UFR Sciences de l'homme et de
la société
Département des sciences de l'Education

Master 1 Sciences de l'Education FOAD

Dossier Exploratoire de Recherche

LES CLÉS DE L'INCLUSION DES ÉLÈVES EN ULIS

VIDET épouse PREVOST

Emmanuelle

N° étudiant : 9200221

Juin 2012

REMERCIEMENTS

Avec tous mes remerciements à :

- Mon mari, mes enfants, mes parents et mes proches pour leur soutien et leurs encouragements
- M. Antoine Agraz, directeur de ce dossier exploratoire de recherche pour sa patience, son suivi et ses conseils
- Mme Dumas, Principale du collège de la Vaucouleurs qui m'a permis d'observer le dispositif ULIS au sein de son établissement
- Mme Françoise Barré, coordonnatrice des ULIS au collège de la Vaucouleurs, pour le temps précieux qu'elle m'a accordé et son témoignage
- M. Aoumeur, assistant pédagogique, pour son aide inestimable
- Mme Thobie, Conseillère Principale d'Education, pour son éclairage avisé
- Mme Gros-Désormeaux, Conseillère Principale d'Education, pour sa bienveillance et mes aménagements d'emploi du temps
- Estelle et Mina, AVS, pour nos échanges instructifs
- L'ensemble des professeurs qui m'ont permis de recueillir des informations à travers mes questionnaires
- Les élèves du collège, source d'observation
- Mes collègues de travail qui m'ont accompagnée dans cette année scolaire

Table des matières

Remerciements 2
Introduction 5
CHAPITRE 1 DE LA SEGREGATION A L'INCLUSION ANALYSE DU CADRE LEGISLATIF 7
1.1 La logique ségrégative 8
1.1.1 Bourneville et le courant humaniste 8
1.1.2 Les fondements de l'enseignement spécialisé 9
1.1.3 Une période de latence 9
1.2 Une logique adaptative 9
1.2.1 La politique d'après-guerre : changement de mentalité sur le handicap 9
1.2.2 Les nouvelles notions autour du handicap 10
1.2.3 Législation autour de l'adaptation 10
1.3 La logique intégrative 11
1.3.1 La loi Haby 11
1.3.2 Une politique d'intégration du handicap 11
1.3.3 L'élève placé au centre de l'Ecole 12
1.3.4 L'intégration scolaire pour une insertion sociale 12
1.4 La logique inclusive 13
1.4.1 La loi 2005 13
1.4.2 Accessibilité et Compensation 14
1.4.3 Les motivations de l'inclusion 15
1.5 Le dispositif ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire 16
1.5.1 Des UPI aux ULIS 16
1.5.2 Qu'est-ce que l'intégration scolaire ? 16
1.5.3 Distinction entre Intégration et Inclusion 16
1.5.4 L'inclusion scolaire 17
1.5.5 Charles Gardou : Des intentions aux actes 18
1.6 Conclusion 19
CHAPITRE 2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DE LA METHODOLOGIE 20
2.1 Problématique et hypothèses 21
2.2 Les ULIS : organisation, fonctionnement et objectifs pédagogiques 21
2.2.1 Les ULIS au collège de la Vaucouleurs 21
2.2.2 Que sont les ULIS? 22
2.2.3 Le handicap 23
2.2.4 Le public accueilli en ULIS 24
2.2.5 Le suivi des élèves 24
2.2.6 Le rôle de la coordonnatrice des ULIS 25

2.2.7 L'auxiliaire de vie scolaire (A.V.S CO) 25
2.3 Méthodologie qualitative et modalités de l'entretien 26
2.3.1 Première hypothèse 26
2.3.2 Conditions de l'entretien 26
2.3.3 Consignes et guide thématique 27
2.3.4 Formes de l'analyse 27
2.3.5 Analyse des résultats de l' entretien 32
2.3.6 Conclusion sur l'analyse de l'entretien 34
2.4 Méthode qualitative : le questionnaire 35
2.4.1 Seconde hypothèse 35
2.4.2 Première approche du questionnaire 35
2.4.3 Analyse du questionnaire 35
2.4.4 Conclusion sur l'analyse du questionnaire 38
2.5 Methodologie qualitative : la séquence pédagogique 39
2.5.1 Troisième hypothèse 39
2.5.2 Cadre conceptuel de la communication 40
2.5.3 Présentation de la séance 40
2.5.4 Formes de l'analyse et consigne 41
2.5.5 Objectifs de la séance 42
2.5.6 Déroulement de la séance 42
2.5.7 Analyse du tableau d'objectifs 44
2.5.8 Conclusion de notre troisième hypothèse 45
Limites et perspectives 46
Conclusion 47
Glossaire 48
Bibliographie 49
Sitographie 49
Textes législatifs et Circulaires 50
Annexes 52

INTRODUCTION

La notion d'intégration du handicap est assez récente (XXème siècle), elle est liée à une volonté sociale d'acceptation de la différence. Le mot « intégration » désigne le fait d'entrer dans un groupe. En sociologie, «*l'intégration est le processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social*. »[1] Un individu qui s'est intégré se sent bien dans son milieu. L'intégration s'oppose à la ségrégation qui exprime un rejet de la différence. Cependant le concept d'intégration est restrictif, il implique que c'est à l'individu de s'adapter à la société. En l'occurrence, un individu handicapé devra se normaliser et s'adapter à l'environnement qui l'entoure.

L'éducation nationale, qui dans un premier temps a mis en place des dispositifs pour intégrer les élèves handicapés, a souhaité aller plus loin et pour effacer cette restriction, a proposé le terme « d'inclusion ». Dans une inclusion, ce n'est pas l'individu qui s'adapte à l'environnement mais au contraire, on cherche à adapter l'environnement à l'individu. Dans le cas d'un élève handicapé, cela aura pour effet de l'aider à surmonter les obstacles liés à son handicap, de faciliter son quotidien pour une meilleure participation à la vie collective et une sensation de bien-être dans son établissement.

La loi du 11 février 2005 va dans ce sens. *« Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté.* »[2] Des dispositions générales de la loi de 2005, l'éducation nationale a mis en place dans le contexte particulier de l'Ecole, les modifications afin d'inclure les enfants en situation de handicap dans le système éducatif et le rendre accessible à tous.

Cependant, quelles sont les finalités sociologiques et pédagogiques d'une inclusion scolaire collective des enfants porteurs de troubles multiples au collège ? On peut supposer que l'instruction, la socialisation et l'autonomie sont au centre de cette démarche. Mais alors l'école est-elle une institution de socialisation moderne ? Selon la conception durkheimienne de l'éducation, plus les valeurs sont celles de la collectivité, plus les individus sont formés à l'autonomie. La culture scolaire est une culture universelle permettant à chacun d'être citoyen et capable de juger. Tout l'enjeu de l'Ecole sera alors de former, d'instruire, et de socialiser, des adolescents qui deviendront

[1] Définition du dictionnaire de l'intégration
[2] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, art. L.114

des adultes citoyens capables d'autonomie et d'insertion dans la vie professionnelle. On s'interrogera alors sur la possibilité de l'Ecole à remplir ce rôle d'intégration du handicap.

Dans ce dossier exploratoire de recherche, nous étudierons, dans une première partie, le contexte législatif et les différentes phases d'intégration du handicap. Nous verrons l'évolution de la perception du handicap dans la société française, de la ségrégation à la fin du XIXème siècle à l'inclusion en ce début de XXIème siècle. Tout au long de cette période, différents courants, acceptant ou rejetant l'insertion des personnes en situation de handicap, se sont affrontés et ont influencé les législateurs. L'Histoire de la France et l'évolution de sa société ont permis d'aboutir à des lois en faveur des personnes handicapées et à la volonté de leur inclusion dans la société, inclusion qui passe en premier lieu par l'Ecole. Dans cette optique, le dispositif ULIS a été créé afin d'accueillir les élèves déficients dans le second degré. Ce dispositif est l'objet de nos observations pour comprendre quels sont les facteurs qui permettent d'intégrer, voire d'inclure les élèves en situation de handicap mental au collège, comme le préconise la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Afin de répondre à cette problématique, nous émettons trois hypothèses auxquelles nous répondrons dans une seconde partie. Ces hypothèses tendent à montrer que des facteurs sociologiques et pédagogiques permettent l'inclusion des jeunes handicapés. A travers l'analyse d'un entretien d'une coordonnatrice pédagogique d'un dispositif ULIS, de questionnaires à des enseignants intégrant des élèves du dispositif et une séance pédagogique sur la communication, toujours avec ces mêmes élèves, nous recueillerons des éléments pour répondre à nos hypothèses. Ces interprétations feront l'objet d'une conclusion et de nouvelles perspectives pour notre mémoire en Master 2.

CHAPITRE 1

DE LA SEGREGATION A L'INCLUSION

ANALYSE DU CADRE LEGISLATIF

Dans cette partie, nous réalisons une analyse socio-historique à partir de l'analyse de textes législatifs et de circulaires incontournables pour expliquer l'évolution de la scolarité des enfants handicapés et la problématique de l'intégration scolaire. Nous distinguons alors 4 logiques éducatives :

- La logique ségrégative : des années 1880 aux années 1940
- La logique adaptative : des années 40 aux années 70
- La logique intégrative : des années 70 aux années 2000
- La logique inclusive : depuis les années 2000

1.1 LA LOGIQUE SEGREGATIVE

En 1882, Jules Ferry promulgue une loi instaurant l'école obligatoire pour tous les enfants afin d'obliger les parents à les envoyer à l'école. Cette loi garantit au plus grand nombre l'accès à l'instruction. Cette obligation scolaire pose une nouvelle problématique, elle fait émerger l'existence d'enfants déficients mentaux dont le statut ne préoccupait guère les politiques à cette époque et qui étaient placés dans des asiles ou enfermés dans des hospices.

1.1.1 BOURNEVILLE ET LE COURANT HUMANISTE

A cette période, on considérait les élèves handicapés comme inéducable. Ils n'avaient donc pas leur place dans l'Ecole. Les premières études sur l'enseignement spécialisé ont été effectuées par des médecins aliénistes dont Désiré Magloire Bourneville qui préconisait dans les années 1880, l'inclusion dans des structures scolaires ordinaires, des enfants « arriérés ». Bourneville, appartenant au courant humaniste, proposait alors de sortir les enfants « anormaux » des asiles et d'assurer leur éducation dans l'école ordinaire. Bourneville était persuadé de ce que l'on appelle aujourd'hui « l'éducabilité » de tous les enfants. Ces idées, novatrices pour l'époque, s'opposent à celles d'Alfred Binet, issu du courant « rentabiliste ». Binet prône, dans cette même période, la ségrégation et souhaite exclure de l'école les enfants déficients jugés « inéducables ». Bourneville propose la création de 2 types de structures : l'une médicalisée pour les handicaps invalidants avec cependant une intervention pédagogique et l'autre dans des classes spécialisées avec pour objectif la réintégration de l'élève en milieu scolaire ordinaire. Ces propositions ont permis de réfléchir sur un traitement spécial pour l'enfance inadaptée et de proposer en 1904 des projets de loi sur l'éducation spéciale. Mais il faudra attendre 1909 pour qu'une loi en faveur de l'éducation spéciale soit promulguée.

