le PPS est à nouveau mis en avant et apparaît comme obligatoire pour tout élève en situation de handicap. De plus, le nombre d'emplois d'enseignants référents est demandé à être augmenté pour assurer au mieux la formation de ces élèves en fonction de leurs besoins. Enfin, une autre mesure est prise, celle de recouvrir tout le territoire par des UPI¹³ afin d'atteindre un nombre total de 2 000 UPI d'ici 2010.

La circulaire n°2009-087 pour la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) parait le 17 juillet 2009. Suite à la loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », une modification de la circulaire du 30 avril 2002 concernant l'organisation des CLIS était nécessaire. Un changement important est celui de la dénomination des CLIS. Jusqu'à cette date, les CLIS sont des classes d'intégration scolaire. Or, en 2009, un autre terme remplace celui d'intégration, c'est le terme d'inclusion. Ce changement de terme implique aussi un changement dans la prise en considération de la scolarisation en situation de handicap. Ces enfants ne sont plus seulement invités à participer à quelques activités organisées par l'école mais ils sont pleinement inclus dans la vie de l'école. Ainsi, comme l'explique cette circulaire : « *Le projet d'organisation et de fonctionnement de la CLIS implique tous les enseignants de l'école dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser partiellement dans sa propre classe un ou des élèves de la CLIS, pour une durée, selon des modalités et des objectifs qui peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre* ». La CLIS n'est pas seulement une classe dans l'école, mais c'est une classe qui interagit avec les autres classes de l'école. Les enfants issus de la CLIS sont alors le plus souvent possible inclus dans les classes ordinaires avec les autres enfants de leurs âges. L'enseignant spécialisé a non seulement un rôle de coordinateur pour gérer l'emploi du temps de ses élèves, mais il doit aussi ajuster son enseignement pour chacun d'eux en fonction de leurs besoins particuliers.

Toujours dans la continuité de la loi de 2005, **la circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010** organise le remplacement des UPI par des ULIS. Cette circulaire concerne donc l'organisation de l'enseignement des élèves en situation de handicap dans le second degré. Il s'agit ici seulement d'un changement de dénomination, comme pour les CLIS, où le terme d'intégration est remplacé par le terme d'inclusion.

¹³ UPI : Unité Pédagogique d'Intégration. Ces unités sont les précurseurs des ULIS (Unités Locale d'Inclusion Scolaire). Elles concernent le collège, le lycée général et le lycée professionnel.

La circulaire n°2011-071 du 2 mai 2011 concernant la préparation de la rentrée scolaire aborde elle aussi la scolarisation des élèves en situation de handicap en préconisant de continuer les efforts mis en place jusqu'à présent dans le cadre de la personnalisation des parcours de formation de ces élèves.

2.2.1.6. Une école dite inclusive

Dans la même impulsion que la loi de 2005, **la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République** veut faire le nécessaire pour rendre l'école la plus inclusive possible. Elle inscrit ainsi dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive. Même si de prime abord cette loi semble plus s'attarder sur des questions comme le rythme scolaire, la scolarisation des enfants de moins de 3 ans ou encore l'instauration d'une formation pour les enseignants en créant les ESPE¹⁴, Elle développe néanmoins certains aspects de l'éducation des élèves en situation de handicap en évoquant l'école inclusive – toujours est-il que la scolarisation des élèves en situation de handicap ne prend pas place dans les « 25 mesures clés ¹⁵ » de cette loi. C'est dans un rapport mis à jour le 20 mai 2016 que la refondation de l'école semble passer par une école inclusive. Le projet porté aujourd'hui par Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation, rappelle que *« le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21e siècle ¹⁶ »*. Un état des lieux des mesures déjà prises est fait. Les mesures prises en 2005 semblent largement avoir porté leurs fruits puisque qu'on constate en 2014 que le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a doublé en 8 ans, permettant à près de 150 000 enfants d'accéder, dans le 1^{er} degré, à une scolarité en milieu ordinaire, dont près de 50 000 enfants en CLIS. Pour la ministre, *« ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves »*, c'est donc à l'école de faire les efforts nécessaires pour changer et s'adapter au mieux aux besoins particuliers de ses élèves.

¹⁴ ESPE : Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Enseignement. Ces instances remplacent les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), supprimés sous le gouvernement de Nicolas Sarkozy.

¹⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid66812/projet-loi-pour-refondation-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-exigeante-pour-chacun.html>

¹⁶ <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

Dans les mesures liées à cette école inclusive, le rôle du PPS est rappelé, un nouveau dispositif, le PAP¹⁷, est créé et les contrats d'AVS sont remplacés par des contrats d'AESH¹⁸.

2.2.2. Qu'en est-il actuellement ?

A la rentrée 2015, plus précisément **le 21 août 2015, une nouvelle circulaire n°2015-129** est parue. Cette circulaire abroge et remplace celle du 17 juillet 2009. Les CLIS-écoles sont alors remplacées par des ULIS-écoles. Est-ce un nouveau changement de nom pour les CLIS, auparavant considérées comme des classes d'intégration, puis comme des classes d'inclusion ?

2.2.2.1. De la CLIS à l'ULIS, quelles différences ?

Les ULIS, anciennement appelé UPI, ont été créées par la circulaire n°95-125 du 17 mai 1995. Auparavant réservé au second degré, ce dispositif s'applique depuis la rentrée 2015 au premier degré, en remplaçant les CLIS. Ce changement s'effectue dans la prolongation de la loi de 2005 préconisant que la scolarité de l'enfant en situation de handicap se fasse le plus souvent possible en milieu ordinaire.

Dans le cadre de l'ULIS, les élèves en situation de handicap ne constituent plus une classe comme c'était le cas avec la CLIS, mais ils se retrouvent pour certaines unités d'enseignement où un enseignement adapté est nécessaire. Il s'agit donc de regroupement. L'effectif de l'ULIS ne doit pas excéder 12 élèves. Ces regroupements ont lieu autant de fois qu'ils s'avèrent nécessaires. Contrairement au dispositif de CLIS, les élèves ont ici comme classe de référence la classe correspondant à leur âge. Les apprentissages scolaires se font donc à un rythme proche de celui des autres élèves de son âge.

Le parcours de formation de l'enfant est toujours défini par la CDAPH de la MDPH du département et l'élève est, comme pour la scolarisation en CLIS, soumis à un PPS.

Il existe plusieurs types d'ULIS qui répondent aux besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap. Pour chaque ULIS on va chercher à regrouper des élèves ayant des besoins semblables. Il n'y a pour autant pas de définition des catégories d'ULIS comme c'était le cas avec la CLIS 1, CLIS 2, CLIS 3 et CLIS 4, différenciant ainsi le handicap des enfants accueillis.

¹⁷ PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé. Ce dispositif est mis en place pour les élèves présentant des difficultés scolaires importantes, notamment liées à un trouble des apprentissages. Pour les enfants scolarisés en CLIS, c'est un PPS qui est mis en place, non un PAP.

¹⁸ AESH : Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap. Ce changement d'appellation correspond principalement à un changement de statut pour les anciens AVS qui passe d'un contrat de 20h/semaine à un contrat de 35h/semaine, ce qui permet une plus grande stabilité pour les enfants accompagnés.

C'est désormais aux autorités académiques de gérer ces différenciations. Les organisations différenciées sont ainsi désormais facultatives, laissant place à des ULIS polyvalentes.

Pour ce qui est du personnel en charge de cette unité, il ne s'agit plus, dans les termes, d'un « enseignant spécialisé » mais d'un « coordinateur ». Ce titre s'acquiert toujours en étant titulaire du CAPA-SH. Le coordinateur a pour mission l'enseignement spécifique à apporter aux élèves en situation de handicap lors des regroupements. Tout élève inscrit dans le dispositif ULIS reçoit du coordinateur des enseignements adaptés à ses besoins. Le coordinateur peut mettre en place ces temps d'enseignements lors des regroupements mais il peut aussi assister l'élève dans sa classe de référence. Cet enseignant spécialisé a donc pour mission d'organiser le travail des élèves de l'ULIS, en lien avec l'enseignant référant des élèves concernés par ce dispositif.

En plus de la gestion de son groupe d'élèves, le coordinateur de l'ULIS doit être en mesure d'aider les enseignants référents de ces élèves, à aménager et adapter leurs enseignements. Le coordinateur doit ainsi veiller au bon fonctionnement de ses enseignements, mais aussi de ceux de ses collègues. Ce coordinateur peut être assisté, sous réserve de l'acceptation par un inspecteur d'académie, d'un AVS-co¹⁹, qui fait alors partie intégrante de l'équipe éducative.

2.2.2.2. *Une école plus inclusive, mais à quel prix ?*

Certes, le dispositif ULIS semble plus inclusif que le dispositif CLIS dans les faits, mais qu'en est-il de l'état des élèves après une journée de classe « plus ordinaire » qu'en CLIS ? Dans la circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010 présentant la fonction des UPI, on peut lire le passage suivant : « *Dans le second degré comme dans le premier, l'état de santé ou la situation de handicap de certains élèves peuvent générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être prises en compte dans le cadre d'une classe ordinaire. Ces élèves ont besoin de modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique, qui leur sont proposées par les unités pédagogiques d'intégration (UPI) depuis 1995 au collège et 2001 au lycée* ». Précisons alors qu'avant les UPI, rien n'était mis en place dans le second degré pour permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap. Cependant, à cette époque les CLIS existaient déjà dans l'école élémentaire et permettaient justement, comme il est précisé dans ce passage, de gérer la fatigabilité, la lenteur, les difficultés d'apprentissages et les besoins pédagogiques spécifiques.

Par le biais d'entretiens avec des professionnels de l'éducation spécialisée, estimés comme « *[des] spécialiste[s] de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de*

¹⁹ AVS-co : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif

l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap » selon la circulaire de 2015, il s'agira alors de réellement comprendre, selon leur point de vue, ce qui est le plus bénéfique pour ces enfants, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan de la socialisation.

3. METHODOLOGIE

3.1. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Ce projet a ainsi pour but de tenter de répondre à la question suivante :

Comment la scolarisation en ULIS peut-elle être une réussite sociale et scolaire pour des enfants jusqu'à présent scolarisés en CLIS ?

A travers cette question, nous nous interrogeons donc sur la différence entre une scolarisation en CLIS et une scolarisation en ULIS. La question de l'évolution sociale et scolaire de l'élève, qui change désormais de milieu puisqu'il passe d'une classe spécialisée à une classe ordinaire, se pose alors. Il faudra ainsi voir comment l'ULIS peut répondre – ou non – aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.

Plusieurs hypothèses émanent alors de ce questionnement :

1. Les enfants en situation de handicap, scolarisés en ULIS, ont plus de chance d'évoluer positivement sur le plan social puisqu'ils sont désormais totalement inclus dans leur classe de niveau d'âge.
2. La scolarisation en ULIS, du fait de son accompagnement moins important, pourrait tendre à ne pas faire évoluer, voire à faire diminuer, les compétences scolaires des élèves en situation de handicap.
3. La CLIS, comme décrite dans les textes officiels, était une classe suffisamment inclusive pour permettre aux élèves en situation de handicap de côtoyer les élèves de leur niveau d'âge, tout en leur apportant un soutien psychologique favorable à leurs troubles, du fait du nombre réduit d'élèves dans la CLIS.

Ainsi, deux hypothèses s'entremêlent concernant la scolarisation en ULIS. D'une part, ce dispositif pourrait permettre aux élèves en situation de handicap d'évoluer favorablement sur le plan social car ils sont désormais dans une classe plus nombreuse, sans forcément d'AESH²⁰ pour les aider, ce qui les pousserait à se responsabiliser, à adopter un comportement répondant à des normes sociales établies, à mieux se gérer. Cela pourrait être plus facile aussi pour eux d'entrer en contact avec autrui, car peut-être moins stigmatisés que lorsqu'ils étaient scolarisés en CLIS. D'autre part, c'est justement par cette perte d'accompagnement – qui pourrait amener l'élève à évoluer plus favorablement sur le plan social – que le risque au niveau scolaire

²⁰ AESH : Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap.

apparaît. Les enseignants ne sont pas formés à accueillir un public en situation de handicap dans leurs classes, ils sont seuls face à une classe d'une trentaine d'élèves, ce qui fait que l'élève de l'ULIS sera moins appuyé, moins accompagné qu'en CLIS. Ses compétences scolaires peuvent alors diminuer du fait de cet accompagnement réduit. D'où cette quatrième et dernière hypothèse qui sous-tend l'idée que la scolarisation en CLIS répondait suffisamment aux problèmes sociaux et scolaires.

1.2. POPULATION D'ETUDE

La population étudiée est constituée d'enseignants spécialisés uniquement. Les variables concernant le sexe, l'âge et l'ancienneté dans l'éducation spécialisée n'entrent pas en compte dans cette recherche. Tous les enseignants spécialisés du département du Doubs sont ainsi contactés afin de répondre à cette enquête.

1.2.1. L'échantillon

L'étude ne portant pas sur un questionnaire mais sur un entretien, il n'est donc pas nécessaire de mener cette enquête auprès d'un échantillon de personnes important. L'échantillon de base choisi est de trois personnes. Interroger trois personnes permet alors d'évaluer si les avis des sujets convergent vers un point de vue identique – l'ULIS comme bénéfique ou inversement – ou si les tendances sont vraiment disparates – l'un pour l'ULIS, l'autre contre et le dernier sans avis tranché.

Sur tous les enseignants spécialisés du Doubs, seule une enseignante a bien voulu répondre à notre demande d'entretien. L'échantillon de recherche se retrouve donc par défaut réduit à une personne.

Il s'agit donc d'une femme, d'une cinquantaine d'années.

Étant donné la difficulté pour trouver un enseignant voulant bien répondre à la demande d'entretien. Aucun pré-test n'a pu être mis en place afin d'évaluer la clarté des questions, le niveau de langage utilisé etc.

1.3. PROCEDURE

Dans une première phase, une vingtaine d'écoles de Besançon où se trouve une CLIS sont contactées par téléphone. Pour trois de ces écoles, l'adresse mail de l'enseignant spécialisé est donnée par la personne au bout du téléphone. Ces enseignants sont ensuite contactés par mail. Le projet leur est présenté comme étant celui d'une recherche pour un mémoire, dans le cadre

d'un master 2 du professorat de l'éducation. La problématique du sujet et son origine²¹ sont évoquées, et l'envoi de la partie théorique de la recherche est aussi proposé. La durée de l'entretien est estimée entre trente minutes et une heure maximum. A la fin du mail, la demande est faite, en cas de refus, d'envoyer ce mail à tout enseignant spécialisé susceptible d'être intéressé par cette enquête.

Ces trois mails n'ont abouti à aucune réponse, favorable ou négative.

La recherche est donc élargie au niveau du département du Doubs. Toutes les circonscriptions de Besançon, Montbéliard, Pontarlier et Morteau sont contactées par mail. Le mail envoyé indique à nouveau la problématique, l'origine du questionnaire, la durée de l'entretien et cette fois, la partie théorique est envoyée en pièce jointe. Les secrétariats de chaque circonscription sont amenés à transmettre ce mail aux enseignants spécialisés de leur secteur. Sur toutes les écoles contactées, quatre ont répondu à ce mail. Trois des réponses sont négatives – pas d'enseignants spécialisés en CLIS 1 dans la circonscription ou des enseignants non spécialisés en poste sur les ULIS.

Une seule personne accepte donc de participer à l'entretien pour constituer la partie expérimentale de cette recherche. Un échange de mail à lieu pour convenir du moment et du lieu pour l'entretien. La rencontre a donc lieu le mardi 14 mars 2017, dans l'école de l'enseignante, sur son temps de midi. L'expérimentateur et le sujet se retrouvent donc seuls, face à face, dans la salle de classe pour procéder à l'entretien. Une trame de questions²² a été élaborée préalablement pour constituer l'architecture de cet entrevue. L'expérimentateur pose ainsi au fur et à mesure ses questions à l'enseignante et réagit à certaines de ses réponses, soit par une reformulation, soit par une autre question en lien avec ce qui vient d'être évoqué. Ce rendez-vous aura duré 26 minutes.

Une fois l'entretien terminé, l'enseignante est remerciée de sa participation.

²¹ Circulaire n° 2015-129 du 27-8-2015 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap ; Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré.

²² Voir annexe

4. RESULTATS

L'enseignante interrogée évolue en ULIS, semblable à une CLIS 1, soit pour des élèves présentant une déficience mentale. Tous ses élèves présentent des troubles des apprentissages, qu'il s'agisse de troubles de l'attention ou de troubles DYS. Le retard scolaire qui en découle est équivalent à trois voire quatre ans.

4.1. LA CLIS VUE PAR L'ENSEIGNANTE

La structure de la CLIS était pour elle très bien adaptée à ces élèves qui témoignent de nombreux troubles de l'attention. En effet, le fait d'avoir une classe à effectif réduit avec la présence de deux adultes – l'enseignant et l'AESH – permettait d'entrer en interaction avec les élèves plus régulièrement et de les stimuler davantage. Les enfants n'étaient alors pas noyés dans des grands groupes et pouvaient plus aisément exister en tant qu'individu. Un autre avantage à l'effectif réduit consistait en la possibilité de mettre en place un réel projet de classe, quel que soit le domaine d'activités et l'individualisation nécessaire au niveau des contenus.

L'enseignante rappelle aussi que dans le cadre de la scolarisation en CLIS, l'inclusion était déjà d'actualité et se faisait essentiellement en sport, en musique, en découverte du monde, en langues étrangères. Ainsi, les élèves appartenaient à la classe de CLIS et étaient inclus sur certains temps de la journée, dans les classes de leurs niveaux d'âge.

Enfin, concernant l'organisation de la CLIS, l'enseignante évoque à plusieurs reprises l'idée d'avancer à un certain rythme, celui de la classe. En effet, le rythme de la CLIS et le rythme de la classe ordinaire ne sont sensiblement pas les mêmes, du fait de la déficience des élèves issus de la CLIS. Cependant, ces élèves forment un tout cohérent, ce qui n'est pas le cas lorsque des élèves issus de la CLIS rejoignent leurs classes de niveau d'âge – et donc ce que sous-tend la scolarisation en ULIS.

4.2. L'ULIS VUE PAR L'ENSEIGNANTE

Malgré que la loi concernant les ULIS-école ait été mise en place en août 2015, très peu d'enseignants voir aucun n'ont fonctionné en ULIS au cours de l'année 2015-2016. Il n'y avait, au cours de cette période, que très peu d'informations sur le dispositif et sur ce qu'il fallait faire dans l'ULIS.

Ainsi, la première période de l'année scolaire 2016-2017 a été consacrée à la mise en place du dispositif, en organisant et en adaptant les emplois du temps de chacun des élèves de l'ULIS, aux emplois du temps de leur classe d'accueil. L'inclusion se fait alors dans toutes les matières,

mais très peu d'élèves sont inclus en français et en mathématiques du fait des difficultés d'apprentissage dans ces unités d'enseignement. Dans la plupart des classes ordinaires, l'enseignement du français et des mathématiques a lieu le matin. Ainsi, comme les élèves en situation de handicap y sont très peu inclus, ils se retrouvent souvent presque tous dans la classe spécialisée la matinée, à quelques exceptions faites. L'après-midi correspond alors au temps des inclusions dans les autres disciplines comme le sport, la musique, la médiathèque... etc.

La plus grande différence qui apparaît entre la CLIS et l'ULIS, c'est principalement son organisation. Alors que la CLIS fonctionne comme une classe à part entière, l'ULIS est un dispositif. Il ne faut pas voir l'ULIS comme une classe. Ce changement de fonctionnement apparaît comme étant la plus grande difficulté rencontrée par l'enseignante interrogée. Fonctionner en tant que dispositif empêche alors la classe de travailler autour d'un projet, comme le pratiquait l'enseignante auparavant. Du fait de la répartition des élèves dans de nombreuses classes, il devient difficile de mettre en place un projet commun au sein de l'ULIS. Cette absence de possibilité de mettre en place un projet commun revient de nombreuses fois dans le discours de l'enseignante.

Les activités ne se font désormais plus en groupe classe mais en petits groupes. En effet, les élèves sont accueillis au sein de l'ULIS par tranches d'inclusions. C'est-à-dire que tous les élèves du dispositif ne se retrouvent pas ensemble au sein de l'ULIS mais plutôt par groupe de deux ou trois élèves, en fonction du nombre d'élèves dans chaque classe de niveau d'âge. Ainsi les notions ne sont plus abordées en fonction des problèmes rencontrés chez un certain groupe d'élèves mais sont associées à l'âge de l'élève. Le travail en petit groupe correspond alors à la préparation d'évaluations futures, de revenir sur les notions abordées en classe et en vérifier la compréhension.

L'ULIS école compte en son sein une AESH pour le dispositif. Sa mission n'est plus la même que pour la CLIS. L'AESH va désormais accompagner les élèves les plus en difficultés dans leur classe de niveau d'âge, que ce soit en français ou en découverte du monde. Avec la mise en place du dispositif, il n'est donc plus aussi présent dans la classe spécialisée qu'auparavant.

4.3. UN DISPOSITIF PAS SI NOUVEAU

Déjà habitués aux inclusions avec la CLIS pour les activités de sport, musique et découverte du monde par exemple, les élèves n'ont pas ressenti de gros changements à ce niveau-là.

Un des principaux points positifs évoqué par l'enseignante, concerne la responsabilisation des élèves vis-à-vis de leur emploi du temps. Au début de l'année, de nombreux élèves avaient tendance à se ranger devant l'ULIS ou à venir voir continuellement leur emploi du temps pour savoir s'ils devaient aller avec l'ULIS ou avec leur classe de référence. Il aura fallu un trimestre pour que les enfants se responsabilisent par rapport à ça. La plupart des enfants ont désormais bien intégré leur emploi du temps, l'enseignante spécialisée a juste à contrôler que tous ses élèves soient bien rangés devant la bonne classe. Cependant, l'enseignante explique que cette responsabilisation n'est certainement pas due au changement de CLIS à ULIS. Dans les textes prescrivant la CLIS il était bien indiqué que les élèves en situation de handicap devaient inclure les classes dites ordinaires sur certains temps de la journée. D'où le changement antérieur de la CLIS, classe d'intégration, à la CLIS, classe d'inclusion. Ainsi, si tous les enseignants suivaient bien cette idée, le fonctionnement passé de la CLIS est le même que le fonctionnement actuel, celui de l'ULIS. La seule différence, évoque l'enseignante, c'est que l'inclusion sous l'ULIS est en quelque sorte obligatoire, puisque la classe de référence de l'élève c'est maintenant sa classe ordinaire et non plus le dispositif auquel il est rattaché.

4.4. AU NIVEAU DE LA SOCIALISATION

4.4.1. Changer le regard sur le handicap

Pour l'enseignante interviewée, ce qui est visé par le changement de la CLIS à l'ULIS, c'est essentiellement le regard des autres sur le handicap. Qu'il s'agisse du regard des autres élèves sur les élèves en situation de handicap, ou même de l'image que ces derniers ont d'eux même.

Au niveau des évolutions sociales que peut entraîner l'ULIS, ces évolutions concernent plus les autres élèves que ceux concernés par le dispositif même. L'enseignante espère que cela permettra de faire changer la vision des autres enfants sur le handicap.

Cependant, même si la vision sur le handicap est amenée à changer, pour l'enseignante, ce n'est pas encore le cas. Selon elle, les enfants ordinaires ont toujours tendance à voir les élèves en situation de handicap comme des élèves de l'ULIS et non comme leurs camarades de classe. Les élèves ordinaires n'ont pas plus tendance à aller vers les élèves de l'ULIS, malgré qu'ils soient dans leur classe maintenant. Ces élèves n'ont pas encore intégré le dispositif à leur classe et pour eux, les élèves de l'ULIS appartiennent avant tout à la classe d'enseignement spécialisé qu'à leur classe. L'adaptation est donc compliquée pour les élèves du milieu ordinaire.

Il faudra ainsi encore attendre un certain temps avant que le regard sur le handicap ne change.

Le changement d'image que les enfants en situation de handicap ont d'eux même est aussi visé par cette nouvelle organisation de l'enseignement spécialisé. Ainsi, en les incluant au plus possible dans une classe ordinaire, on cherche alors à ce qu'ils ne se sentent plus appartenir à une classe spécialisée et par la suite, appartenir même au dispositif ULIS. Il faut que ces élèves se sentent avant tout enfants.