1.1.2 LES FONDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

La loi du 15 avril 1909 est la première période clé dans l'histoire de l'éducation spéciale. Elle redéfinit l'obligation de faire venir tous les enfants à l'école pour instruire la société. Elle définit également la création de classes de perfectionnement pour instruire les enfants en difficultés scolaires et les « arriérés » d'un point de vue pédagogique. C'est dorénavant, le Ministère de l'Instruction Publique qui aura la charge de la scolarisation des enfants en situation de handicap mental. Les spécialistes de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS) voient dans cette loi, la fondation de l'enseignement spécialisé. Cette loi fait la distinction entre anormaux médicaux et anormaux d'école pouvant prétendre à une instruction et qui se fait donc sur la base de l'éducabilité. Selon des critères psychologiques, ces enfants sont orientés vers les hôpitaux, les asiles, ou les écoles de perfectionnement. On remarque une dérive entre ce que préconisait Bourneville avec une école intégrative conçue à l'origine pour aider les déficients mentaux à bénéficier d'une instruction ordinaire avec un rôle interactif et une école spécialisée qui révèle plutôt son caractère ségrégatif en incluant des élèves porteurs de tous types de handicap considérés comme anormaux dans un cursus scolaire séparé. Cette loi de 1909 est donc considérée comme un compromis entre une approche ségrégative incarnée par Binet et une approche inclusive incarnée par Bourneville. Mais, la création de l'école spécialisée est avant tout, un premier pas dans la reconnaissance éducative de la jeunesse handicapée.

1.1.3 UNE PERIODE DE LATENCE

Entre 1909 et 1936, on passera de 14 à 40 classes spéciales, la création d'écoles de perfectionnement se ralentit et ne se développera que très peu pendant plusieurs années, preuve du désintérêt de la société et des politiques concernant l'enfance inadaptée. Les pouvoirs publics ne prennent donc pas complètement en charge les enfants handicapés. Avec la création du secteur médico-éducatif par le ministère de l'Hygiène, de l'Assistance et de la prévoyance, l'Education Nationale se décharge en partie de la question du handicap. L'intégration scolaire n'est plus d'actualité, il faudra attendre les années 70 pour voir réapparaître cette notion.

1.2 UNE LOGIQUE ADAPTATIVE

1.2.1 LA POLITIQUE D'APRES-GUERRE : CHANGEMENT DE MENTALITE SUR LE HANDICAP

Les années 40 marquent un tournant dans le rapport entretenu par la société avec les personnes handicapées. Le souci de protection et d'adaptation remplace l'éviction et la ségrégation des jeunes handicapés dans l'esprit communautaire. Ce changement est fortement lié à la guerre 39-45. *« C'est à la guerre de 1939-1945 et à ses conséquences sur le plan intérieur, l'occupation et le régime de Vichy, que l'on doit la mutation décisive des mentalités en matière d'enfances inassimilables. »*.[3] Après la guerre, le contexte social et économique plus favorable permet à l'état de s'investir à nouveau dans le secteur du handicap. Dans cette période, émerge une nouvelle notion, celle « d'enfance inadaptée ». Cette notion regroupe tous types d'enfants en décalage avec la norme qui sont orientés vers des structures médico-éducatives de plus en plus nombreuses pour répondre aux évolutions démographiques.

1.2.2 LES NOUVELLES NOTIONS AUTOUR DU HANDICAP

Dans les années 50, se met en place une classification de cette enfance inadaptée avec des descriptions cliniques de type médical des différentes pathologies dont souffrent les enfants. De nouvelles notions apparaissent comme la dyslexie, la dysgraphie, la dyscalculie, la dysorthographie…révélées à l'école et diagnostiquées par une batterie de nouveaux tests (TERMAN, WISC, NEMI) plus performants que les précédents. Le dépistage systématique des enfants déficients est mis en place à l'aide de cette batterie de tests psychométriques et les enfants dépistés sont placés dans des classes de perfectionnement (devenues IMP/IMPRO) et qui se développent largement dans les années 60 et 70 avec les dérives d'un mélange d'enfants, d'une multiplicité de handicaps et de déficiences à l'intérieur d'une même structure. Cependant, les mentalités évoluent et le vocabulaire aussi. La notion de « débilité » remplace celle « d'arriération » et « l'anormalité » devient « l'inadaptation ».

1.2.3 LEGISLATION AUTOUR DE L'ADAPTATION

La loi du 6 janvier 1959 légifère sur la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans ce qui pose le problème de l'orientation scolaire des enfants en difficulté scolaire. La circulaire du 21 septembre 1965 apportera une réponse sur les modalités de scolarisation des enfants handicapés et la création des SES (Sections d'Education Spécialisées) annexées au collège. Les nouvelles politiques de l'Education Nationale s'intéressent de plus en plus à la formation des jeunes inadaptés et à leur insertion future dans la vie active. L'état a pour objectif de « *réadapter l'enfant en le maintenant dans son milieu familial, scolaire ou professionnel et social* »[4]

[3] CHAUVIERE M. (1980), *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, les Editions Ouvrières
[4] Décret n°63-146, art. 1er

1.3 LA LOGIQUE INTEGRATIVE

1.3.1 LA LOI HABY

La seconde période clé est la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975[5] (loi Haby) qui confirme l'évolution positive de l'approche du handicap. La loi axe ses priorités sur l'intégration sociale ainsi qu'au droit à l'éducation et à la formation professionnelle de la personne en situation de handicap. Pour la première fois, une loi couvre tous les âges et aspects de la vie des personnes handicapées. Cette loi réformatrice vise une logique éducative par l'intégration en milieu scolaire ordinaire. On passe d'une démarche rééducative, réadaptative, à une exigence d'intégration. On intègre pour prévenir l'exclusion et construire notre société sur une base égalitaire. La loi de 1975 ne propose pas de définition légale du handicap et de la personne handicapée, elle laisse à la Commission Départementale de l'Education Spéciale (CDES) la tâche de reconnaître et d'orienter les enfants handicapés.

1.3.2 UNE POLITIQUE D'INTEGRATION DU HANDICAP

Se succèderont alors de multiples circulaires qui viendront renforcer et développer la loi sur l'orientation en faveur des personnes handicapées, notamment la circulaire du 29 janvier 1982 et celle du 29 janvier 1983. Elles définissent la mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés. On y décloisonne l'école en y intégrant des personnels non enseignants auprès des enfants handicapés. La circulaire de 1983 propose, par ailleurs, plusieurs types d'accueil : une intégration individuelle avec ou sans soutien spécialisé, mais aussi une intégration collective en classe spécialisée ou ordinaire avec regroupement pour certains apprentissages dans des classes de référence. L'objectif est d'offrir des solutions adaptées à chaque catégorie de handicap. L'accent est mis sur la volonté d'une réintégration en milieu ordinaire et l'effort de considérer l'enfant handicapé comme futur citoyen à part entière. « *L'intégration vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence (…) pour favoriser son autonomie individuelle* ».[6] La circulaire établit aussi le projet éducatif et thérapeutique individualisé adapté aux besoins spécifiques de l'élève et appelle au partenariat entre les différents acteurs et services spécialisés afin qu'ils travaillent ensemble au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant en situation de handicap.

[5] Cette loi est due à Simone Weil, ministre de la santé de Valéry Giscard D'Estaing
[6] Circulaire n° 82-2 du 29 janvier 1982

1.3.3 L'ELEVE PLACE AU CENTRE DE L'ECOLE

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 met l'accent sur l'éducation qui devient *« la première priorité nationale »* et souligne que *« l'accueil des enfants et des adolescents handicapés répond à une exigence exprimée de plus en plus forte »*.[7] A cette période, l'Ecole doit faire face à un accroissement massif des effectifs et notamment des enfants en situation de handicap auquel l'Education Nationale doit répondre en proposant une scolarité ordinaire adaptée. C'est dans ce contexte que va apparaitre la notion de pédagogie différenciée. L'élève est placé au centre de l'Ecole, au centre des apprentissages et l'enseignant va adapter sa pédagogie en fonction des besoins de l'élève selon ses difficultés. Cette orientation sera reprise et complétée dans la circulaire du 9 avril 1990. La circulaire de 1991[8] met l'accent sur le bénéfice qu'apporte l'intégration de l'élève handicapé : « *On se rappellera, dans l'appréciation des difficultés que l'intégration d'un élève handicapé est un enrichissement pour la communauté éducative et qu'elle apporte dans l'éducation à la citoyenneté, une dimension irremplaçable »*. Les textes évoquent clairement une volonté d'intégration voire d'inclusion (sans jamais citer le mot) des élèves à besoins spécifiques au sein de l'école ordinaire au nom d'une dynamique citoyenne.

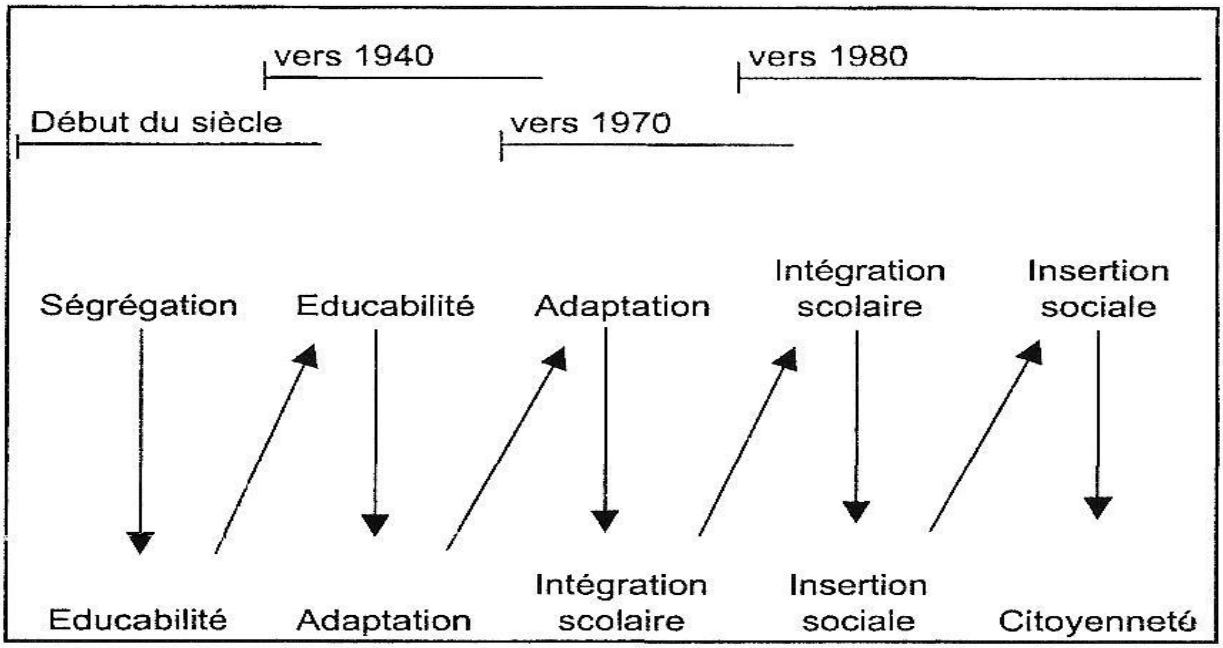
Les notions d'épanouissement et de bien-être pour l'enfant en situation de handicap deviennent des notions indispensables qui seront reprises dans le bulletin officiel du 16 janvier 1992 comme facteur d'intégration : « *Son intégration vise à favoriser son épanouissement personnel et intellectuel, le développement de ses capacités et l'acquisition de connaissances. On ne saurait, toutefois, se référer à des compétences liées à des stades de développement. Les acquisitions scolaires, qui ne peuvent être ignorée, ne seront pas seules prises en compte. C'est aussi en termes d'évolution et de progression dans le développement de l'enfant ou de l'adolescent, que s'apprécie le bénéfice de l'intégration. Il demeure que l' élève doit être capable d'une part d'assumer les contraintes et les exigences minimales qu'impliquait la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relations aux autres, compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective.* »