4.4.2. Le bien-être des élèves de l'ULIS

La question du bien-être a été posée directement par l'enseignante à ses élèves au début de la mise en place du dispositif ULIS. En effet, comme certains n'allaient pas du tout dans les classes et d'autres y allaient de temps en temps, le passage à l'ULIS pouvait constituer un certain changement pour ces élèves, au niveau de l'inclusion. Désormais, l'inclusion a lieu à 100% pour certaines unités d'enseignement comme les sciences par exemple. Seules les évaluations n'entrent pas dans cette modalité, puisqu'elles sont soit faites dans la classe d'inclusion, soit dans la classe spécialisée, soit elles ne sont pas faites du tout. L'enseignante coordinatrice a donc pour but de s'assurer que ses élèves aient bien compris les contenus enseignés dans la classe de référence, mais surtout qu'ils aient envie d'y aller. C'est donc le rôle de l'enseignante spécialisée de veiller à ce que les élèves de l'ULIS se sentent bien, qu'ils soient contents d'évoluer dans cet environnement et qu'ils ne soient pas trop en difficultés.

L'envie des élèves de rejoindre leur classe de référence s'est faite sentir dès la rentrée de septembre. Alors que certains ne cessaient de demander quand est-ce qu'ils rejoindraient leur classe de référence – rappelons ici que le dispositif ULIS n'a véritablement été mis en place qu'à partir de novembre 2016 – d'autres restaient plutôt silencieux sur ce point. L'investissement face à l'emploi du temps a aussi été significatif de cette envie. Ceux qui se prenaient le plus en charge, qui venaient vérifier d'eux même leur emploi du temps, sont ceux qui témoignent du plus grand intérêt pour l'inclusion dans leur classe de référence. A contrario, certains ne semblent pas trouver un grand intérêt pour l'inclusion dans leur classe d'âge, l'enseignante va même nous dire qu'ils « subissent » le dispositif, dans le sens où ils ne s'en sentent pas acteur. L'enseignante est alors amenée à leur rappeler continuellement la classe dans laquelle ils devraient être à ce moment-là.

4.4.3. Le groupe d'élèves ULIS et leurs pairs

Les élèves issus de la CLIS ont largement tendance à rester en groupe. Ils n'entrent pas forcément plus en contact avec leurs pairs, malgré qu'ils soient désormais en classe avec eux. Pour la plupart de ces enfants, ils se connaissent depuis qu'ils ont intégré la CLIS, soit 2 voire

3 ans. Ils prennent le bus ensemble, ils mangent ensemble, ils sont issus d'une même classe à effectif réduit... Leur groupe d'amis correspond donc essentiellement à l'ensemble des élèves appartenant au dispositif ULIS. Il faudrait attendre quelques années pour que ce noyau dur quitte l'école et laisse place à d'autres élèves, qui intégreront dès le début de l'année scolaire, dès le début de leur scolarité, leur classe de référence.

4.5. LES COMPETENCES SCOLAIRES

Selon l'enseignante, les améliorations au niveau scolaire ne sont en aucun cas visées par ce changement de loi. Ce n'est pas le fait de se retrouver la plupart du temps dans une classe non spécialisée qui va permettre à l'enfant d'acquérir ou de progresser dans ses compétences scolaires.

4.6. L'ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES AU SEIN DU DISPOSITIF ULIS

4.6.1. L'accompagnement des élèves

Etant donné que l'AESH ne peut être présente avec tout le monde en même temps, que les enfants se retrouvent dans des classes à plus grand effectif et donc qu'ils sont désormais moins accompagnés qu'au sein de la CLIS, poser la question de l'amoindrissement des compétences scolaires est légitime. L'enseignante rappelle alors que c'est à chaque coordinateur de veiller à ce que ses élèves n'y perdent pas, que leurs compétences scolaires ne diminuent pas, de veiller à ce que l'inclusion soit efficace, c'est-à-dire bénéfique et adaptée à l'élève. Si un élève n'est pas en mesure d'être inclus la majorité de son temps dans sa classe de référence, rien ne sert de l'y envoyer, si c'est juste pour dire qu'il y est présent. Il faut vraiment établir un emploi du temps en fonction des compétences de l'élève, c'est là le rôle du coordinateur. L'accompagnement doit être réfléchi, tant au niveau de l'organisation de l'emploi du temps de l'élève qu'au niveau de l'emploi du temps de l'AESH. Il faut gérer le moment où un élève a besoin d'être dans l'ULIS, voir quand est-ce que l'AESH a besoin d'accompagner un autre élève etc. Chaque élève est différent et a donc des besoins différents.

Cependant, même si l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'ULIS est moins important que dans le cadre de la CLIS, il ne faut pas oublier que c'est un des facteurs de l'inclusion. Si le besoin se ressentait de devoir accompagner ces élèves en continu, si tous devaient avoir une AESH avec eux dans leur classe de référence, cela remettrait vraiment en question ce qu'est l'inclusion.

4.6.2. Ce qui a été mis en place

Avec les élèves, l'enseignante a mis en place une sorte de contrat qui donne les modalités de l'inclusion. Ainsi, ce « contrat » donne des informations sur la présence de l'AESH ou non, sur les évaluations, à savoir si elles se font dans la classe de référence ou dans la classe spécialisée, et bien entendu sur les temps passés dans la classe de référence.

L'enseignante coordinatrice va aussi rencontrer les enseignants qui accueillent les élèves de l'ULIS dans leur classe. Cette rencontre a lieu sur les temps de midi, au moins une heure par période. Ensemble, ils évaluent si l'inclusion de l'élève est satisfaisante, notamment si l'emploi du temps mis en place nécessite une modification, soit en proposant plus d'inclusion, soit en proposant moins.

Une fiche d'observations a aussi été élaborée par la coordinatrice. L'enseignant et l'élève de l'ULIS vont alors, ensemble, évaluer le comportement de l'élève, ses difficultés, ce qu'il arrive à faire, à comprendre etc.

4.7. LA PLACE DES ELEVES ULIS DANS L'ECOLE

Dès la rentrée de septembre 2016, les élèves du dispositif ULIS ont été inscrits dans leur classe de référence. Cependant, l'inscription n'est que partielle... En effet, l'enseignante nous apprend que ces élèves sont inscrits sur le cahier d'appel, de leur classe de référence, donc par l'enseignant, de façon manuelle, mais ils n'apparaissent en aucun cas dans les effectifs de l'école pour la carte scolaire²³. Ainsi, les élèves en situation de handicap issus du dispositif n'appartiennent pas à la « classe » ULIS puisque ce n'en est plus une, ni à leur classe de référence. Ces élèves sont alors seulement inscrits, au niveau informatique, comme appartenant au dispositif ULIS. Ils n'appartiennent donc à aucune classe, qu'elle soit spécialisée ou ordinaire.

4.8. POURQUOI PASSER A L'ULIS ?

L'incompréhension, voir la colère, se faisait ressentir dans le discours de l'enseignante interrogée. Elle explique ne pas comprendre pourquoi avoir changé la loi concernant l'enseignement des élèves en situation de handicap. En effet, pour elle, changer la loi signifie que celle en place, ici celle concernant la CLIS, ne fonctionne pas.

²³ Dans la circulaire n°2015-129 du 21-08-2015, on peut lire au chapitre des dispositions particulières qu'effectivement, « l'effectif de l'ULIS [est] comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire ».

Selon elle, la CLIS était suffisamment inclusive pour qu'on n'ait pas à en modifier le fonctionnement. Les élèves étaient le plus souvent possible, lorsque leurs capacités leurs permettaient, avec les autres élèves de leur tranche d'âge. C'est, souligne-t-elle, ce qui fait justement la différence entre l'intégration et l'inclusion. En effet, l'enseignante interrogée a commencé à travailler dans l'enseignement spécialisé sous les CLIS classes d'intégration. Elle explique qu'à cette époque, il y avait alors très peu d'intégration pour ces enfants. Les élèves en situation de handicap étaient mis à l'écart sous prétexte qu'ils étaient différents. L'enseignante utilise la formule suivante pour définir l'intégration : « Ils ne peuvent pas être donc on les enlève pour pas qu'ils ne soient ». Puis, avec la CLIS classe d'inclusion, tout avait changé. On cherchait justement à inclure ces élèves. Le changement entre intégration et inclusion constituait alors une évolution importante dans l'enseignement spécialisé. Cependant, elle nous explique que le changement de CLIS à ULIS est peut-être dû au fait que les classes spécialisées ne fonctionnaient pas suffisamment en inclusion. Ainsi, l'instauration de l'ULIS permet en quelque sorte d'obliger l'inclusion.

L'enseignante se dit en accord philosophique avec cette nouvelle loi, notamment pour ce qui est du changement de regard sur le handicap. Si effectivement certains enseignants ne fonctionnaient pas assez en inclusion, le passage à l'ULIS est nécessaire pour inclure véritablement ces élèves et leur permettre d'être le plus possible en contact avec des enfants de leurs âges. Cela permettrait alors de changer le regard que peuvent porter les élèves ordinaires sur le handicap. L'ULIS permettrait aussi selon elle de moins marginaliser les élèves en situation de handicap. En les incluant, en les reconnaissant comme élèves appartenant non pas à une classe spécialisée mais à une classe ordinaire, on les replace avant tout au niveau de leur enfance.

Se pose alors la question de l'efficacité. Est-ce que l'inclusion mise en place par l'ULIS va réellement permettre l'inclusion sociale de ces enfants, de ces futurs adultes ? Il faudra pour cela attendre quelques années avant de prouver l'efficacité – ou non – de la mise en place de l'ULIS.

Cependant, l'enseignante espère que la création des ULIS à la place des CLIS n'est pas, pour l'état, un moyen de faire des économies. Elle explique en effet qu'elle espère que ce dispositif se veut n'avoir que de bonnes intentions envers les élèves en situation de handicap. Il faut avoir conscience que ces enfants ont des difficultés aux niveau des apprentissages, que ces futurs adultes n'ont pas de facilités à trouver un emploi, que ces personnes nécessitent tout de même

d'un accompagnement spécifique. L'enseignante exprime sa peur face à l'avenir, sa peur que l'Etat fasse disparaître des structures d'accueil qui sont à l'heure actuelle bénéfique à ces enfants, à ces adolescents, à ces adultes. Elle a peur que l'inclusion de ces enfants dans un milieu ordinaire dès le plus jeune âge entraîne la fermeture de structures spécialisées, sous prétexte qu'elles seraient dès lors inutiles.

4.9. LES PROCHAINES EVOLUTIONS DE L'ULIS-ECOLE

A l'heure actuelle, il n'y a pas encore de différenciation particulière entre les ULIS-école comme on pouvait le constater pour les CLIS. L'enseignante interrogée nous informe qu'il y a en effet deux orientations possibles au niveau de l'ULIS et non plus quatre. A priori, on retrouverait une ULIS accueillant les élèves qui ont des troubles des apprentissages, des troubles cognitifs – ce qui correspond à l'ancienne CLIS 1 – et une ULIS accueillant les élèves qui présentent des handicaps physiques, c'est-à-dire auditifs, visuels et moteurs – soit un regroupement des CLIS 2, 3 et 4. Cependant, rien n'est encore fait à ce niveau-là et cette séparation en deux grandes ULIS n'est qu'une supposition faite par l'enseignante.

En effet, ce qui appuie son propos c'est le remodelage du CAPA-SH qui devient CAPPEI²⁴. Le 10 février 2017 est paru le **décret n° 2017-169 relatif à la certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée. Ce décret abroge le décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004 relatif à la création du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap**. Le CAPPEI est commun aux enseignants spécialisés du premier et du second degré. A la différence du CAPA-SH, il ne se décline pas en option selon le type de handicap auquel il s'adresse. Ceci peut alors laisser supposer une ULIS unique sans différenciation du handicap de l'élève.