1.3.4 L'INTEGRATION SCOLAIRE POUR UNE INSERTION SOCIALE

A travers cette citation, on comprend que l'intégration scolaire en milieu ordinaire n'est pas encore ouverte à la totalité des élèves handicapés. L'élève doit être capable de répondre aux obligations de l'Ecole pour s'y intégrer et il est encore difficile à l'Ecole de s'adapter à l'élève pour l'intégrer (notion d'inclusion). L'intégration scolaire a pour objectif l'insertion sociale de l'enfant, de

[7] Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989, article 1er
[8] circulaire n°91-302

l'adolescent puis de l'adulte qui deviendra alors un citoyen de notre société. Cette évolution socio-historique de la ségrégation à l'intégration est synthétisée par Joël Zaffran dans le schéma ci-dessous.



1.4 LA LOGIQUE INCLUSIVE

1.4.1 LA LOI 2005

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est un texte volumineux composé d'une centaine d'articles qui dépasse le simple cadre de l'Education nationale puisqu'elle est signée par 22 ministres et implique donc des transformations dans plusieurs codes de ces ministères. Cette loi octroie de nouveaux droits et protections en faveur des personnes en situation de handicap.

Cette loi définit la troisième période clé pour la scolarisation des enfants en situation de handicap. Pour la première fois, le terme d'inclusion scolaire est évoqué dans un texte du ministère de l'Education Nationale. Le modèle intégratif s'appuyait sur l'adaptation de l'élève à son environnement. L'élève devait se transformer, se normaliser pour s'adapter à l'Ecole qui n'était pas remise en cause. Dans le modèle inclusif, la situation est inversée, c'est à l'Ecole de s'adapter, de se transformer, de se remettre en cause pour accueillir l'élève en situation de handicap. Dans un contexte plus globale, c'est l'ensemble du système éducatif qui nécessite une refonte afin d'inclure le Handicap en son sein. Il doit s'interroger sur son fonctionnement et sur la manière de promouvoir l'Ecole ordinaire.

C'est aussi un tournant car cette loi nous propose une définition du handicap, terme qui n'avait encore jamais été défini dans la législation française. « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d' activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* ».[9] Le handicap n'est plus décrit comme la dimension personnelle d'une déficience ou d'un écart à la norme mais comme un obstacle rencontré dans un contexte social et environnemental. Cette nouvelle représentation bouleverse les modes de pensée des différents acteurs intégrants du secteur de l'éducation et des professionnels de santé. L'élève en situation de handicap devient un élève comme les autres.

1.4.2 ACCESSIBILITE ET COMPENSATION

Les innovations de cette loi s'appuient sur 2 grands axes : les notions d'accessibilité et de droit à la compensation.

1.4.2.1 L'ACCESSIBILITE DEFINIT « L'ACCES A TOUT POUR TOUS »

Au niveau de l'Education Nationale, cela se définit par un accès au savoir et à la connaissance. Cela se concrétise par la possibilité pour chaque élève en situation de handicap de pouvoir s'inscrire dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile qui sera son « *établissement de référence* »[10]. Ces établissements doivent être mis aux normes afin d'accueillir sans discrimination les élèves à besoins spécifiques. De même, l'élève devra avoir accès à du matériel pédagogique adapté afin de suivre une scolarité normale sans obstacle à la construction de son savoir.

Pour faciliter l'accessibilité de personnes en situation de handicap, sont créées les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) qui régissent administrativement tout ce qui touche au handicap. Elles mettent en place des équipes pluridisciplinaires pour évaluer le besoin des personnes et gèrent les fonds de compensation du handicap. De plus, elles organisent les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées qui décident de l'octroi d'allocation, mais aussi de l'orientation scolaire ou professionnelle. La création de la MDPH est une avancée en cela qu'elle remplace de nombreuses institutions et commissions par un *« guichet unique ».*[11]

[9] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 2
[10] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 19
[11] Expression employée par Daniel Calin

1.4.2.2 LA COMPENSATION

« *La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie.* » Elle est définie par « *le plan personnalisé de compensation du handicap*», soit le droit de bénéficier de toutes les mesures permettant d'accéder à l'égalité des chances. Dans la pratique et dans le cadre de la scolarité, cela se traduit par l'accès aux transports spécifiques comme les taxis pour accompagner l'élève en situation de handicap sur son lieu de scolarisation ou bien par l'aménagement du temps scolaire pour permettre la prise en charge des enfants par les établissements médico-sociaux. C'est aussi l'accompagnement des élèves par des AVS (auxiliaire de vie scolaire) en milieu scolaire.

Si les précédentes lois du 20ème siècle mettaient l'accent sur la socialisation des élèves déficients à travers les contacts, interactions et communication avec leurs pairs, la loi 2005 veut garantir le droit à l'éducation en mettant en place de façon plus significative des objectifs d'apprentissage dont la base sera le socle commun de connaissances et de compétences. Le suivi de la scolarité et de l'éducation sera assuré par « *l'équipe de suivi de la scolarisation* »[12] nouvellement créée par la loi.

1.4.3 LES MOTIVATIONS DE L'INCLUSION

En définitive, cette loi du 11 février 2005 apporte de nombreux changements dans le quotidien des personnes handicapées et oriente la scolarisation des jeunes à besoins spécifiques vers une Ecole inclusive. Cette orientation s'explique peut-être notamment par les politiques mises en œuvre dans d'autres pays d'Europe. L'Italie, par exemple a fait le choix du tout inclusif depuis 1977 en supprimant les classes spécialisées. De même la Norvège où l'objectif est le droit à l'éducation et au travail pour tous, a opté pour un modèle d'inclusion scolaire qui a fait ses preuves. Les observations du système éducatif de ces pays en matière de handicap ont probablement convaincu les politiques en France de choisir cette voie de l'inclusion. D'autre part, l'idéologie d'une inclusion est philosophiquement et humainement noble. Dans la théorie, on ne peut qu'adhérer à cette conception. C'est dans la pratique que les modalités de mise en place de l'inclusion posent problème. Enfin, l'inclusion scolaire permet de garder dans l'Ecole, les enfants différents ou en difficulté scolaire que l'on aurait précédemment orientés dans des structures spécialisées et qui grâce à l'inclusion peuvent demeurer dans le milieu ordinaire.

[12] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 19

1.5 LE DISPOSITIF ULIS : UNITE LOCALISEE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

1.5.1 DES UPI AUX ULIS

Pour la première fois, dans la loi 2005, on emploie le terme d'inclusion scolaire dans l'Education Nationale. De cette volonté inclusive vont naître à travers la circulaire du 18 juin 2010, les ULIS. Ces unités sont un dispositif collectif de scolarisation adapté au secondaire afin de donner aux élèves handicapés, leur place dans les collèges et les lycées. Ce dispositif remplace les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) mises en place par la circulaire du 17 mai 1995 qui était le premier dispositif de scolarisation collectif dans le second degré en milieu ordinaire. La principale raison de ce changement de nom est liée à la distinction entre les termes d'inclusion et d'intégration. Dans *L'intégration scolaire des Handicapés*[13], Joël Zaffran pose la différence entre Intégration et Inclusion en ces termes : « *L'inclusion scolaire, telle qu'elle se pratique actuellement, est censée réduire le nivellement des disparités sociales par le mélange sur un même espace territorial de populations différentes d'élèves. Après une observation et une description de la réalité intégrative, c'est en d'autres termes que l'intégration scolaire et le processus de socialisation doivent être posés. En effet, la coexistence territoriale ne produit pas tous les effets escomptés. En fait, l'intégration scolaire tend soit à exacerber les différences initiales, soit à les maintenir. Faut-il alors continuer à parler d'intégration scolaire ? La grande part à l'isolement n'obligerait-elle pas à parler plutôt d'inclusion scolaire.* »

1.5.2 QU'EST-CE QUE L'INTEGRATION SCOLAIRE ?

L'intégration scolaire est la volonté politique d'intégrer le handicap dans la société. Les textes législatifs mis en place depuis 1975 en faveur du handicap sont la preuve d'une volonté politique d'intégrer le handicap dans l'école et dans la société. De la loi d'orientation de 1975 en passant par la loi de 2005, l'intégration scolaire est une proposition à l'enfant à besoins spécifiques, jusqu'ici maintenu dans des sections spécialisées, d'être dirigé vers une structure scolaire ordinaire. On place l'enfant dans un milieu ouvert, avec pour objectif de l'éduquer, de favoriser son autonomie, et de le préparer à son intégration sociale dans sa vie d'adulte. La volonté politique, par l'intégration scolaire, est de former les élèves en situation de handicap, à devenir des citoyens à part entière.

1.5.3 DISTINCTION ENTRE INTEGRATION ET INCLUSION

Le modèle d'intégration est centré sur l'élève handicapé qui doit changer, se normaliser pour s'adapter à l'environnement du collège ou du lycée. L'établissement, dans ce cas, ne remet pas en

[13]Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan, p.173

question son fonctionnement. Les psychologues Doron et Parot ont défini dans leur dictionnaire de psychologie, le processus d'intégration comme " *les diverses modalités d'interaction utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité sociale"*, ce qui montre que c'est à l'individu d'œuvrer auprès des institutions, de la société pour obtenir un statut. Dans le modèle inclusif, par contre, c'est à l'établissement de s'adapter pour inclure l'élève handicapé, comme il le ferait pour tout élève ordinaire. Ce n'est pas l'élève qui s'adapte au collège ou au lycée mais l'établissement qui s'adapte pour recevoir les élèves déficients. L'école inclusive se transforme pour faire participer tous les élèves, quelle que soit leur différence.

Ce tableau[14] synthétise les différences entre approche intégrative et approche inclusive :

Approche traditionnelle	Approche inclusive
Centration sur l'élève	Centration sur la classe
Évaluation initiale de l'élève par le spécialiste	Examen des conditions d'enseignement et d'apprentissage
Diagnostic et prescriptions	Recherche commune de solutions
Programme pour l'élève	Stratégies pour l'enseignant
Orientation permettant de réaliser le programme	Fonctionnement de classe ordinaire souple et apportant un soutien

1.5.4 L'INCLUSION SCOLAIRE

Dans les collèges et lycées, on observe une augmentation massive de création de dispositifs ULIS au nom du principe d'inclusion. En effet, avant la loi 2005, les établissements du second degré n'avaient pas vocation à accueillir une population handicapée, souvent confinée dans le secteur médico-éducatif. Depuis la loi 2005 et sa politique inclusive, *« tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement secondaire le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence* ».[15] Les jeunes handicapés sont accueillis dans les collèges et lycées ordinaires alors qu'ils en étaient exclus auparavant.