²⁴ CAPPEI : Certificat d'Aptitude Pédagogique aux Pratiques de l'Education Inclusive

5. DISCUSSION

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Rappelons ici les hypothèses émises en amont :

1. Les enfants en situation de handicap, scolarisés en ULIS, ont plus de chance d'évoluer positivement sur le plan social puisqu'ils sont désormais totalement inclus dans leur classe de niveau d'âge.
2. La scolarisation en ULIS, du fait de son accompagnement moins important, pourrait tendre à ne pas faire évoluer, voire à faire diminuer, les compétences scolaires des élèves en situation de handicap.
3. La CLIS, comme décrite dans les textes officiels, était une classe suffisamment inclusive pour permettre aux élèves en situation de handicap de côtoyer les élèves de leur niveau d'âge, tout en leur apportant un soutien psychologique favorable à leurs troubles, du fait du nombre réduit d'élèves dans la CLIS.

5.1.1. Validation de l'hypothèse 3 concernant l'enseignement en CLIS

L'enseignante nous a expliqué que pour elle, le fonctionnement de la CLIS invitait suffisamment à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. En effet, si l'on regarde de plus près le fonctionnement de la CLIS, la plupart des enseignants incluait déjà leurs élèves dans les classes ordinaires pour les enseignements de musique, langues vivantes, sciences et sports. Il n'apparaît alors pas de grands changements avec la nouvelle organisation de l'ULIS, à la différence que cette fois, comme le souligne l'enseignante interrogée, ces élèves, dans certains cas, peuvent aussi participer aux cours de français et de maths. En soi, l'inclusion par le biais de la CLIS ou par le biais de l'ULIS n'est pas véritablement différente. Ainsi, même à travers la CLIS, lorsque la politique de cette classe était bien menée, les élèves en situation de handicap se retrouvaient bel et bien inclus relativement souvent avec les autres élèves lambda. Les élèves issus de la CLIS côtoyaient donc déjà les élèves de leur niveau d'âge.

Néanmoins, comme nous l'a précisé l'enseignante, peut-être que trop d'enseignants fonctionnaient sans inclusion, ou trop peu. L'ULIS apparaît alors comme un moyen de forcer les choses. Les élèves en situation de handicap sont désormais inscrits dans une classe de niveau d'âge et non une classe spécialisée, l'inclusion va donc de pair avec ce nouveau fonctionnement.

A plusieurs reprises, l'enseignante nous rappelle que la CLIS fonctionnait avec un effectif réduit d'élèves égal à douze et la présence de deux adultes. Ceci permettait de stimuler les élèves, de les accompagner réellement dans leur parcours... Le rythme de l'élève était respecté, à nouveau grâce à cet effectif réduit et la présence de deux adultes dans la classe. Chaque enfant évoluait à son rythme sans que cela ne nuise au fonctionnement de la classe.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la CLIS était une classe suffisamment inclusive pour permettre aux élèves en situation de handicap de côtoyer les élèves de leur niveau d'âge, tout en leur apportant un soutien psychologique favorable à leurs troubles, du fait du nombre réduit d'élèves dans la CLIS est valide.

5.1.2. Discussion autour de l'hypothèse 1

Le changement de l'ULIS à la CLIS étant très récent, il n'est pas encore véritablement possible de valider ou d'infirmier cette hypothèse. En effet, dire que les élèves scolarisés en ULIS ont désormais plus de chance d'évoluer positivement sur le plan social semble être une affirmation plutôt précoce. Ce que l'on peut affirmer, c'est que des changements sont espérés. Plusieurs points auxquels nous allons répondre recourent cette hypothèse.

Tout d'abord, non tant au niveau des élèves en situation de handicap, mais plutôt auprès des enfants de leur niveau d'âge, voir, dans un raisonnement plus poussé, de la société tout entière, une évolution est attendue. Elle concerne le changement de regard porté sur le handicap. Mettre en place une ULIS est avant tout un moyen de redonner à l'élève son statut d'enfant, plutôt que de le reconnaître seulement dans ce qui fait son handicap. Ainsi, par le biais de ce dispositif, la vision sur le handicap est amenée à changer. Cependant, au vu de ce qu'a pu nous livrer l'enseignante, le changement de vision sur le handicap n'est pas encore enclenché. En effet, les élèves lambda semblent considérer avant tout les élèves de l'ULIS comme tels, plutôt que comme leurs camarades de classe, les renvoyant alors à leur statut d'enfants en situation de handicap. Néanmoins, pour nuancer ce propos, nous pouvons ajouter qu'étant donné que les élèves issus de l'ULIS constituent un noyau solide depuis quelques années, cela peut expliquer qu'ils n'entrent pas plus en contact avec les autres élèves de leur classe et que ces derniers, en retour, ne les considèrent pas totalement comme des élèves de leur classe. Ce qui appuie encore plus le fait que le changement de la CLIS à l'ULIS est trop récent pour être véritablement étudié. Il faudrait attendre quelques années que les élèves issus du dispositif ULIS se renouvellent, qu'ils n'aient ainsi jamais été scolarisés dans une classe à part entière- comme avec la CLIS – ce qui supprimerait la variable liée au fait que les élèves de l'ULIS restent en groupe. Ils auraient

alors bel et bien été scolarisés avec les enfants de leurs niveaux d'âges, dès le plus jeune âge. Ceci permettrait alors d'évaluer véritablement le regard que portent les élèves ordinaires sur leurs camarades en situation de handicap.

Un autre point concernant la vision sur le handicap a retenu notre attention. C'est le point de vue émis par l'institution scolaire. En effet, comme dit précédemment, le dispositif ULIS est mis en place essentiellement pour faire changer le regard des élèves, et donc des futurs citoyens de la République, sur le handicap. Cependant, si pour certains la CLIS était stigmatisante pour ces élèves en situation de handicap, que faut-il penser de la stigmatisation créée par l'institution elle-même en ne comptabilisant pas ces élèves dans les effectifs de la carte scolaire ? Qui sont-ils alors ? A travers cette non prise en compte des élèves en situation de handicap, c'est la non reconnaissance de ces enfants qui apparaît. L'Education Nationale révisé sa politique d'inclusion des enfants en situation de handicap pour justement changer le regard porté sur eux, sans pour autant faire la part des choses de son côté. Nous sommes alors en droit de nous demander pourquoi. Pourquoi ne pas comptabiliser ces élèves dans l'effectif de la carte scolaire ? Ce sont avant tout des enfants, qui, ce qui est sans cesse rappelé depuis la loi de 2005, ont droit à une éducation. Aujourd'hui c'est même, à travers l'ULIS, le droit d'avoir la même éducation que celle donnée aux élèves ordinaires. Alors pourquoi continuer malgré tout à les mettre de côté ? Les dispositifs de scolarisation des élèves en situation de handicap ont largement évolué au fil des années, en témoigne toutes les lois, les circulaires, les décrets qui ont été mis en place depuis 1909. La vision même portée sur le handicap – notamment dans les termes utilisés – a évolué depuis cette époque. Alors qu'en 1904 on parlait d'arriérés et de débiles, depuis 2005 c'est de personne en situation de handicap dont il est question. Le changement s'opère à tous les niveaux et pourtant, l'institution elle-même ne semblent pas suivre cette trajectoire, du moins en profondeur. Il serait temps désormais, avec la mise en place de l'ULIS qui accentue la scolarisation des élèves en situation de handicap avec leur classe de niveau d'âge, de reconnaître ces enfants comme étant scolarisés en les inscrivant dans les effectifs de la carte scolaire.

Au niveau social, un autre élément apparaît dans l'entretien avec l'enseignante spécialisée, c'est la responsabilisation de l'élève. Si la prise en charge par l'élève de son emploi du temps semble l'avoir responsabilisé, on ne peut pour autant pas affirmer que ce phénomène soit dû au passage de la CLIS à l'ULIS. En effet, l'inclusion était déjà en place avec la CLIS. Les élèves avaient donc déjà un emploi du temps spécifique, leur indiquant tantôt de rejoindre leur classe de niveau d'âge ou tantôt leur classe spécialisée. Ainsi, même si avec l'ULIS l'inclusion est désormais

obligatoire, la responsabilisation face à l'emploi du temps n'est pas réellement un phénomène nouveau pour les enfants de CLIS qui pratiquaient déjà l'inclusion.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les enfants en situation de handicap, scolarisés en ULIS, ont plus de chances d'évoluer positivement sur le plan social puisqu'ils sont désormais totalement inclus dans leur classe de niveau d'âge, ne peut être validée. Il faudrait attendre encore quelques années avant de voir un réel changement, une réelle inclusion sociale, et ce même en dehors de l'école. Le regard sur le handicap est amené à changer et apparaît comme l'une des principales raisons du passage de la CLIS à l'ULIS d'un point de vue social. L'ULIS est ainsi un premier rouage dans ce nouvel engrenage de l'inclusion scolaire, reste à savoir quelles autres améliorations pourront être mises en place par la suite – notamment au niveau de la reconnaissance de l'enfant en situation de handicap par l'institution scolaire elle-même.

5.1.3. Discussion autour de l'hypothèse 2

Selon les dires de l'enseignante, ce n'est pas l'évolution des compétences scolaires qui est visée par la mise en place de l'ULIS, mais bien l'inclusion sociale. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la scolarisation en ULIS, du fait de son accompagnement moins important, pourrait tendre à ne pas faire évoluer, voire à faire diminuer, les compétences scolaires des élèves en situation de handicap, ne peut être validée. Il faudrait cependant attendre quelques années avant de voir le réel impact de l'ULIS sur les compétences scolaires des élèves.

Même si à priori, le passage à l'ULIS ne va pas entraîner un amoindrissement des compétences scolaires des élèves en situation de handicap, l'enseignante précise que c'est au coordinateur de veiller à ce « qu'ils n'y perdent pas ». Ainsi, le coordinateur doit s'assurer que ces élèves soient suffisamment accompagnés, que l'inclusion dans la classe de leur niveau d'âge leur est bénéfique, et, le cas contraire, préconiser une présence au sein de l'ULIS plus importante.

L'accompagnement est certes réduit par rapport à celui qui était mis en place au sein de la CLIS, les élèves sont plus nombreux par classe et l'AESH ne peut accompagner chaque élève. Néanmoins, tous les élèves ne dépendent pas des mêmes conditions d'inclusion. En effet, chaque inclusion est adaptée à chaque élève. Si des enfants ne peuvent être inclus à 80% dans leur classe de référence, du fait de problèmes de relation aux autres par exemple, ces élèves vont majoritairement être dans la classe spécialisée que d'autres qui seraient plus aptes à être inclus à 80%. Ainsi, c'est au coordinateur d'adapter l'inclusion de chaque élève pour qu'elle réponde à des besoins spécifiques et prenne en compte les capacités de chacun à évoluer au sein d'un grand groupe.

Ainsi, si l'hypothèse ne peut être validée, c'est en partie par le travail du coordinateur qui veille à ce que l'inclusion soit bénéfique pour chaque élève. C'est la bienveillance du coordinateur qui va permettre aux élèves en situation de handicap d'évoluer convenablement au sein de leur classe de niveau d'âge.

5.2.LIMITES DE L'ETUDE

L'une des premières limites de cette étude, c'est bien le titre même de ce mémoire. « L'enseignement en CLIS ». En effet, lorsque cette idée de sujet a germé, nous ne savions pas encore que la CLIS venait de devenir ULIS. Néanmoins, le choix de garder ce titre est assumé puisqu'à notre sens, la CLIS était arrivée à rendre possible l'inclusion des élèves en situation de handicap, passant outre l'intégration et la stigmatisation de ce jeune public.