L'établissement scolaire doit tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève en situation de handicap et s'adapter en conséquence afin que l'élève réussisse dans le cadre éducatif ordinaire. Les pédagogies sont différenciées pour que l'élève puisse suivre les cours dans un dispositif adapté si besoin est ou dans des classes ordinaires dans la mesure du possible. L'enseignant s'impliquera de

[14] Revue CRESAS n°11, Enfants handicapés à l'école, p.11
[15] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 112

manière à proposer des cours différenciés, adaptés au handicap de l'élève pour atteindre les objectifs éducatifs définis par leur PPS[16]. L'école inclusive implique également un partenariat avec tous les membres de la communauté éducative, tous les acteurs intégrants du handicap. Elle implique également de l'élève, une implication et une volonté d'inclusion dans l'Ecole. Nous développerons ces points dans la seconde partie de notre dossier exploratoire de recherche.

Afin d'appréhender les différents facteurs de l'inclusion scolaire, il nous parait intéressant d'explorer les voies que nous proposent Charles Gardou, l'un des précurseurs de l'idée d'une Ecole inclusive.

1.5.5 CHARLES GARDOU : DES INTENTIONS AUX ACTES

Charles Gardou, dans un article publié en 1998, intitulé « L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase ou comment passer des intentions aux actes »[17] mais aussi dans l'article, « L'école entre catégorisation et inclusion »[18] publié quelques années plus tard en 2004, propose des perspectives pour aller vers une école inclusive. En effet, la transformation de l'école devra passer par une mutation indispensable pour faire évoluer les mentalités.

Gardou atteste que les personnes handicapées ont les mêmes droits civiques que toute autre personne mais les attitudes doivent changer car elles sont encore victimes d'exclusion. L'intégration scolaire doit être soutenue par tous les partenaires éducatifs, sociaux, médicaux et politiques autour de dispositifs législatifs. Elle doit dépasser les catégorisations traditionnelles du handicap (déficients mentaux, physiques, sensoriels) pour rassembler autour de besoins éducatifs communs. Elle doit se faire sans amalgame autour des différentes situations de handicap. L'école doit mettre en œuvre un projet adapté aux besoins spécifiques de l'enfant, indépendamment de son handicap, et aménager des structures pour optimiser ses facultés d'apprentissage. Elle doit se comporter avec l'enfant handicapé comme elle le ferait pour tout autre enfant ordinaire mais en difficulté scolaire et l'enseignant doit s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève. L'intégration est une forme d'éducation civique pour former des enfants citoyens en valorisant les valeurs humaines. Elle permettra d'accepter la diversité des élèves quel que soit leur problème et de s'y adapter pédagogiquement. Ainsi l'Ecole améliorera son fonctionnement global et restaurera du lien social. Charles Gardou distingue plusieurs niveaux d'intégration, l'intégration sociale, l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle, l'intégration sociétale, toutes interagissent entre elles.

---

[16] Projet Personnalisé de Scolarisation
[17] Revue Européenne de handicap mental (1998), vol5, n°17, pp. 3-9
[18] Gardou, Poizat, Audureau, Revue Handicap, (2004), n°103, pp. 25-40

Par ces idées, Charles Gardou est un précurseur de l'inclusion en la définissant sans la nommer.

1.6 CONCLUSION

Dans cette première partie, nous avons fait une lecture socio-historique du handicap à partir de textes législatifs, décrivant les différentes politiques mises en place au cours de ces deux derniers siècles. Cette étude semble intéressante dans la mesure où elle permet d'expliquer les différentes logiques appliquées ces dernières années dans le domaine du Handicap et l'effort accompli pour donner un statut à l'individu handicapé. Elle marque aussi l'évolution des mentalités dans la société. L'Histoire montre l'évolution de la société, les hommes apprennent du passé ce qui permet de faire progresser la société.

Réfléchir à la place du Handicap dans l'Histoire de France, c'est aussi comprendre les enjeux de l'inclusion. Cela est apparu essentiel, notamment après les deux guerres mondiales où tant de soldats sont revenus de la guerre estropiés ou avec des traumatismes psychologiques liées aux conditions extrêmes de survie. Quelle place donner à ces valeureux soldats handicapés qui avaient donnés une part d'eux même pour sauver la société française ? Réhabiliter ces hommes, c'était faire preuve d'un sens éthique et d'altruisme envers ceux qui avaient combattus pour la liberté. C'était mettre en valeur la devise de la République : Liberté – Egalité – Fraternité.

De ce fait, l'examen des différentes lois montre l'évolution de la société et de la prise en considération du handicap. On note, en effet, un vrai changement de mentalité par le passage d'une politique ségrégative qui exclut la différence, à une politique inclusive qui reconnait la différence et tente de l'inclure dans notre société.

Dans notre seconde partie, après avoir défini à quoi correspond concrètement le dispositif ULIS, terrain de notre étude, et déterminé un cadre conceptuel de certaines notions permettant de comprendre nos hypothèses, nous tenterons de les valider par le biais d'une méthodologie qualitative, à travers questionnaires, entretien, et analyse d'une séquence pédagogique.

CHAPITRE 2

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET DE LA METHODOLOGIE

2.1 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Après avoir défini le contexte législatif qui a mené en ce début de XXIème siècle, à la conception de l'inclusion du handicap à l'Ecole, nous tenterons de répondre à cette problématique :

Quels facteurs sociaux et pédagogiques induisent la réussite de l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans un dispositif ULIS au collège ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons émis trois hypothèses sur les facteurs d'inclusion d'élèves intégrés dans un dispositif ULIS du second degré :

> *On part du postulat que seule la volonté du premier acteur de l'intégration, soit l'élève lui-même, lui permettra de réussir son inclusion. A travers les échanges, les interactions avec ses pairs, à travers la volonté de respecter les règles, d'adhérer aux valeurs de la société, l'élève en situation de handicap intégrera les bases de la socialisation.*

> *L'élève en tant que sujet psychologique, sociologique et pédagogique est tributaire de l'assentiment des acteurs intégrants du collège pour réussir son intégration. C'est un processus dynamique qui se construit avec l'ensemble des agents scolaires.*

> *L'élève en situation de handicap mental peut également intégrer des notions transversales par des apprentissages scolaires pour développer des compétences sociales. Les mondes du dit et du non-dit se côtoient pour aider les élèves à se socialiser.*

2.2 LES ULIS : ORGANISATION, FONCTIONNEMENT ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Dans l'objectif de répondre à nos hypothèses, nous allons maintenant définir plus concrètement le dispositif ULIS dans un collège, ce dispositif étant l'objet de nos observations.

2.2.1 LES ULIS AU COLLEGE DE LA VAUCOULEURS

Le collège de la Vaucouleurs à Mantes-la-Ville a vu s'implanter, dans son enceinte, un dispositif ULIS à la rentrée 2011. Ce dispositif n'était pas le premier accueillant des élèves à besoins spécifiques dans cet établissement, puisqu'il recevait depuis plusieurs années déjà, une structure SEGPA pour élèves en difficultés scolaires ainsi qu'une structure CLA pour les élèves étrangers récemment arrivés en France et ne parlant pas notre langue. D'autre part, plusieurs élèves souffrant de handicaps moteurs (notamment en fauteuil roulant) étaient intégrés au collège. Cet établissement

avait donc toutes les qualités d'un collège intégrant et les élèves ordinaires étaient habitués à côtoyer un public différent sans difficulté majeure. C'est donc tout naturellement que Mme La Principale du Collège a accepté d'inclure une nouvelle structure d'éducation collective pour élèves handicapés. L'annonce de leur venue en juin 2011 eut quelques répercussions au niveau des enseignants. La réunion avec un coordonnateur d'ULIS, venu nous expliquer les implications de cette arrivée, permit aux enseignants d'exprimer leurs angoisses face à une population dont ils ne connaissaient pas grand-chose. Les thèmes évoqués étaient le manque de formation, le manque d'information, la peur de ne pouvoir gérer une classe avec des élèves en difficulté scolaire et un ou deux élèves supplémentaires à besoins spécifiques et le surplus de travail lié à une pédagogie différenciée…Aujourd'hui, après deux trimestres de fonctionnement, et des débuts plus ou moins difficiles, les élèves du dispositif ont trouvé leur place au sein du collège et les angoisses des professeurs se sont apaisées. Mme Barré, coordonnatrice des ULIS depuis Septembre 2011 au collège a organisé le dispositif et scolarisé ses élèves dans de bonnes conditions. Elle a su trouver les mots pour rassurer et aider les professeurs à accueillir les élèves dans leur discipline et classe d'affectation. A travers, notre étude, nous verrons comment le mécanisme de l'inclusion s'est mis en place et quels facteurs ont permis cette intégration.

2.2.2 QUE SONT LES ULIS?

Les ULIS sont les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Plutôt qu'une classe, c'est un dispositif :

- Un dispositif collectif de scolarisation en milieu ordinaire
- Un dispositif répondant aux besoins éducatifs pour des élèves handicapés
- Un dispositif proposant un parcours personnalisé fondé sur un projet personnalisé de scolarisation (PPS), projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individualisé élaboré avec la famille par les enseignants, les personnels spécialisés sous la responsabilité du chef d'établissement en relation avec l'enseignant-référent de scolarisation
- Un dispositif offrant des démarches pédagogiques adaptées ainsi que des accompagnements éducatifs et, rééducatifs et thérapeutiques appropriés
- Un dispositif dont l'organisation et le fonctionnement s'inscrivent dans le projet d'établissement
- Un dispositif ouvert sur l'établissement scolaire et sur les autres classes de l'établissement

- Un dispositif impliquant une alternance entre les phases de regroupement et les phases de participation individuelle à des activités dans des classes ordinaires
- Un dispositif s'inscrivant dans un réseau en vue de proposer des formations professionnelles adaptées personnalisées

A la rentrée 2008, on dénombrait 1548 Unités Pédagogiques d'Intégration, nombre qui est en croissance constante jusqu'à cette rentrée scolaire.

2.2.3 LE HANDICAP

On ne peut parler d'inclusion des élèves en situation de handicap sans définir le terme de "handicap". Le mot "handicap" est apparu dans les textes législatifs pour la première fois en 1957. Il sera très vite adopté par les associations puis par les organismes internationaux et il devient rapidement l'objet de nombreuses recherches. Le terme "handicap" permet de faire disparaître des textes législatifs un vocabulaire souvent perçu comme inadapté et stigmatisant.