Ainsi, dans la même idée, une autre limite de l'étude est le point de vue abordé dès le départ. En effet, nous partions du principe que l'ULIS ne pouvait être bénéfique pour les élèves en situation de handicap. Nous avons donc fait le choix de tourner la problématique de façon affirmative, cherchant à prouver comment un dispositif qui paraissait inadapté pour nous, pouvait réussir à relever le défi de l'enseignement spécialisé, permettant alors aux élèves en question d'évoluer positivement sur le plan scolaire comme sur le plan social. La formulation « comment » pose alors problème car elle insinue que l'ULIS est capable de relever le défi de l'inclusion scolaire et cherche à démontrer les moyens d'y parvenir. Or, il aurait peut-être fallu tourner la problématique de cette manière : « En quoi la scolarisation en ULIS diffère-t-elle de la scolarisation en CLIS ? Lequel de ces dispositifs est le plus à même de répondre aux besoins de l'élève, tant sur le plan social que sur le plan scolaire ? ». Cela aurait alors permis de faire la nuance entre la CLIS et l'ULIS afin de voir lequel de ces dispositifs serait le plus à même de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Néanmoins, ces points ont été abordés lors de l'entretien avec l'enseignante qui a pu largement nous donner son point de vue sur ces deux types d'inclusions :

« Alors moi j'étais entre guillemets très fâchée qu'il y ait eu ce changement, parce que je ne comprenais pas, j'ai pas compris... Pour moi le changement ça veut dire qu'on enlève quelque chose qui ne fonctionne pas pour mettre quelque chose qui fonctionne. Philosophiquement parlant, d'accord, je suis ok avec la loi, si on veut changer le regard des gens, oui il faut faire ça, il faut que les gamins soient avec les autres le plus souvent possible. Mais je trouvais que la CLIS y arrivait. En tout cas, la classe. Moi j'ai commencé avec la CLIS, classe d'intégration scolaire, donc très peu d'intégration pour le coup. Ça a changé « classe d'inclusion ». On voulait justement que les élèves soient

plus en inclusion qu'en intégration parce que ça voulait dire « ils peuvent pas être donc on les enlève pour pas qu'ils ne soient ». Est-ce que voilà dans la vie quotidienne on a trouvé que ces enfants-là finalement étaient toujours un peu en marge, et qu'on veut que la loi les mette, au niveau en tout cas de leur enfance et de leur préadolescence, le plus avec leur classe d'âge ? D'accord. D'accord pour l'ULIS et puis peut-être que la CLIS, les gens ne fonctionnaient pas assez en inclusion et du coup ça force un peu les choses. Après, au bout du bout, est-ce que ces élèves-là vont être inclus socialement ? »

Les questions posées ont justement permis d'apporter un éclaircissement sur différents points laissés de côté par la formulation de la problématique et des hypothèses.

La population d'étude est aussi une limite à cette recherche. Alors que cette étude devait être une étude comparative de différents points de vue sur le sujet, soit une étude quantitative, n'ayant pu recueillir plus d'entretiens, nous avons dû nous en tenir à un unique entretien, soit une étude qualitative. C'est donc le point de vue d'une et unique personne sur le sujet qui est ici mis en avant. On ne peut donc, sur un seul témoignage, en tirer des conclusions générales sur l'enseignement en CLIS et en ULIS. Néanmoins, le point de vue recueilli est celui d'une enseignante spécialisée qui, depuis 20 ans, a choisi la branche de l'enseignement spécialisé. Elle a connu la CLIS, classe d'intégration, la CLIS, classe d'inclusion, et désormais, c'est au sein d'une ULIS qu'elle enseigne. Son point de vue est riche, du fait de son expérience en tant qu'enseignante spécialisée. Avec son entretien, c'est l'ensemble des évolutions de la prise en considération des élèves en situation de handicap qui est traduit. Et même si le travail d'étude quantitative n'a pas pu être mené comme initialement prévu, l'étude qualitative qui découle de ce mémoire n'en est pas moins intéressante, loin de là.

Enfin, la plus grande limite que nous avons pu rencontrer face à ce projet, c'est bien l'aspect récent de ce passage à l'ULIS. En effet, comme dit plus haut, ce n'est pas l'enseignement en ULIS qui devait être développé mais celui en CLIS. Rattraper par les circulaires et les nouveaux décrets, il a fallu s'adapter. Le problème étant, qu'au moment même où ces mots sont écrits, les dispositifs mis en place pour instaurer les ULIS s'écrivent aussi. Ainsi, lorsque nous avons commencé l'étude, seul un texte était paru, la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015. Cette circulaire indiquait alors un passage de la CLIS à l'ULIS, sans vraiment de détails. Pendant l'entretien avec l'enseignante spécialisée, celle-ci nous a appris que le diplôme d'enseignement spécialisé ne correspondrait bientôt plus au CAPA-SH mais au CAPPEI. Cependant, les enseignants passant le CAPA-SH en 2017 ne sont pas encore sous l'appellation CAPPEI. Ainsi,

il n'est pas encore possible de prendre du recul sur ce dispositif afin d'en démontrer les points positifs, comme les points négatifs.

5.3.PERSPECTIVE DE RECHERCHES

Plusieurs limites ont été soulevées face à cette étude. Il serait alors intéressant de les dépasser par le biais d'autres recherches.

Ainsi, le premier point qui semble alors le plus évident correspond à l'idée de refaire cette recherche d'ici 5 ans. Pourquoi 5 ans ? Parce que l'ULIS aura alors eu le temps de se mettre en place et de réformer tout ce qui a besoin de l'être pour instaurer ce nouveau dispositif – la formation des coordinateurs, l'orientation vers différentes voies en fonction du handicap par exemple. D'ici 5 ans – espérons-le – l'ULIS saura exister comme un dispositif pérenne. Pourquoi 5 ans ? Parce que d'ici là, tous les élèves qui auront connu un fonctionnement en CLIS auront quitté l'école primaire. Ainsi, l'on pourra réellement évaluer la dimension sociale de l'enseignement en ULIS, qu'il s'agisse de la vision des autres enfants sur les élèves en situation de handicap où des aspects relationnels que seront capable de construire les élèves de l'ULIS avec les élèves de leur classe de niveau d'âge. Ces enfants auront évolué avec les enfants ordinaires de leur niveau d'âge, ils n'auront jamais connu la proximité qu'ont pu avoir les élèves de CLIS entre eux – qui, comme nous l'indiquait l'enseignante, faisait que ces élèves restaient relativement ensemble, malgré la mise en place de l'ULIS – et seront par-là peut être moins stigmatisés par les autres enfants de l'école. Cette étude mérite d'être réalisée une nouvelle fois dans l'avenir, ne serait-ce pour avoir une vision réelle de ce qu'est l'enseignement spécialisé à travers l'ULIS plutôt que de s'en tenir aux projets inscrits sur un papier. Les enfants en situation de handicap et leurs familles méritent de savoir quel enseignement est le mieux adapté pour eux, pour leur enfant. Certes, si nous partions avec l'idée que l'ULIS ne pouvait être bénéfique – idée que partagent de nombreux parents, en témoignent les commentaires que nous pouvons lire sur le site handicap.fr²⁵ - nous espérons de tout cœur nous être trompés. Parce que ce qui se joue ici, par la mise en place des ULIS est bien plus qu'un sujet de mémoire, c'est la scolarisation de milliers d'enfants en situation de handicap. Il apparaît alors comme nécessaire de recommencer cette étude d'ici quelques années pour voir si la mise en place des ULIS répond

²⁵ <https://informations.handicap.fr/art-circulaire-classe-ulis-24-7972.php>

Ce lien conduit à un site qui annonce le changement de la CLIS à l'ULIS. De nombreux commentaires de parents d'élèves montrent leur indignation face à ce changement.

bien aux promesses d'une inclusion sociale plus grande des personnes en situation de handicap, sans être pénalisante pour les élèves concernés.

Une autre modification pourrait être apportée à cette étude, c'est l'échantillon de population interrogé. Ainsi, on pourrait réaliser celle prévue initialement, c'est à dire en interrogeant plusieurs enseignants spécialisés. Cela permettrait alors d'analyser différents points de vue sur la question afin d'approcher une généralité concernant l'efficacité, ou non, de l'ULIS par rapport à la CLIS. On pourrait aussi interroger, en plus des enseignants spécialisés, des enseignants non spécialisés puisqu' amenés à recevoir dans leur classe des élèves en situation de handicap. Etant donné qu'ils font partie intégrante du nouveau dispositif de l'ULIS, ceux-ci devraient pouvoir exprimer leur point de vue sur le sujet.

6. CONCLUSION

6.1. VERS TOUJOURS PLUS DE CONSIDERATION

En près d'un siècle, c'est non seulement la définition de la déficience intellectuelle, mais aussi la prise en considération des personnes en situation de handicap, qui a considérablement évoluée.

Si Esquirol en 1883 présentait la personne déficiente comme un grand enfant, un « idiot » pour qui aucune évolution n'est possible, 145 ans plus tard, Grossman propose une toute autre définition. Il instaure alors une comparaison avec le fonctionnement intellectuel global de la population. Les personnes atteintes de déficience intellectuelle ont alors un fonctionnement intellectuel inférieur et un déficit de l'adaptation. Il n'y a alors plus d'assimilation de ces personnes à des « idiots », terme relativement péjoratif pour ces individus.

« Idiots », « arriérés », « débiles », « instables » ; voilà une liste non-exhaustive des termes employés par Binet pour nommer les personnes en situation de handicap au début du XX^e s. Bien heureusement, ces mots ne sont plus utilisés à l'heure actuelle – du moins dans le langage politiquement correct – pour désigner des personnes souffrant d'un handicap mental. Avec la loi du 30 juin 1975, intitulée « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées », le terme de handicap apparaît concrètement et les personnes dites « débiles » jusqu'à cette date, sont désormais désignées comme étant des personnes dites « handicapées » - soulignons qu'il aura tout de même fallu attendre 66 ans avant que les mots « arriérés » et autre disparaissent des textes officiels. Ce politiquement correct va même beaucoup plus loin. En effet, depuis quelques années, on ne parle plus de personnes « handicapées », mais plutôt de personnes « en situation de handicap ». Cette nouvelle désignation offre alors une autre vision du handicap ; la personne se retrouve en situation de handicap face à un milieu, à un cadre de vie, à une organisation sociale, qui ne sont pas adaptés à ses capacités. C'est donc, comme le dira Najat Vallaud-Belkacem dans la loi de refondation de l'Ecole de la République de 2013, « ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves ». On peut alors élargir cette idée en affirmant que ce n'est pas aux personnes en situation de handicap de s'adapter à la société mais c'est à la société de faire en sorte que ces personnes ne se retrouvent pas dans cette situation.

Associé à cette évolution des termes, on retrouve tout un ensemble de loi qui oriente la scolarisation, mais aussi la place dans la société, des personnes en situation de handicap.

6.2. VERS TOUJOURS PLUS D'INCLUSION

Dès 1904, la scolarisation des enfants en situation de handicap devient une préoccupation de l'Etat. Ainsi, en 1909 sont créées des classes de perfectionnement, premières classes mises en œuvre pour accueillir ces enfants qui ne parviennent pas à suivre une scolarisation ordinaire. Ces classes concernent alors les élèves ayant un retard mental de léger à moyen. Pour les autres enfants présentant eux aussi un retard mental, mais plus important, la scolarisation se fait en hôpital. Les classes de perfectionnement apparaissent dès lors comme les prémices de la CLIS. Jusqu'en 1975, aucune autre loi ne sera promulguée concernant la scolarisation des élèves présentant un handicap.

C'est seulement à partir de cette date, le 30 juin 1975, que l'on va parler d'intégration des personnes présentant un handicap. Ces élèves vont alors être intégrés dans des classes ordinaires ou spécifiques, au sein des établissements relevant du ministère de l'Education. Les commissions qui précèdent les actuelles MDPH sont aussi créées grâce à cette loi. S'en suit tout un ensemble de lois, de circulaires et décrets mettant en place l'intégration scolaire. Le 18 novembre 1991 les CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) sont mises en place. Les enfants présentant un handicap sont alors intégrés dans l'école, bien que la CLIS reste tout de même une classe bien à part des autres.

A partir de la loi du 11 février 2005, les choses s'accroissent pour faire valoir la place des personnes en situation de handicap au sein de la société. En 2009, avec la circulaire n°2009-087, la notion d'intégration est remplacée par la notion d'inclusion et les CLIS deviennent des Classes d'Inclusion Scolaire. Cette fois, les élèves en situation de handicap sont inclus dans leur classe de niveau d'âge. La CLIS apparaît alors comme une classe ouverte sur les autres, permettant alors à ces élèves de suivre des cours avec d'autres enfants de leur niveau d'âge.

Autre loi importante, celle de la refondation de l'Ecole de la République, datant de 2013. C'est de cette loi que découle la nouvelle circulaire – n°2015-129 – en vigueur, remplaçant ainsi les CLIS par les ULIS. Il ne s'agit alors plus d'une classe mais d'un dispositif et les élèves en situation de handicap sont – du moins sur le papier – complètement inclus dans leur classe de niveau d'âge.

En un peu plus d'un siècle, et principalement ces 30 dernières années, l'Education Nationale a su renouveler les principes régissant la scolarisation des élèves en situation de handicap, jusqu'à totalement inclure ces derniers dans leurs classes de niveau d'âge. Mais à trop vouloir inclure

et considérer les élèves à besoins particuliers comme des élèves lambdas, ne risque-t-on pas de les négliger et de supprimer des établissements, des dispositifs et des structures qui leurs sont bénéfiques ?

6.3. CE QU'EN PENSE UNE ENSEIGNANTE SPECIALISEE

Si nous partions avec l'idée que la CLIS était plus bénéfique que l'ULIS pour les élèves en situation de handicap, tant au niveau social que scolaire, l'enseignante spécialisée semble partager notre point de vue.

En effet l'enseignante nous a exprimé son incompréhension et sa colère à l'annonce du passage de CLIS à ULIS. Selon elle, la CLIS proposait un cadre suffisamment inclusif, qui répondait aux besoins des élèves. Sa plus grande crainte est que tout ce dispositif ne soit mis en place que pour faire des économies et supprimer, par la suite, sous prétexte d'une inclusion forte et précoce, des structures qui seraient spécifiques et bénéfiques aux élèves en situation de handicap.

Néanmoins, au niveau scolaire, aucun changement n'est attendu, qu'il s'agisse d'une évolution positive ou négative, bien que les enseignants spécialisés – devenus coordinateurs – sont amenés à rester vigilants. L'enseignante nous précise bien que ce n'est pas ce qui est visé par le passage de la CLIS à l'ULIS. Aussi, l'accompagnement, même s'il est réduit par rapport à la CLIS, n'est en aucun cas négatif pour les élèves au niveau scolaire. L'enseignante nous rappelle alors qu'un accompagnement trop important, comme une AVS par élève par exemple, remettrait complètement en question le principe d'inclusion.

Ce qui est visé, espéré, ce sont des changements au niveau social et plus spécifiquement concernant le changement de regard sur le handicap. Ainsi, inclure de façon plus importante des élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires permettrait aux élèves lambdas de modifier le regard qu'ils peuvent porter sur le handicap. Même si, à l'heure actuelle, ce n'est pas véritablement le cas, nous confie l'enseignante, puisque les enfants ordinaires ne considèrent pas les enfants porteurs d'un handicap comme leurs pairs. Pour ce qui est des autres améliorations sociales, il n'y a pas encore de grands changements visibles. L'enseignante dit ses élèves peut-être plus responsables, plus autonome, mais rappelle que c'était déjà le cas avec la CLIS. Malgré le fait qu'ils soient désormais plus souvent avec les enfants de leur niveau d'âge, cela ne les fait pas entrer plus en communication avec, et inversement.

Ainsi, pour l'enseignante que nous avons interrogé, l'inclusion proposée par l'ULIS n'est pas, en soi, une mauvaise chose et imposerait alors aux enseignants qui ne pratiquaient pas suffisamment d'inclusion sous la CLIS de le faire. Elle permettrait aussi aux enfants, et plus largement, à la société, de changer de regard sur le handicap. C'est alors plus le devenir de l'inclusion des élèves en situation de handicap qui l'inquiète.

6.4. CE QUE NOUS EN PENSONS

Les enfants en situation de handicap ont besoin d'un environnement stable et adapté, permettant de travailler l'autonomie et l'indépendance. Plus que l'intégration sociale, c'est l'inclusion qu'il faut viser. Et c'est ce à quoi répondait parfaitement la CLIS. Bien entendu, nous ne restons pas sur notre idée de base, rejetant à tout prix l'ULIS. Grâce au témoignage de l'enseignante interrogée, nous avons pu nous rendre compte que si l'état imposait ce changement, c'était certainement pour imposer l'inclusion à certaines CLIS qui ne le faisaient pas assez. Mais en soit, n'aurait-il pas été plus judicieux de modifier la circulaire du 17 juillet 2009 autrement qu'en mettant en place les ULIS ? Rien n'explique jusqu'à présent – si ce n'est des suppositions de la part des enseignants spécialisés – ce qui pouvait ne pas fonctionner au sein de la CLIS pour qu'on veuille en changer le fonctionnement.

Le point qui aura attiré le plus notre attention, avec le passage à l'ULIS, c'est la prise en considération des élèves en situation de handicap. Si nous avons effectivement dit plus haut dans le point 6.1 que l'évolution était là, elle n'est pas, selon nous, arrivée à terme. Les personnes en situation de handicap sont de plus en plus incluses dans la société, la majorité de la population a conscience que derrière le handicap d'une personne, il y a avant tout quelqu'un, il y a avant tout un individu, comme nous. Et le passage à l'ULIS est fait pour accentuer ce phénomène, pour changer le regard porté sur le handicap. La population est appelée à considérer une personne en situation de handicap, avant tout comme une personne. Mais qu'en est-il des institutions ? Quand l'enseignante nous a dit que les élèves de l'ULIS n'étaient pas pris en compte dans la carte scolaire, nous avons été étonnés. Un dispositif qui veut favoriser l'inclusion se doit forcément de lui-même d'inclure ces élèves dans ses effectifs ? En revenant de l'entretien, nous avons relus la circulaire du 21 août 2015, celle mettant en place les ULIS. Effectivement, « *l'effectif des Ulis école, [est] comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire* », pour autant, cette même circulaire indique que « *les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge* ». Les élèves issus de l'ULIS sont donc des élèves à part entière mais ne sont

pourtant pas reconnus comme tels, de façon administrative. Cette non reconnaissance peut alors apparaître comme un gros problème sur différents points. Non seulement pour l'intégrité de l'élève en situation de handicap, qui, pour l'administration semble être avant tout « un porteur de handicap » plutôt qu'un enfant. Mais aussi pour ce qui concerne la surcharge d'effectif au sein d'une classe. Admettons qu'une classe de CM1 ait déjà un effectif de 28 élèves, ce sont 28 élèves qui sont recensés sur la carte scolaire. Si trois élèves de l'ULIS sont en âge d'être en CM1, l'effectif réel de cette classe passe alors à 31 élèves. Ces conditions d'apprentissage semblent-elles favorables, tant pour les élèves ordinaires que pour les élèves de l'ULIS ? Pas vraiment... Reconnaître les élèves en situation de handicap, avant tout comme des élèves, c'est non seulement les reconnaître dans leur statut d'enfant mais aussi éviter des effectifs trop importants dans les classes, et donc de mauvaises conditions d'apprentissage.

L'ambiguïté est telle que l'institution scolaire se doit, à notre sens, de reconnaître les enfants en situation de handicap avant tout comme des enfants et en même temps, de ne pas oublier qu'il s'agit d'enfants à besoins particuliers pour qui, certaines structures et certains dispositifs sont nécessaires. Faire de l'inclusion une priorité, vouloir changer le regard porté sur le handicap, ces ambitions sont des premiers pas de fait, et il faut continuer d'avancer dans ce sens, sans pour autant mettre à mal tout ce qui a déjà été mis en place, sans supprimer des structures qui sont propres à ces enfants, ces adolescents, ces adultes, et qui jouent un rôle important dans leur développement.

7. BIBLIOGRAPHIE

Arbisio, C. (2003). *Le bilan psychologique avec l'enfant. Approche clinique du WISC-III*. Paris : Dunod.

Arveiller, J. (2009). « La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 1/2009 (Vol. 42) , p. 119-142

Barry, V., & Benoit, H. (2013). « Dispositifs innovants de l'école inclusive. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2013/1 (N° 61), p. 9-12.

Bélanger, S. (2006). Chapitre 3 : Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignants du primaire. Carmen Dionne et Nadia Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-88). Québec : Presse de l'Université du Québec

Benoit, H. (2013). « Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2013/1 (N° 61), p. 49-64.

Bourgès, S. (1984). *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*. 4ème édition. Tome 1. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bourgoin-Lambert, H. (2001). « Comment se décide l'intégration scolaire », *Enfances & Psy* 2001/4 (no16), p. 27-35.

Carmen, D., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 1-88). Québec : Presse de l'Université du Québec

Denni-Krichel, N., & al. (2001). « Tous à l'école ? », *Enfances & Psy* 2001/4 (no16), p.5-7.

Gauthier, D., & Poulin, J-R. (2006). Chapitre 2 : L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. Carmen Dionne et Nadia Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 33-62). Québec : Presse de l'Université du Québec

Grégoire, J. (2006). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant*. Liège : Mardaga

Kaufman, A.S. & coll. (1994). *K. ABC : pratique et fondements théoriques*. Paris : Editions La Pensée sauvage.

Klinger-Vetter, O. (2005). « Enseigner en CLIS », *Contraste* 2005/1 (N° 22 - 23), p. 249-256.

Magnin de Cagny, C., & Bonjour, P. (2009). « Travailler en établissement spécialisé. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2009/3 (N° 47), p. 5-8.

Magnin de Cagny, C., & Coletta, A. (2007) « Loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ? Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2007/3 (N° 39), p. 5-8.

Otero, M. (2013). Film-documentaire « A ciel ouvert ». France. Repéré à http://www.acielouvert-lefilm.com/p/le-film_17.html

Ourghanlian, P. (2015). « Accompagner le handicap à l'école », *Contraste* 2015/2 (N°42), p. 127-145.

Pérez, J-M., & Assude, T. (2014). « Savoirs professionnels et pratiques inclusives. Effets des contrats et systèmes sémiotiques. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2014/1 (N° 65), p. 5-9.

Puig, J. (2015). « Pour devenir inclusive l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? », *Contraste* 2015/2 (N°42), p. 41-62.

Rivière, P. (2005). « Dysphasie, autisme, déficience ? Scolarité « ordinaire », hôpital de jour, IME ? Le « bleu margarine » ou l'énigme de l'enfant bambara », *Contraste* 2005/1 (N° 22 - 23), p. 209-225.

Rogé, B., & Chabrol, H. (2003). Chapitre 9 : Déficience intellectuelle. Bernadette Rogé et Henri Chabrol, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 130-145). France : Belin

Rousselet, J. (2015). « Intégration à l'école de 2005 à 2015 Témoignage d'un chef d'établissement », *Contraste* 2015/2 (N°42), p. 63-76.

Thouroude, L. (2003). « Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire », *Carrefours de l'éducation* 2003/2 (n° 16), p. 72-86.

Vienneau, R. (2006). Chapitre 1 : De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Carmen Dionne et Nadia Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec : Presse de l'Université du Québec

Wahl, B. (2001). « L'intégration scolaire, une chance pour tous les enfants », *Enfances & Psy* 2001/4 (no16), p. 8-12.

Wechsler, D. (1996). WISC-III : Manuel de l'Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants. Troisième Edition. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Wechsler, D. (2005). WISC-IV : Manuel de l'Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants. Quatrième Edition. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Loi du 15-4-1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés

Loi n°75-534 du 30-6-1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

Circulaires n°82-2 et 82-048 du 29-1-1982 relative à la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés

Circulaire n°83-4 du 29-1-1983 relative à la mise en œuvre d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement

Loi n°89-486 du 10-7-1989 d'orientation sur l'éducation

Circulaire n°91-304 du 18-11-1991 relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire ; classes d'intégration scolaire (Clis)

Circulaire n°99-187 du 19-11-1999 relative à l'intégration scolaire ; scolarisation des enfants et adolescents handicapés

Circulaire n°2002-113 du 30-4-2002 relative à l'adaptation et l'intégration scolaire ; les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré

Loi n°2005-102 du 11-2-2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Circulaire n°2006-051 du 27-3-2006 relative à la rentrée scolaire ; préparation de la rentrée 2006

Circulaire n°2008-042 du 4-4-2008 relative à la rentrée scolaire ; préparation de la rentrée 2008

Circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)

Circulaire n°2010-088 du 18-6-2010 relative u dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré

Circulaire n°2011-071 du 2-5-2011 relative à la rentrée scolaire ; préparation de la rentrée 2011

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

Circulaire n° 2015-129 du 27-8-2015 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap ; Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.

Décret n° 2017-169 du 10-02-2017 relatif à la certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée.

École inclusive : plusieurs textes publiés pour améliorer l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école [en ligne]. Education.gouv.fr [consulté le 02/04/16]

La scolarisation des élèves handicapés [en ligne]. Education.gouv.fr [consulté le 02/04/16].