Plusieurs définitions du handicap ont été données par des auteurs. Bloch-Lainé en 1967 définit les handicapés comme ceux qui *" subissent, par suite de leur état physique, mental ou caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, et c'est à dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale étant défini comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société."*

Une autre définition de Labregère en 1981 présente le handicap comme la *" somme d'un déficit ou d'une incapacité entraînant l'impossibilité totale ou partielle de remplir le rôle de ce qui aurait normalement été le sien."*

Mais la classification la plus connue, évoquée comme "une révolution conceptuelle" du handicap est celle de Philip Wood, médecin de santé public. En 1982, il définit à la demande de l'OMS, "la nouvelle classification internationale des handicaps" (CIH1) qui distingue plusieurs concepts et sera reprise partiellement par la circulaire du 18 novembre 1991 concernant la scolarisation des enfants handicapés. Au-delà de la maladie qu'il catégorise en niveau 1, il y a les séquelles qu'elle provoque et qui peuvent être de plusieurs ordres:

*«**La déficience** est une perturbation des structures ou fonctions anatomiques, physiologiques, ou psychologiques de l'organisme.* (aspect lésionnel: niveau 2)

***L'incapacité** affecte la personne par une limitation des possibilités fonctionnelles ou des performances et des restrictions d'activité qui en résultent.* (aspect fonctionnel: niveau 3)

Le handicap *est le désavantage, qui résulte de la différence entre ce que la société attend de l'individu et ce qu'il est capable de faire, compte tenu de ses déficiences et des incapacités corrélatives. Pour une incapacité donnée, le handicap est variable, d'une part, en fonction des exigences sociales et, d'autre part, des aides qui peuvent être apportées dans chacun des milieux de vie.»* (aspect social: niveau 4)

L'Ecole peut intervenir aux niveaux 3 et 4. On note donc que la déficience est l'affaire des médecins alors que l'Ecole interviendra sur les incapacités.

2.2.4 LE PUBLIC ACCUEILLI EN ULIS

Ce dispositif a été créé pour accueillir des élèves présentant des troubles variés tels que les troubles des fonctions motrices (TFM), des fonctions visuelles (TFV), des fonctions auditives (TFA), des fonctions cognitives (TFC), des troubles envahissants du développement (TED), ainsi que des troubles multiples associés (TMA). Les classes du dispositif ont pour objectif de maintenir les élèves à besoins spécifiques à l'intérieur du milieu scolaire ordinaire à l'issue de l'école primaire et d'éviter leur orientation vers les IME[19].

Cependant, tous les élèves ne sont pas admissibles dans cette structure ULIS, certaines conditions sont à remplir : *"L'élève doit être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie au collège, et disposer d'une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collective"* [20]

L'objectif de l'ULIS est de développer les capacités des jeunes accueillis en ce qui concerne la sphère sociale et relationnelle, la sphère de l'autonomie, la sphère scolaire et professionnelle.

2.2.5 LE SUIVI DES ÉLÈVES

L'équipe de Suivi de Scolarisation (E.S.S) se réunit au moins une fois par an afin d'évaluer et de faire évoluer le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de l'élève en ce qui concerne les compétences disciplinaires et de cibler les progrès et les objectifs en terme de socialisation, d'autonomie et de comportement. Les élèves sont en possession d'un Livret Personnalisé de Compétence (LPC) où sont réunis les objectifs du socle commun de connaissances et de compétences que les élèves doivent acquérir. Et ils ont la possibilité de passer les épreuves du brevet ainsi que celles du Certificat de Formation Générale (CFG).

[19] Institut médico-éducatifs
[20] Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001

2.2.6 LE RÔLE DE LA COORDONNATRICE DES ULIS

La coordonnatrice des ULIS est un professeur des écoles spécialisé, titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Ses missions sont de coordonner les projets pédagogiques de l'équipe pluridisciplinaire et les projets individuels des jeunes accueillis en collaboration avec les différents partenaires. De même, elle assure l'information auprès des autres élèves du collège et de ses personnels. Elle est également une interlocutrice privilégiée entre les parents et les différents partenaires médico-sociaux.

2.2.7 L'AUXILIAIRE DE VIE SCOLAIRE (A.V.S CO)

Sur le plan pédagogique, elle participe à l'animation et à la préparation d'activités collectives ou individuelles, à l'accompagnement de séances individuelles d'inclusion en petits groupes au sein de classes ordinaires. Elle aide l'élève à soutenir sa motivation, sa concentration. Elle peut relire les consignes pour que les élèves les intègrent et les reformulent pour une meilleure compréhension. Elle suit les projets de scolarisation et de formation.

Sur le plan social, son rôle est aussi de communiquer avec les élèves de façon à les rassurer, les aider et les encourager. Plus proche des élèves, elle aura également un rôle de confidente qui pourra être utile à la coordonnatrice qui récupèrera des informations dévoilées à l'AVS mais pas à l'enseignante.

Dans l'apprentissage de la vie sociale, l'AVS apprend aux élèves à respecter les règles de vie du collège, et à sortir de certaines difficultés, de certains conflits sans agressivité en intégrant les normes du collégien ordinaire. Elle participe activement à l'acquisition de l'autonomie et au repérage dans l'espace et le temps du collège. Elle veille à l'inclusion sociale des élèves en dehors des temps d'enseignement (accueil, interclasse, récréation, cantine scolaire, permanence...). Son rôle est primordial auprès des adolescents et reconnu par l'enseignante référente comme une aide précieuse.

2.3 METHODOLOGIE QUALITATIVE ET MODALITES DE L'ENTRETIEN

2.3.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE

A la suite de cette description du dispositif ULIS et de ses acteurs, indispensable pour appréhender le sujet, nous allons analyser l'entretien de la coordonnatrice des ULIS du collège de la Vaucouleurs afin de pouvoir répondre à notre première hypothèse :

> *On part du postulat que seule la volonté du premier acteur de l'intégration, soit l'élève lui-même, lui permettra de réussir son inclusion. A travers les échanges, les interactions avec ses pairs, à travers la volonté de respecter les règles, d'adhérer aux valeurs de la société, l'élève en situation de handicap intégrera les bases de la socialisation.*

2.3.2 CONDITIONS DE L'ENTRETIEN

Dans l'entretien du 6 avril 2010, nous nous entretenons avec Mme Barré, coordonnatrice du dispositif ULIS au collège de la Vaucouleurs à Mantes-la-Ville dans les Yvelines. Cet entretien a eu lieu dans une salle de réunion en face à face sur notre lieu et temps de travail. L'entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone et transcrit par la suite avec l'accord de l'intéressée. La transcription de cet entretien est disponible en annexe1.
Lors de cet entretien, Mme Barré a eu une attitude positive et très à l'écoute, elle a tenté d'étayer au maximum ses réponses.

Dans cette étude, nous n'avons établi qu'un seul entretien de type individuel. Cet entretien est une observation indirecte où nous interviewons l'enseignante coordonnatrice sur le thème de l'intégration sociale et pédagogique des élèves du dispositif ULIS dans ce collège. L'entretien proposé est un entretien semi-directif. Ce type d'entretien permet de centrer le discours de la personne interrogée autour de différents thèmes définis au préalable et consignés dans notre guide d'entretien. En répondant aux questions, Mme Barré intervient dans la production de l'information et le recueil de données sur le thème de l'intégration afin de répondre à notre question de départ : « Qu'est ce qui favorise l'inclusion des élèves en situation de handicap dans un dispositif ULIS ? »
Cet entretien est à appréhender dans sa dimension exploratoire afin de construire une analyse pour confirmer nos hypothèses. Il sera essentiellement utilisé pour valider notre première hypothèse.

2.3.3 CONSIGNES ET GUIDE THEMATIQUE

La consigne initiale de cet entretien était **: « Je réalise un mémoire sur l'intégration des élèves du dispositif ULIS au collège et je pense qu'il y a des facteurs sociaux et pédagogiques qui favorisent cette inclusion. »**

Le guide thématique utilisé est le suivant :

- **La socialisation**
- **Les relations élèves ordinaires / élèves en situation de handicap**
- **Intégration et évolution de l'intégration**
- **Les facteurs psychologiques et sociologiques de l'intégration**
- **Compétences pédagogiques et pédagogie différenciée, facteurs d'inclusion**

2.3.4 FORMES DE L'ANALYSE

L'analyse thématique de cet entretien sera dans un premier temps décrite sous la forme d'un tableau qui présente :

- dans la première colonne, les thèmes principaux de l'entretien,
- dans la seconde colonne, les principaux éléments théoriques qui s'y rapportent,
- dans la troisième et dernière colonne, les citations de l'interviewé qui l'étayent.

A la suite de ce tableau, nous réaliserons une analyse rédigée à l'aide des éléments du tableau et tenterons de répondre à notre première hypothèse.

Tableau thématique

Typologie des handicaps du dispositif ULIS	➢ Trouble des fonctions cognitives ➢ Trouble des apprentissages ➢ Trouble de type DYS ➢ Maladie génétique type trisomie 21	*Ils souffrent de troubles des fonctions cognitives, de troubles des apprentissages, de troubles de type dys*[21] *mais pas de troubles auditifs, ni visuels. Dans ce groupe, certains élèves sont plus marqués que d'autres physiquement et ont des troubles comme la trisomie 21.*
Facteurs psychologiques de l'intégration	➢ Acceptation et valorisation de l'image pour les élèves les plus déficients intellectuellement d'être au collège, meilleure estime de soi	*Les enfants qui sont véritablement déficients et qui n'ont pas la lucidité, le recul par rapport à leur vie, eux ne se posent pas de question. Ils sont au collège et sont très contents. C'est valorisant, c'est une promotion scolaire.*
	➢ Rejet de l'association des élèves en relation avec leur type de handicap	*Beaucoup dans le rejet des uns des autres car pour certains, ils ont un refus d'être handicapé donc la meilleure stratégie, c'est de rejeter l'autre.*
	➢ Dévalorisation de l'image des élèves les moins déficients car mélange de déficiences cognitives et pathologiques	*c'est très compliqué d'arriver à valoriser l'image de celui qui a un passé très lourd en l'associant dans le même dispositif que celui qui a une anomalie génétique*
	➢ Non acceptation des élèves qui ne souhaitaient pas cette orientation	*ils se raccrochent en se disant qu'ils devraient être en SEGPA parce que les élèves en difficulté, qui ne sont pas handicapés, vont en SEGPA, pas en ULIS ! Ces élèves-là n'acceptent pas.*
	➢ Difficulté de la construction du soi de l'élève en souffrance psychologique sans remédiation	*j'ai des élèves qui ne bénéficient d'aucun soin et qui doivent se construire avec des blessures terribles qui ne sont pas forcément liées au scolaire, qui doivent se construire sans aide et souvent avec une famille qui est dans le déni.*
	➢ Période de l'adolescence : rébellion, rejet du système	*Difficile de se construire comme ça, surtout quand on aborde la période de l'adolescence. C'est par la rébellion et le rejet du système qu'ils vont essayer de s'en sortir*