L'école inclusive : une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap [en ligne]. http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/action/piece-jointe/2016/05/lecole_inclusive_une_dynamique_qui_samplifie_en_faveur_des_eleves_et_de_s_etudiants_en_situation_de_handica.pdf [consulté le 12/10/2016]

8. ANNEXES

8.1. ENTRETIEN DU 14-03-17 AVEC L'ENSEIGNANTE SPECIALISE

Durée de l'entretien : 00 :25 :27

Sujet : Femme, 50 ans qui travaille dans l'éducation nationale depuis 20 ans, enseignante spécialisée depuis 19 ans – « J'ai travaillé cinq années sans être spécialisée, après j'ai fait ma spécialisation. Mais j'ai toujours eu une classe spécialisée. Sauf la première année d'enseignement ».

Expérimentateur : **Quels sont les troubles que rencontrent vos élèves ?**

Sujet : Dans la majorité, tous ont des troubles des apprentissages, avec un retard scolaire qui va de trois à quatre ans pour la plupart. Beaucoup de troubles de l'attention. J'ai une élève qui est dysphasique, et une élève qui est... qui a euh..., oui c'est aussi une dysphasie spatio-temporelle.

E : **Comment définiriez-vous l'organisation de la CLIS avant la réforme ? Au niveau de l'organisation, des points positifs, des points négatifs ?**

S : Donc moi la CLIS telle que je l'ai vécu, puisque j'ai quasiment vécue qu'en CLIS, c'était vraiment une structure que je trouvais très bien adaptée pour ces élèves qui avaient beaucoup de troubles de l'attention, qui avaient du mal à exister dans un grand groupe. Je trouvais que le bénéfice de cette classe, à petit effectif, avec un enseignant plus une AESH, c'était très bien parce que l'enfant était toujours... pouvait toujours être sollicité, on pouvait toujours avoir un œil bienveillant sur eux. Je trouvais que ça c'était bien. Et surtout le fait d'être aussi en petit effectif permettait d'avoir un projet qui était bien adapté, même pour un groupe classe, même si on avait de l'individualisation au niveau des contenus pédagogiques. Ça permettait quand même d'avoir aussi un projet de classe, qui permettait, voilà, d'avancer à notre rythme, dans tous les domaines d'activités du scolaire, du primaire, mais voilà, à notre rythme, avec quelques inclusions - enfin on faisait donc, quand même quelques inclusions - en sport, en musique, certains pouvaient aller aussi en découverte du monde, en anglais aussi voilà, y'avait ce côté-là qui était possible. Et puis ce que je pratiquais moi, pour le sport, c'était surtout du décroisement en fait. C'était voir à peu près, c'était aussi parce que ma classe était assez homogène au niveau de l'âge et des capacités physiques des enfants, donc on avait pu faire, sur

plusieurs années, un décloisonnement, ce qui permettait avec les classes de CE2 et de CM1 de pratiquer le sport avec du coup un effectif réduit de 15 élèves par groupes de maitresses. Et ça je trouvais que c'était très très positif.

E : A l'heure actuelle il y a encore la présence d'une AESH dans l'ULIS-école ?

S : Dans l'ULIS-école, oui. Maintenant du coup, sa mission a évolué vers une présence en ULIS dans le dispositif moindré, et moi j'en profite pour qu'elle puisse accompagner les élèves qui vont en décloi... qui vont en inclusion dans les autres classes. Donc là il y avait une élève pour qui était pressenti un CE2 ordinaire ne français, mais on savait qu'il y avait des difficultés au niveau du passage à l'écrit, des choses comme ça, donc il y avait besoin de l'AESH, ce qui fait qu'elle est occupée quasiment le matin avec cette élève qui va en CE2. Et puis, elle accompagne aussi d'autres élèves en « Questionner le monde » et en sciences – et bah oui, questionner le monde, pardon.

E : Quelles différences du coup avec la nouvelle organisation que propose l'ULIS-école ?

S : Alors moi le gros... la grosse difficulté c'était de plus avoir cette classe, d'être obligée de fonctionner donc en dispositif. De pas avoir ce projet, je dirais, pédagogique global pour travailler en... ne serait-ce qu'en découverte du monde, donc voilà. Moi j'utilisais beaucoup ça, beaucoup de texte là-dessus pour pouvoir travailler à travers la lecture et leurs difficultés de lecture, en même temps travailler quand même de l'histoire, de la géographie. Donc là c'est beaucoup plus décousu. Les élèves sont... sont répartis dans ces domaines-là dans trois classes différentes, donc je ne peux pas avoir un projet commun pour eux. Donc on travaille après ces activités... Le contenu écrit de ces activités, de ces domaines vraiment par petit groupe, dans l'ULIS, quand ils viennent en classe, pour pouvoir préparer l'après, s'il y a des évaluations, pour pouvoir voir avec eux les leçons aussi, voir s'ils ont bien compris Parce que ça reste quand même du travail de cycle 3 pour certains et du coup c'est vrai qu'au niveau de la compréhension c'est pas toujours aisé. Donc pouvoir retravailler avec eux après, voilà, une bonne compréhension de ce qui se passe dans la classe.

E : Quand vous les accueillez à l'ULIS, c'est tous les élèves à un même moment dans la classe, ou par tranche d'âge, ou par problématique ?

S : C'est par euh... par tranche d'inclusion je dirais, selon si c'est les CE2 qui reviennent et bien je vais travailler avec les CE2, si c'est les CM1 j'vais retravailler avec les CM1. Mais du coup c'est beaucoup plus décousu quoi, par petits groupes. C'est vraiment un dispositif qui va,

surtout les après-midis où il y a beaucoup de va-et-vient, donc voilà, un travail avec deux, trois élèves, après je reprends deux ou trois autres élèves. Il n'y a vraiment pas de... de noyau toujours complet quoi. Ce n'est plus possible d'avoir un projet de classe. Et la classe n'existe plus.

E : Et quand vous les prenez dans votre classe, vous faites la même matière qu'ils sont censés faire à ce moment-là ou vous retravaillez quelque chose qui a été vu ?

S : Alors en fait ça fonctionne un peu comme ça, il y a très peu d'élèves qui ont des inclusions en français et en maths – parce que c'est vraiment trop compliqué. Donc il a fallu déjà adapter tous les emplois du temps, ils sont là (montre les emplois du temps affichés à côté du tableau). Donc il y a un emploi du temps par élève. **Oui parce que vous êtes coordinatrice maintenant, plus enseignante.** Oui voilà. Enfin j'espère que je suis encore enseignante, mais c'est vrai que dans le texte c'est coordinatrice, donc c'est vrai que ça a été le travail du premier, quasiment, trimestre ça. Mettre en place les emplois du temps. Les emplois du temps sont fluctuants pour les autres classes, donc il a fallu adapter, s'adapter. Là je dirais que c'est correct, vraiment correct, bien adapté depuis Noël, il y a les langues qui sont venues se réinstaller après. Donc voilà le premier travail c'était ça, mettre en place les emplois du temps – On s'est éloigné de la question je crois. Donc voilà le gros travail c'était les emplois du temps. Donc le matin – à voilà c'est ça – comme les élèves sont peu en français et en maths et c'est vrai que les emplois du temps des autres enseignants fonctionnent encore beaucoup comme ça, on fait essentiellement le français et les maths le matin, très peu font des sciences le matin, ça arrive rarement. Donc du coup on est souvent le grand groupe ULIS, en ULIS le matin, à deux-trois exceptions près, deux-trois élèves en moins près. Et puis l'après-midi c'est vraiment le moment des inclusions, avec le sport, la médiathèque, découverte du monde. Il y a aussi le fait du rythme de la classe. La classe recommence à 13h45, se fini à 15h30, donc ça fait une courte période l'après-midi. Alors que le matin on a 8h30-12h, c'est vrai que c'est plus propice...

E : Comment le changement de la CLIS à l'ULIS a été vécu par les élèves ?

S : Alors par les élèves moi j'ai des bons retours. C'est vrai que l'année dernière j'étais pas là, mais ils allaient quand même déjà en inclusion, essentiellement aussi pour les activités de sport, de musique, certains allaient aussi en découverte du monde. Donc ils le vivent assez bien. Après, je pense que ça les a responsabilisés, c'est au niveau de l'emploi du temps. Je vois des élèves qui du coup au début de l'année étaient obligés de revenir voir leur emploi du temps pour savoir s'ils allaient se ranger avec la classe ou les autres... Et bon, le temps que ça se mette en place le premier trimestre, ils revenaient souvent se ranger quand même devant l'ULIS. Et

maintenant, les enfants qui gèrent bien leur emploi du temps, j'ai juste à contrôler, moi je guette quand même, voilà qu'ils soient là, mais sinon ils se rangent dans leur classe de référence, et ça je trouve, bon, je trouve ça plutôt positif. Ou alors si on oublie, si par exemple il y en a un qui oublie, ce sont les autres élèves de la classe qui disent « Ah bah on n'a pas [Jérémy], faut aller chercher [Jérémy] ». Ou si par exemple leur emploi du temps change un peu dans la classe ordinaire, que du coup ils font histoire alors que ce n'était pas prévu, ils pensent à interpeller l'élève qui est en ULIS et je trouve ça, voilà... je pense que pour ça, ça a coté au niveau sociabilisation qui a, qui va bien marcher. Je pense qu'au fur et à mesure des années. C'est pareil moi, comme j'étais nouvelle dans l'école, je connaissais pas du tout les enfants, toute la première période de septembre, jusqu'à la Toussaint, on a fonctionné à l'intérieur de l'ULIS, parce que je voulais savoir, je voulais pouvoir évaluer au mieux ce qu'ils étaient capables de faire. Et on n'a pas vraiment fonctionné en ULIS depuis le début de l'année. Donc je pense que c'est pour ça qu'on a un petit retard au niveau de l'inclusion sociale je dirais. Mais voilà, elle s'installe, je sens, depuis Noël, que c'est bien installé. Après, est-ce que c'est le fait d'avoir changé de CLIS à ULIS... Je ne pense pas, enfin, tout dépend comment fonctionnaient les gens avant. **Oui parce qu'en CLIS ils avaient déjà de l'inclusion.** Oui voilà. Alors est-ce que le fait que ça soit quelque part un peu obligatoire maintenant. Est-ce que la classe de référence de l'enfant c'est sa classe ordinaire, c'est plus son dispositif dans lequel il vient. **Donc l'élève considère, si par exemple c'est un élève de CM1, c'est la classe de CM1 sa classe et non plus l'ULIS ?** Oui, il faut vraiment plus voir l'ULIS comme une classe mais comme un dispositif.

E : Pensez-vous que cette nouvelle organisation est favorable à ces enfants ? Donc en quoi ? Vous m'avez dit la responsabilité de l'emploi du temps...

S : Oui, la responsabilisation par rapport à l'emploi du temps. Après, voilà, il faut vraiment du temps encore pour qu'ils ne se sentent plus dans ce dispositif ULIS mais vraiment dans une... dans leur tranche d'âge, dans leur classe de référence. Ça reste des enfants... Ils connaissent leurs difficultés. Moi je pense que l'image va changer mais ce n'est pas encore vrai. Je pense que tous les enfants des autres classes vous parleront de mes élèves comme des élèves de l'ULIS encore et pas comme leurs camarades de classe. Donc ça je pense qu'il faudra plus de temps pour que ça change. **Donc plus du côté des élèves du milieu ordinaire, l'adaptation est compliquée ?** Oui.

E : Et au niveau scolaire, est-ce que vous voyez des améliorations ? Par exemple une capacité d'attention plus grande...

S : Non, je ne pense pas qu'il faille attendre au niveau de leurs capacités scolaires une amélioration. Je pense que ce n'est pas ça qui est visé par le changement de la loi. Je pense que c'est vraiment la vision que les autres vont avoir des élèves d'ULIS, et pour eux, leur propre image qu'eux se font d'eux-mêmes. Je ne pense pas qu'il faille... ça va pas être bénéfique dans leurs compétences scolaires. Ça ne va pas améliorer, ça ne va pas amoindrir, je pense, à nous d'être vigilants, justement qu'ils n'y perdent pas. Parce que c'est vrai qu'on aurait pu penser « ah bah ouais mais là, quand ils étaient en CLIS... ». Parce qu'il y a quand même moins d'accompagnements maintenant qu'avec la CLIS, comme ils sont en gros, noyés une classe. Oui et l'AESH ne peut pas accompagner tout le monde, c'est sûr. Après voilà, je pense que c'est à chaque coordinateur d'être vigilant, que l'inclusion elle soit bénéfique et adaptée. Si c'est juste pour être présent dans une classe c'est pas la peine. Après voilà, il y a des élèves, j'ai une élève, il faudrait tellement adapter, elle a tellement un souci de relation avec les autres aussi, que ça ne sert à rien qu'elle soit à 80% dans sa classe de référence. Elle est à 80% en ULIS. Autant au début je me disais que ça ne doit plus être le rôle de l'ULIS, mais voilà, ça ne me pose plus de soucis, c'est plus adapté pour elle.