[21] Dyslexie, dyspraxie, dysorthographie, dyscalculie…

Facteurs sociaux de l'intégration	➢ Acceptation des règles de classe, du collège, du règlement intérieur, de groupe	*ils ont tous signé le règlement du collège, il doit être appliqué et même si cela passe par des périodes difficiles au démarrage, finalement petit à petit, ça rentre.*
	➢ Volonté de s'approprier la norme : par l'observation, par la confrontation aux pairs, par la confrontation à la réalité du terrain	*voir le comportement d'un élève de son âge, et se dire non, à mon âge, là je ne peux plus faire ça, c'est une confrontation entre pairs.*
	➢ Difficulté de trouver une cohésion de groupe, de classe liée au peu de temps passé ensemble ou bien au rejet de la différence	*ils ne sont pas un groupe et il n'y a pas de cohésion. Ce n'est pas le but, la cohésion, elle doit être faite avec leur classe d'affectation mais quand on passe un certain nombre d'heures ensemble, c'est difficile.*
	➢ Milieu ouvert, accès aux repères et aux normes ; Milieu fermé, perte des repères et de la norme	*parce qu'à fréquenter toujours un même milieu, on en oublie la réalité du terrain.*
Relation élèves ordinaires / élèves en situation de handicap	➢ Positive : aide, soutien, communication, assistanat	*on va voir les élèves qui sont très prévenants, qui vont absolument vouloir être dans l'aide, parfois c'est même un peu pesant, car on est dans l'assistanat*
	➢ Négatives : moqueries, attitudes virulentes, sentiment de supériorité	*on a ceux qui ont des réactions très négatives, très virulentes ou bien qui veulent épater la galerie en utilisant un élève pour se moquer de lui.*
	➢ Indifférence : chacun dans son monde	*Maintenant il y a ceux, on ne leur en veut pas, qui s'en moquent, ils ne sont pas dans ce monde-là, donc ils ne veulent rien avoir à faire avec ces élèves.*
Compétences transversales Progression Evolution	➢ Autonomie : gestion de l'emploi du temps, du changement de classe, du taxi, de la restauration, repère dans l'établissement	*les élèves sont capables de se repérer dans le collège ils gèrent complètement leur emploi du temps, tous ! Il gère les changements de classe mais aussi les partenaires de soin, ils prennent leur taxi pour y aller.*
	➢ Socialisation : sortie avec la classe d'affectation, aller vers les autres	*à force de fréquenter leur classe de référence, ils font des connaissances. Et une élève est partie avec sa classe d'affectation en sortie*
	➢ Communication : vocabulaire du collège utilisé à bon escient, discussion avec camarades de classe	*J'ai discuté avec tel élève. Ils sont capables d'utiliser le vocabulaire d'usage du collège.*

Facteurs pédagogiques	➢ Compétence de suivre des cours dans la classe d'affectation : valorisation de l'image de soi	*si je suis intégré dans telle classe, c'est que l'enseignant se dit que je suis capable. Ca gonfle le narcissisme.*
	➢ Bons résultats scolaires dans classe d'affectation : réussite scolaire, montre leur capacité, réduit le handicap donc la différence	*Forcément, ils sont moins handicapés quand ils ont la meilleure note de la classe.*
	➢ Attitude positive des professeurs : encouragements, félicitations	*Ils sont toujours félicités et encouragés. Ca les valorise énormément.*
	➢ Travail sur les mêmes thèmes, le même programme que les élèves ordinaires, mais cours adaptés aux capacités de l'élève	*Et pour les élèves en situation de handicap, on suit les programmes, mais on les suit par rapport aux compétences de l'élève.*
	➢ Pédagogie différenciée : différentes techniques de travail (relation duelle, travail en groupe, tutorat), différents outils (TNI, support adapté aux troubles cognitifs, PC, casques, stylets, timer, …)	*Il faut alterner moments d'écrit, moments d'oral, moments en duel, moment en groupe, les moments de tutorat, et puis les outils, bah, on a la technologie qui nous permet beaucoup de choses maintenant.*
Rôle de l'AVS dans l'inclusion	➢ Soutien psychologique : écoute, aide	*les élèves vont vers elle pour confier leurs angoisses, leurs difficultés*
	➢ Soutien à l'inclusion sociale en dehors du temps d'enseignement: accompagnement sur les temps de la restauration, de récréation, du taxi	*elle accompagne certains élèves sur le temps des récréations ou sur le temps de cantine… c'est aussi la gestion des entrées et sorties au taxi.*
	➢ Transmission de règles sociales	*c'est des règles de vie sociale qu'elle transmet aussi.*
	➢ Soutien pédagogique : relance, vérification de la compréhension des consignes	*voilà, elle va vérifier les consignes, elle va relancer si nécessaire, elle va m'interpeller s'il faut qu'on arrête et qu'on reprenne.*

Facteurs institutionnels à améliorer	➢ Réfléchir et organiser la journée de rentrée	*la journée de rentrée, elle sera à réfléchir, à mûrir.*
	➢ Insertion rapide dans les classes d'affectation	*est-ce qu'ils passent un temps dans leur classe d'affectation ? Cette année, je les ai gardé un certain temps juste en ULIS et c'était la meilleure manière de les stigmatiser.*
	➢ Choix de la classe d'affectation selon le climat de la classe de référence	*certaines classes sont plus calmes que d'autres. Des élèves fragiles dans des classes lourdes, c'est les envoyer à l'échec.*
	➢ 1 ou 2 élèves du dispositif maximum par classe d'affectation	*quand on demande aux professeurs d'en récupérer deux ou trois d'un seul coup c'est peut-être pas une solution.*
	➢ Changer l'intitulé du nom de la « classe ULIS » par une lettre comme pour les autres classes	*il faut un nom de classe lambda du collège, que ça ne s'appelle plus ULIS qui est très mal vu.*
	➢ Ouverture d'un dispositif au collège : difficulté de mise en place la première année, progression après 1 an d'expérience	*Il y a plein de choses qui sont à revoir car cette année, ça s'est fait de façon très brutale.*

2.3.5 ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENTRETIEN

L'analyse de cet entretien nous prouve que plusieurs facteurs sont essentiels à la réussite de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

2.3.5.1 FACTEURS SOCIOLOGIQUES :

Selon Claude Tardif cité par Bonjour et Lapeyre[22], l'Ecole produit trois types d'intégration sociale: *"D'après Claude Tardif, elle offre trois types d'intégrations conjuguées : une intégration normative, par l'imposition des règles de conformité des conduites, une intégration communicative, relative aux échanges interactifs multiples, une intégration culturelle, par la référence constamment invoquée aux valeurs de la société. Tous les enfants ont besoin d'expérimenter ces intégrations, à fortiori, ceux qui s'avèrent démunis sur ces plans d'expérience. Chez eux, tout est laborieusement appris, y compris les relations sociales, les lois et les codes sociaux. Ces connaissances, qui gèrent les rapports interindividuels au quotidien, font particulièrement défaut à ces enfants atypiques et sont sources de nombreuses inadaptations"*.

Tous les élèves devront expérimenter ces types d'intégration pour développer des stratégies de socialisation. Il est encore plus essentiel à l'enfant en situation de handicap d'appréhender ces types d'intégration sociale afin de rejoindre la norme, d'appréhender les relations sociales, et de s'intégrer dans l'école.

Dans le cas du collège de la Vaucouleurs, la coordonnatrice évoque les difficultés d'intégration des élèves liées à l'acceptation des règles de groupe, de classe, du collège. C'est un travail au quotidien de leur rappeler que malgré le handicap, les élèves du dispositif sont des élèves comme les autres qui obéissent au même règlement. L'acquisition de ces règles se fait sur du long terme mais chaque élève finit par s'y soumettre. De même, la norme est un facteur qui s'acquiert avec le temps. Les élèves du dispositif, par l'observation des normes culturelles, par la communication avec les autres élèves, avec les adultes du collège, vont s'approprier les attitudes adéquates, nécessaires à leur intégration dans ce milieu. L'avantage d'un milieu ouvert comme le collège en milieu ordinaire est cette confrontation que l'élève peut avoir avec ses pairs qui lui montre la norme d'une classe d'âge d'enfants ordinaires, avantage qu'il ne peut percevoir dans le milieu fermé d'un dispositif spécialisé.

22 Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.193

2.3.5.2 FACTEURS PSYCHOLOGIQUES

Selon la coordonnatrice, la réussite de l'inclusion de l'élève en dispositif ULIS dépend principalement de son adhésion à son orientation. L'élève déficient qui a choisi avec l'équipe éducative et sa famille cette orientation, sera heureux d'être au collège ce qui facilitera son adaptation, cela valorise son image. Mais l'élève qui rejette son orientation en ULIS (souvent des élèves sans handicap visible), parce qu'il est assimilé à des élèves avec des pathologies lourdes, parce que cette assimilation avec le handicap visible dévalorise son image, parce que c'est un élève en souffrance qui a des difficultés à construire son identité dans la période compliquée qu'est l'adolescence, cet élève rejettera le dispositif et son environnement. Il n'aura dons pas la possibilité de réussir son intégration. L'élève est conscient que la réussite de sa socialisation dépend du handicap dont il est porteur, plus il est marqué, moins l'intégration sera évidente. Edgerton, parle, dans ce cas, de « mascarade pour permettre à l'individu porteur d'un handicap mental, de le dissimuler pour que l'individu ne soit pas stigmatisé. *« Ces subterfuges visent à maintenir une estime de soi de surface, une illusion de normalité. »*[23] L'élève va adopter des tactiques pour masquer son handicap, il fait croire qu'il est compétent pour ne pas être étiqueté handicapé. *« L'identité sociale de ceux que la naissance ou la vie ont fait différents n'est pas évidente. Les étiquettes qui désignent les personnes handicapées les enferment davantage dans la marginalisation. »*[24] L'élève a donc besoin du groupe pour construire son identité propre, en cela les facteurs psychologiques se combinent aux facteurs sociologiques. Dans ce sens, Marie-Agnès Hoffmans-Gosset explique que *« si l'autonomisation est le processus interne d'individuation, la socialisation est le processus externe de différenciation. L'homme a paradoxalement besoin des autres pour se personnaliser. L'enfant est confronté dans le groupe à deux exigences opposées : d'une part, une exigence d'affiliation au groupe dans son ensemble, d'autre part, une exigence de différenciation. Ainsi l'enfant expérimente-t-il dans le groupe un double mouvement d'agrégation et individuation. »*[25]

2.3.5.3 FACTEURS EXOGENES : LES ACTEURS INTEGRANTS DU COLLEGE

Pour la coordonnatrice, les différents acteurs du collège ont un impact sur le bien-être et l'épanouissement des élèves du dispositif ULIS. Leurs relations avec les élèves ordinaires, qu'elles soient positives ou négatives stimulent l'élève par une interaction qui le confronte aux réalités de la société. Cette confrontation est nécessaire pour pouvoir affronter les différentes situations, de trouver des solutions pour les vivre au mieux. Les travaux de Joël Zaffran[26] montrent que

[23] Edgerton, cité par Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.96
[24] Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.95
[25] Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.55
[26] Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan,

l'intégration est une négociation entre les élèves. Soit ils socialisent la différence en lui donnant un sens positif, soit ils lui donnent un sens négatif en la rejetant et en l'isolant. L'intégration de l'élève handicapé est donc une négociation avec le groupe. Dans cette expérience, ils sont aidés par l'AVS qui les écoute, les aide, les guide pour s'intégrer dans le collège. Les professeurs de leur classe d'affectation vont aussi être un soutien bénéfique par leurs encouragements et leurs félicitations. L'effet conjugué de ces acteurs intégrants permettent à l'élève de trouver sa place à l'intérieur de l'établissement.

2.3.5.4 FACTEURS PEDAGOGIQUES

La coordonnatrice explique que la pédagogie différenciée est primordiale pour faire entrer l'élève dans ses apprentissages. Même si les thèmes étudiés sont les mêmes pour les élèves ordinaires que pour les élèves du dispositif ULIS, une adaptation sera nécessaire selon le niveau de l'élève et ses compétences. Cette adaptation est reprise par les professeurs des classes de référence pour assurer la réussite scolaire de l'élève. Le fait de pouvoir suivre et réussir des apprentissages dans les classes d'affectation valorise l'image de l'élève puisqu'il montre une autre image de lui-même que sa déficience. Les autres élèves voient alors les capacités et non plus les incapacités de l'élève en situation de handicap ce qui favorise son inclusion. Bonjour et Lapeyre parlent alors de *« pédagogie intégrative »*[27] car l'éducation est à la fois sociale, morale et intellectuelle. Nous expliciterons plus en détails dans l'analyse de notre 3ème hypothèse, ces facteurs pédagogiques qui feront l'objet de cette partie.

2.3.6 CONCLUSION SUR L'ANALYSE DE L'ENTRETIEN

Tous ces facteurs : sociologiques, psychologiques, pédagogiques concourent, selon l'enseignante et les différents auteurs cités dans cette partie, à la réussite de l'inclusion de l'élève dans le dispositif ULIS. La progression dans l'acquisition des compétences transversales tend à prouver qu'il y a une réelle évolution dans l'intégration de l'élève en milieu ordinaire. La coordonnatrice est convaincue des bienfaits de ce type de dispositif sur les élèves en situation de handicap. Selon elle, les élèves « grandissent » plus vite qu'en milieu fermé car ils sont confrontés à la « vraie vie ». Cependant, la coordonnatrice est bien consciente des limites du dispositif qui ne peut inclure les élèves qui sont dans le rejet du système.

[27] Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.56

2.4 METHODE QUALITATIVE : LE QUESTIONNAIRE

2.4.1 SECONDE HYPOTHESE

Dans notre recherche, nous avons souhaité connaitre les facteurs qui incitent les enseignants à intégrer au collège et dans leur classe d'affectation, des ULIS, afin de vérifier notre seconde hypothèse :

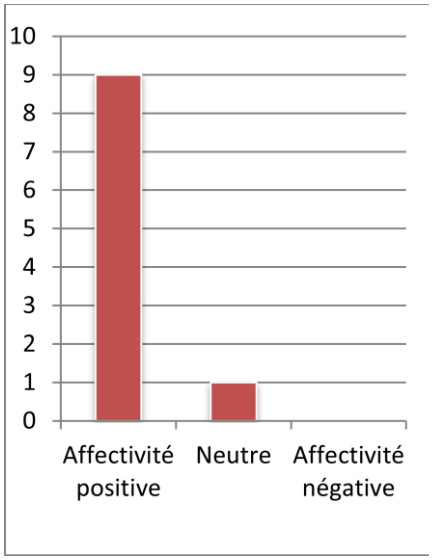
> *L'élève en tant que sujet psychologique, sociologique et pédagogique est tributaire de l'assentiment des acteurs intégrants du collège pour réussir son intégration. C'est un processus dynamique qui se construit avec l'ensemble des agents scolaires.*

2.4.2 PREMIERE APPROCHE DU QUESTIONNAIRE

Afin de répondre à notre problématique, nous avons construit un questionnaire. Ce questionnaire a été préalablement testé auprès d'un premier groupe d'enseignant afin d'en repérer les difficultés de compréhension et a été rectifié suite aux différentes remarques. Nous présentons le questionnaire en annexe 2. Il a ensuite été distribué de la main à la main aux enseignants du collège recevant des élèves du dispositif ULIS dans leur classe d'affectation. Tous les professeurs sans exception, soit un échantillon de 10 individus, ont rendu le questionnaire qui a été complété en différé puis récupéré et enfin analysé. Cette analyse est présentée ci-dessous.

2.4.3 ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Question 1 : Comment avez-vous accueilli l'idée d'une intégration du dispositif ULIS dans le collège ?



Nous avons défini 3 types d'affectivité chez les enseignants. Les items : enthousiaste, curieux, intéressé sont des affectivités positives. Les items: stressé, hostile sont des affectivités négatives. L'item indifférent est neutre. Cela signifie que 9 enseignants sur 10 qui ont accepté des élèves du dispositif ULIS avaient des *à priori* positifs sur leur intégration et 1 enseignant n'avait pas d'opinion ni négative, ni positive.

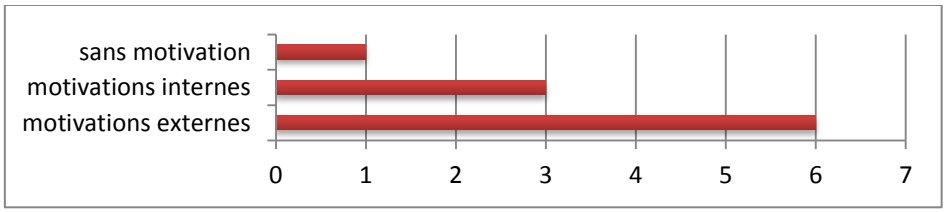
Question 2 : Qu'est ce qui a motivé votre décision d'implication dans l'intégration des élèves du dispositif ?

Les thèmes de l'implication ont été définis ainsi :

1. aide à l'insertion	2
2. confronter élèves ordinaires/handicapés	3
3. échange et connaissance des élèves	1
4. à cause de leur fragilité et handicap	1

5. pas d'implication	1
6. remise en question professionnelle	1
7. leur apporter des connaissances	1
Total des réponses	10

Nous supposons que les facteurs 1 2,7 s'apparentent à des motivations externes tournées vers les élèves et que les facteurs 3,4,6 s'apparentent à des motivations internes tournées vers les motivations personnelles des enseignants. Ce qui nous permet d'extraire le tableau ci-dessous :

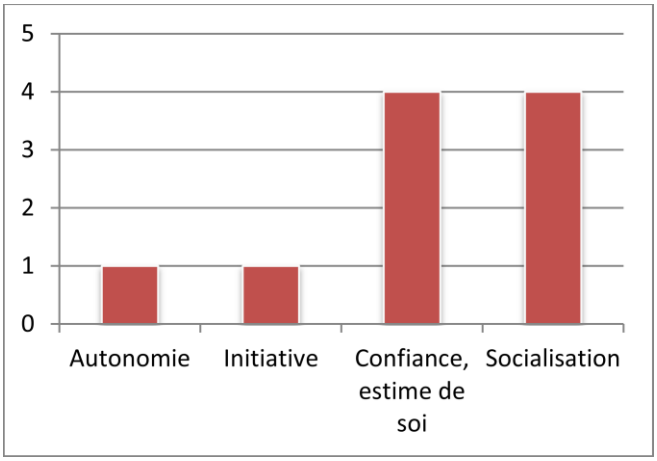


Question 3 : Les élèves du dispositif ULIS se sont facilement intégrés au collège. Que pensez-vous de cette affirmation ?

Plutôt d'accord	5
Plutôt pas d'accord	2
Partagé	3
Total des réponses	10

La moitié des professeurs estiment que les ULIS se sont facilement intégrés. Quant aux professeurs qui sont partagés concernant la réussite de cette intégration, une analyse plus fine révèle que ces enseignants font une distinction entre le début de l'année scolaire où les ULIS avaient du mal à se mettre en place et la fin de l'année où les enseignants estiment qu'ils sont maintenant tout à fait intégrés.

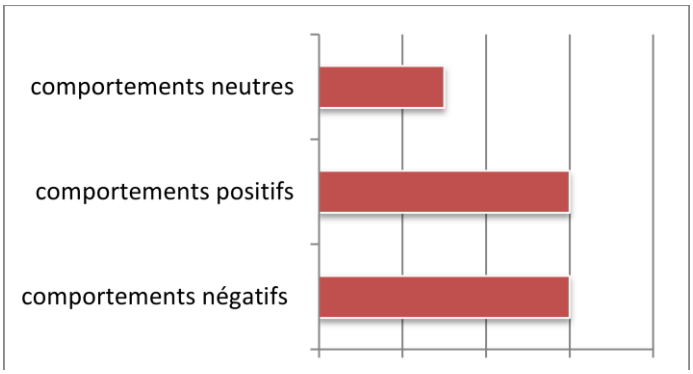
Question 4 : Après quelques mois d'expérimentation, avez-vous remarqué des changements chez les enfants du dispositif ULIS ?



Ces thèmes ont été définis par les enseignants, ils correspondent à des compétences transversales. Tous ont donc noté une progression positive dans l'acquisition de compétentes transversales des élèves et de manière plus significative dans l'estime de soi et la socialisation.

Question 5 : Quels ont été les gestes et comportements des élèves ordinaires pour faciliter ou compliquer l'adaptation des ULIS?

Positif: solidarité	1
Positif: aide	3
Positif: communication	1
Positif: protection	1
Négatif: se moquer d'eux	4
Négatif: attitude de rejet	2
neutre: observation	2
neutre: désintérêt	1



Dans cette question ouverte, les réponses évoquées par les enseignants ont été regroupées en plusieurs thèmes, eux-mêmes analysés en 3 types de comportements : neutre, positif ou négatif. Les réponses données excèdent 10 car les professeurs ont proposé plusieurs réponses. L'analyse de cette synthèse montre que les élèves ordinaires ont des réactions aussi positives que négatives à l'encontre des élèves ULIS, voire indifférentes plus rarement, preuve que l'intégration n'est pas naturelle et systématique.

Question 6 : L'articulation de vos enseignements entre les élèves de l'ULIS et le reste de la classe est-elle facile ou compliquée à mettre en place ?

Pour cette question fermée, 7 enseignants interrogés estiment que la gestion des enseignements entre élèves à besoins spécifiques et élèves ordinaires est aisée alors que 3 la trouve compliquée à mettre en place.

Question 7 : Avez-vous mis en place une pédagogie différenciée ?

Tous les professeurs indiquent proposer une pédagogie différenciée quand ils reçoivent des ULIS dans leur classe d'affectation.

De quel type:	
adapter les consignes	3
travail simplifié	3
évaluations plus faciles	2
une aide, des conseils supplémentaires	2
tutorat	1
enseignant plus présent	1

Les réponses excèdent 10 car les professeurs ont donné plusieurs réponses. Nous pouvons remarquer que la majorité de la pédagogie différenciée est faite en amont lors du travail préparatoire pour 8 enseignants sur 10. Une autre partie du travail de la pédagogie différenciée se fait sur le terrain au contact des élèves.

4 enseignants sur 10 expriment être très présents auprès de ces élèves pendant leurs cours dans les classes d'affectation. Ce travail donc est moins important que la préparation en amont.

Question 8 : Certains facteurs sont-ils une gêne dans votre travail avec les élèves en situation de handicap ?