E : Au niveau social, c'est là qu'il y a les plus grandes améliorations du coup ?

S : Oui. Qu'il y aura. Qu'il y aura. Je pense qu'on ne les mesure pas encore mais voilà j'espère vraiment que ça aura changé la vision des autres enfants sur le handicap.

E : Est-ce que vos élèves vous font part d'un bien-être plus important depuis qu'ils sont avec les enfants de leur niveau d'âge ?

S : Alors, j'ai questionné parce qu'il y en avait certains qui n'étaient jamais allés dans les classes ou qui allaient que de temps en temps pour certains thèmes. Là c'est vraiment, quand on a décidé qu'ils allaient en sciences, ils y vont à 100%, tout le temps, tout le temps, y'a que pour les évaluations soit ils les font avec moi, soit on n'évalue pas, soit moi je refais une évaluation pour eux. Mais voilà, c'est à 100%. Moi je m'attache à ce que, voilà, qu'ils aient bien compris déjà le contenu et puis qu'ils aient envie d'y aller. Y'a des élèves, dès le mois de septembre « Alors quand c'est que je vais dans la classe de ... » qui réclamaient. Y'en a d'autres très peu. Je l'ai vu aussi dans l'investissement par rapport à l'emploi du temps, voilà, qui se prenaient en charge, qui allaient regarder. Puis d'autres si, y'en a encore un, si je ne suis pas pour lui dire «

Eh dis, tu devrais pas être là, mais tu devrais... », voilà, il subit, enfin, il subit mais de bonne manière, il souffre pas, mais il y voit pas lui un super intérêt.

E : Est-ce qu'ils entrent plus en communication avec leurs pairs ?

S : Ça ne se ressent pas dans la cour de récréation. C'est des élèves, moi j'arrive là, pour certains ça fait déjà 2-3 ans qu'ils sont ensemble, et ça à casser, ça ne va pas se casser comme ça quoi. Après, il y en a cinq qui vont partir l'année prochaine, va y avoir un brassage, l'ULIS aura vraiment commencé, c'est-à-dire que les élèves sont vraiment, feront leur rentrée dans leur classe de référence, dès le début, dès la rentrée et donc là je pense qu'il y aura... Faudrait presque refaire le mémoire dans un an, voir l'évolution. Là c'est vrai que je pense que ça, je n'arriverai pas à le casser dans l'année. **Donc ils ont leur groupe d'amis issus de l'ULIS.** Oui, ils sont douze dans ma classe, ils sont douze qui viennent de l'extérieur, sauf un. Donc ça veut dire qu'ils sont dix dans le bus tous les matins. Ils sont dix à la cantine, toujours ensemble. Ils sont dix aux TAP tout le temps ensemble, quasiment, dans les mêmes groupes. Ils reprennent le bus le soir ensemble. Ça c'est difficile, ils sont vraiment un noyau... **Après, est-ce que du coup les autres élèves ont plus tendance à aller vers eux, étant donné qu'ils sont dans leur classe maintenant ou non ?** Pas trop, ça ne se ressent pas trop encore. **Ça reste quand même deux classes à part ?** Oui. On n'est pas encore passé de classe à dispositif pour l'ULIS à l'intérieur de cette école.

E : Quels sont les dispositifs qui ont été mis en place par les enseignants et par vous-même pour permettre ces améliorations ?

S : Alors, au niveau de nos rencontres, quand on a commencé les premières inclusions, j'ai rencontré les enseignants pour parler de l'élève. Ils les connaissaient finalement mieux que moi, puisque moi j'arrivais. Donc, mettre en place ce qui était possible avec eux, mettre en place une espèce de contrat. Je ne vais pas l'appeler « contrat » parce que ce n'est pas vraiment signé, mais c'est quand même une sorte de contrat qui donne les modalités de l'inclusion, dans quel cadre ça se fait, si l'AESH accompagne, s'il fait les évaluations là-bas. Et puis, on fait un petit point à chaque période pour savoir s'il faut changer l'emploi du temps, s'il faut mettre moins de temps, plus de temps. Surtout pour ceux qui y vont souvent comme [Emma] qui va beaucoup en français, on se posait la question, « est-ce que c'est un peu trop ? », donc c'était un peu un essai en début d'année, elle avait eu la fatigue de Noël, donc on se revoyait avec l'enseignant pour juger s'il fallait enlever un peu d'heures ou pas. Voilà, c'est des points qui se font sur le temps de midi généralement, où on se voit régulièrement tous les..., à chaque période, au moins

une petite heure, par période avec les enseignants. Je leur ai proposé aussi une fiche d'observations. Pour leur permettre un petit peu, de voilà, de penser à arrêter à un moment donné, quand ils sont dans leur classe, de s'arrêter sur tel gamin et voilà, de voir un petit peu, avec la grille d'observations, comment l'élève se comporte autant au niveau du comportement d'élève qu'au niveau du contenu.

E : Quels sont les échos que vous avez de la part des enseignants non spécialisés qui accueillent vos élèves dans leur classe ?

S : Eh bien moi je suis arrivée dans une équipe, voilà, qui avait l'habitude quand même du fonctionnement CLIS, qui savait qu'il y avait de l'inclusion, qui a été un petit peu étonnée du changement à l'ULIS quand je suis arrivée là, par rapport à la classe de référence. **Parce que l'enseignante qui était là l'année dernière avait pas prévu de le faire ou comme vous, elle a attendu un an ?** Bah voilà, c'était un petit, voir un petit peu comment ça allait se mettre en place, parce qu'on n'était pas vraiment au courant de ce qu'il fallait faire. **Oui, puis la réforme elle est tombée en aout.** Donc c'est vrai que personne n'a fonctionné de 2015-2016, je pense que très peu de gens, à part ceux qui étaient en formation, ont dû fonctionner sous le système ULIS, le dispositif. Mais là voilà, l'inscription dans la classe de référence ça questionnait aussi sur « est-ce que l'élève est inscrit sur le cahier d'appel mais est-ce qu'il compte dans les effectifs ? ». Les élèves ULIS ne comptent toujours pas dans les effectifs de l'école pour la carte scolaire par exemple. On va demander aux enseignants d'accueillir les élèves d'ULIS dans leur classe de référence, mais ils ne sont pas comptabilisés en tout dans l'effectif de l'école. **Sur le papier en gros ils n'appartiennent pas non plus à la classe ULIS, puisqu'il n'y a plus de classe ULIS, mais pas non plus à leur classe de niveau d'âge ?** Pour l'instant voilà. On peut les inscrire facilement dans le cahier d'appel, puisque c'est manuscrit. Par contre sur la base élèves, qui fonctionne au niveau informatique, on ne peut pas les mettre complètement dans leur classe de référence. **Ils sont quand même notés sur le dispositif ULIS dans la base ?** Oui, sur le dispositif.

E : Pensez-vous que l'accompagnement de ces élèves est suffisant compte tenu de leurs difficultés cognitives et comportementales dans les classes de leur niveau d'âge ?

S : Oui, parce que du coup, voilà, quand ce n'est pas possible, ou s'il fallait vraiment qu'il y ait à chaque fois un adulte avec lui, ça repose la question de l'inclusion. Voilà, moi je pense que l'accompagnement doit être bien réfléchi, l'AESH qu'est-ce qu'elle va faire dans la classe avec l'élève en question, et puis qui y va. Je repense au cas de l'élève qui va très très peu en inclusion,

et au contraire, à l'élève qui y est quasiment 90%. Je pense que ça doit vraiment être bien bien réfléchi avant, pour ne pas justement que ce soit... Donc oui, c'est relativement adapté, après s'il fallait une AESH spécialisée à chaque élève, ça remettrait vraiment en question ce que c'est que l'inclusion.

E : Dernière question, est-ce que la scolarisation en ULIS vous semble être la solution à la scolarisation des élèves en situation de handicap ? Si non, quelle solution ?

S : Alors moi j'étais entre guillemets très fâchée qu'il y ait eu ce changement, parce que je ne comprenais pas, j'ai pas compris... Pour moi le changement ça veut dire qu'on enlève quelque chose qui ne fonctionne pas pour mettre quelque chose qui fonctionne. Philosophiquement parlant, d'accord, je suis ok avec la loi, si on veut changer le regard des gens, oui il faut faire ça, il faut que les gamins soient avec les autres le plus souvent possible. Mais je trouvais que la CLIS y arrivait. En tout cas, la classe. Moi j'ai commencé avec CLIS, classe d'intégration scolaire, donc très peu d'intégration pour le coup. Ça a changé « classe d'inclusion ». On voulait justement que les élèves soient plus en inclusion qu'en intégration parce que ça voulait dire « ils peuvent pas être donc on les enlève pour pas qu'ils ne soient ». Est-ce que voilà dans la vie quotidienne on a trouvé que ces enfants-là finalement étaient toujours un peu en marge, et qu'on veut que la loi les mette, au niveau en tout cas de leur enfance et de leur préadolescence, le plus avec leur classe d'âge ? D'accord. D'accord pour l'ULIS et puis peut-être que la CLIS, les gens ne fonctionnaient pas assez en inclusion et du coup ça force un peu les choses. Après, au bout du bout, est-ce que ces élèves-là vont être inclus socialement ? **Oui parce que c'est amené pour changer le regard des autres sur eux, mais est-ce qu'ils n'y perdent pas un peu dans le lot ?** Moi j'espère qu'on ne va pas faire disparaître des structures après, sous prétexte que les enfants, les préados et les futurs adultes devront être dans le bain... Parce que, y'a pas, ils restent quand même des enfants qui sont en difficultés au niveau scolaire, dans les apprentissages, dans leur façon d'apprendre, qui n'auront pas les facilités pour trouver un emploi après comme l'élève lambda de l'école. Donc voilà, j'ai peur que dans le futur, on oublie, sous prétexte de l'argent toujours de toute façon, qu'on fasse disparaître des structures qui leurs sont bénéfiques, qui leur seraient bénéfiques. J'espère que ce n'est pas ça. Que ça reste quelque chose qui se veut être joli plutôt que quelque chose qui va coûter moins d'argent.

E : J'ai juste une autre petite question : Les CLIS avant il y avait CLIS 1, CLIS 2, CLIS 3, CLIS 4 en fonction du handicap de l'élève. Est-ce que là, les ULIS, tous les handicaps sont mélangés ?

S : Alors il y a l'ULIS pour l'instant qui reste comme ça, c'est l'ULIS-école avec enfants qui ont des troubles des appren... enfin troubles cognitifs. **Qui correspond donc à la CLIS 1.** Oui voilà. Qui est donc l'option D du CAPA-SH. Sauf que cette année, en plus du changement de CLIS à ULIS-école, il y a un remodelage aussi du CAPA-SH. Qui ne va plus s'appeler « CAPA-SH », qui va s'appeler le « CAPPEI ». Et là en fait, c'est tout nouveau, ça va être que depuis la rentrée d'après. Donc il n'y aura plus de CAPA-SH par option, ça va être divisé, je dirais, en deux grandes catégories. Tout ce qui est troubles de l'apprentissages puis tout ce qui relève du handicap mais au niveau physique, c'est-à-dire auditif, moteur, visuel. Voilà. Je pense qu'il y aura deux choses très différentes. **Donc regrouper CLIS 2, 3 et 4 en une ULIS et garder la CLIS 1 à part.** Oui, et l'enseignant qui passera maintenant le CAPPEI je pense que voilà, s'aiguillera soit plutôt vers le champ du handicap physique et puis il y aura ceux qui sont plus portés sur le handicap qui va provoquer des troubles de l'apprentissage, donc cognitif.