8 enseignants sur 10 ont répondu à cette question. On peut en déduire que 2 d'entre eux estiment avoir toutes les compétences pour accueillir au mieux les élèves de l'ULIS. Pour les 8 autres enseignants, la moitié d'entre eux regrette le manque de temps, 2 estiment manquer d'informations et les 2 derniers déplorent le manque de formation afin d'intégrer dans de bonnes conditions les élèves de l'ULIS.

Question 9 : Souhaitez-vous exprimer d'autres réactions concernant l'intégration pédagogique et sociale des élèves du dispositif ULIS ?

Dans cette question ouverte, les professeurs ont abordé les aspects positifs de l'intégration des ULIS et proposent des solutions pour améliorer leur inclusion. Ils ont évoqué le besoin de temps supplémentaire afin de rencontrer ces élèves en effectif réduit, l'importance de bien choisir la classe d'affectation, la nécessité de créer autour d'eux une situation de réussite, l'intérêt de voir évoluer les élèves et enfin l'aspect positif de l'intégration pour tous : professeurs, élèves ordinaires et élèves de la classe ULIS.

2.4.4 CONCLUSION SUR L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

La majorité des enseignants ont accueilli de façon positive l'idée d'intégrer des élèves en situation de handicap dans leur classe. D'ailleurs, certains en avaient déjà fait l'expérience par l'accueil d'élèves handicapés moteur en scolarisation individuelle. Animés par des motivations de bien-être et d'épanouissement pour l'élève mais aussi, concernant certains professeurs, par une remise en question de leur pratique, ils ont aidé à l'intégration des élèves ULIS dans leur classe. Les enseignants ont tous mis en place une pédagogie différenciée avec un travail en amont dans la préparation des cours et une présence plus prononcée auprès de ces élèves en difficulté pour permettre leur réussite éducative. Malgré le manque de temps, de formation ou d'information pour un accueil optimal, la grande majorité des enseignants ont œuvré en faveur de l'inclusion des élèves de l'ULIS. Le professeur qui est soumis à une demande d'intégration peut avoir peur de cette nouvelle situation, elle pose la question d'une remise en question de son travail au quotidien et la place à tenir dans cette intégration. Nous trouvons un début de réponse dans l'article « Que peut offrir la classe d'intégration scolaire ? »[28] : *Lorsque l'élève a acquis de solides appuis, l'enseignant se place à ses côtés pour l'accompagner dans la construction de ses apprentissages. Mais il doit également procéder à une mise à distance de cette relation d'aide lorsque l'élève est*

28 http://www.cahiers-pedagogiques.com/Integration-d-enfants-et-d.html

devenu suffisamment autonome. Ce déplacement peut s'effectuer par exemple vers le haut, si l'enseignant estime que l'élève peut encore davantage progresser. »

Par ailleurs, en interrogeant les enseignants, nous pouvons avoir une vision partielle de l'accueil des élèves ordinaires vis à vis des élèves déficients. Les élèves ordinaires sont-ils des agents intégrants pour les élèves à besoins spécifiques ? L'avis des enseignants est partagé entre comportements positifs, négatifs ou indifférents. Joël Zaffran définit la phase antérieure à l'intégration par les élèves ordinaires : *« leurs conduites seront précédées d'une phase d'examen et de délibération. Il existe une réelle mise en place d'une définition sociale de la situation particulière aux élèves. Or celle–ci peut être en rivalité avec celle proposée par l'Ecole ou le maitre.* »[29] On ne peut donc affirmer que la majorité des élèves ordinaires ont des comportements intégrants vis-à-vis des handicapés, d'une part à cause des mécanismes mis en place par ceux-ci, mais aussi de ce qui se passe *sous la table*[30] (pour reprendre une expression de Joël Zaffran), non connu de l'enseignant, visant à mettre en difficulté l'élève déficient. D'autre part, l'échantillon de 10 individus présentés pour notre questionnaire, n'est pas suffisant pour mettre en lumière toutes les subtilités des rapports entre les élèves.

Pour répondre à notre hypothèse, nous remarquons que si les enseignants semblent adhérer au concept d'inclusion, il n'en est pas de même pour une partie des élèves ordinaires. En effet, la perception de cette étude permet d'envisager l'élève ordinaire plus comme un agent socialisateur dans ses relations à l'élève déficient que comme un acteur intégrant, une partie des élèves ordinaires vont mettre en place ce que Zaffran appelle *« un procédé de dénormification afin d'empêcher toute assimilation de l'enfant handicapé »*.[31] Cependant, dans cette perspective d'en savoir plus sur les processus d'interaction entre élèves normaux et élèves du dispositif ULIS, il serait intéressant d'amener une observation ethnographique dans le mémoire de Master 2.

2.5 METHODOLOGIE QUALITATIVE : LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE

2.5.1 TROISIEME HYPOTHESE

Pour cette dernière hypothèse, nous souhaitons analyser une séquence pédagogique sur la communication dans le but de montrer que les compétences transversales qui permettent la socialisation s'acquièrent également de façon formelle. Nous énonçons donc cette hypothèse :

[29] Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan, p.128
[30] Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan, p.188
[31] Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan, p.175

L'élève en situation de handicap mental peut également intégrer des notions transversales par des apprentissages scolaires pour développer des compétences sociales. Les mondes du dit et du non-dit se côtoient pour aider les élèves à se socialiser.

2.5.2 CADRE CONCEPTUEL DE LA COMMUNICATION

Selon Watzlawick[32], Beavin et Jackson[33], les systèmes de communication s'analysent sur 3 niveaux:

- Le niveau de l'ensemble : c'est le niveau sociologique où les relations entre individus sont prises dans leur globalité, dans leur environnement.
- Le niveau des parties de l'ensemble : c'est le niveau psychologique, on s'intéresse à la personnalité de l'individu.
- Le niveau des rapports entre ces parties : on analyse les mécanismes de communication entre plusieurs personnes. On l'appelle l'approche systémique.

Dans l'approche systémique, on considère que nos attitudes sont liées à notre environnement relationnel, c'est-à-dire que nous n'avons pas une personnalité figée, elle s'adapte aux interactions de nos pairs. Ce type de relation est construit comme un système, d'où son nom d'approche systémique.

L'ensemble de ces interactions entre individus provoque une dynamique des groupes. Kurt Lewin est le premier auteur en psychologie à parler de dynamique des groupes. Mucchielli reprend cette notion et la définit ainsi «*Un agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur « être là ensemble ». Le groupe est une réalité dans la mesure où il y a interaction entre les personnes, une vie affective commune, et une participation de tous, même si cette existence groupale n'est pas consciente et même si aucune organisation officielle ne l'exprime* »[34].

Dans cette séance, nous tenterons d'appréhender la dynamique de groupe à travers l'analyse de la communication entre les élèves.

2.5.3 PRESENTATION DE LA SEANCE

Nous avons proposé aux élèves du dispositif ULIS, une séance sur l'écoute et la communication basée sur le jeu du message (anciennement nommé « *le téléphone arabe* »). La fiche d'activité originelle conçue pour les élèves ordinaires de 6ème du collège est disponible en annexe 3. Cette

[32] Watzlawick P. (1980), Le langage du changement, Paris : Seuil
[33] Beavin J, Jackson D. (1972) Une logique de la communication, Paris, Seuil
[34] Mucchielli R. (1995), La dynamique des groupes, ESF Editions, Paris, 14ème édition, p 104

fiche explicite le déroulement du jeu du message qui propose un réseau de communication en chaîne, c'est-à-dire que chaque individu constitue un maillon nécessaire pour que le message soit transmis au suivant. La coordonnatrice ainsi que nous-même, avons adapté cette fiche d'activité pour qu'elle soit accessible aux élèves déficients. Dans cette perspective, le texte transmis a été simplifié ainsi : *Ce midi, à la cantine, Nicolas a mangé des tomates en entrée, du couscous et une délicieuse mousse au chocolat en dessert.* Aucun matériel, à part une table et des chaises, n'est nécessaire. Une différence a été ajoutée à la fiche d'activité de départ. En effet, un observateur est nommé en début de jeu pour suivre tout le processus de communication et l'analyser. La séquence est réalisée sur 1h30, dans la classe en présence des élèves du dispositif, de la coordonnatrice et de l'AVS dans un travail essentiellement collectif mobilisant le groupe qui débat après le jeu pour analyser ce qu'ils ont produit. L'AVS a un rôle d'observation et de gestion des élèves quand ceux-ci sont déplacés dans le couloir avant de jouer leur rôle d'émetteur. La coordonnatrice a un rôle de co-animatrice de la séquence.

En amont de la séquence, un petit brainstorming est proposé aux élèves sur ce que signifie la communication pour eux. L'analyse du jeu du message est axée sur ce qui peut parasiter la communication.

2.5.4 FORMES DE L'ANALYSE ET CONSIGNE

Cette séquence est analysée avec la grille d'analyse de séquence de Philippe Meirieu[35]. L'objectif de la séquence s'inscrit dans une progression générale pour favoriser le développement des compétences psycho-sociales. Les élèves ont des acquis antérieurs, ils ont développé ces compétences de manière informelle, pendant l'année, au contact de leurs pairs, ainsi que dans un travail au quotidien avec la coordonnatrice des ULIS. Les difficultés envisagées pour les élèves relèvent de la recherche des facteurs qui peuvent parasiter la communication. La consigne donnée aux élèves est d'écouter avec attention le message communiqué par l'un d'entre eux et de le retransmettre à l'élève suivant le plus fidèlement possible. Dans l'optique de faciliter l'opération mentale de compréhension, la consigne donnée à l'élève est concrétisée à l'aide d'un exemple.

[35] http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf

2.5.5 OBJECTIFS DE LA SEANCE

La visée principale de cette séance avec les ULIS est de leur montrer qu'une bonne communication est un facteur de socialisation. Il faut donc en connaitre les mécanismes afin de progresser dans la communication orale et éviter certaines erreurs.

Les objectifs de cette séance seront donc :

- De prendre conscience de l'importance de l'écoute dans la communication
- Etudier la circulation de l'information
- Discerner les interprétations que l'on peut attribuer à des propos et les dérives qui peuvent en découler

2.5.6 DEROULEMENT DE LA SEANCE

Onze élèves prennent part au jeu du message. Parmi eux, un élève choisi pour sa capacité à analyser a le rôle d'observateur. Neuf élèves sortent de la classe. Un premier élève reste, à qui l'animatrice transmet le message suivant : « Ce midi, à la cantine, Nicolas a mangé des tomates en entrée, un couscous et une délicieuse mousse au chocolat ». L'élève est très concentré avec une posture droite, il fronce les sourcils en écoutant le message. Lors de la passation du message au second élève, il oublie 2 expressions « ce midi » et « délicieuse ». Par la suite, voici les difficultés auxquelles ont été confrontées les autres élèves :

- Oubli de mots ou oubli partiel du message
- Incompréhension du message liée à une transmission à voix basse de l'émetteur
- Incompréhension du message liée à une incapacité de concentration du récepteur
- Refus d'entrer dans la communication, dans le jeu
- Utilisation de synonymes dans la transmission du message (ex : couscous devient semoule)
- Confusion avec des thèmes précédemment abordés dans la matinée. (L'enseignante avait évoqué les élections présidentielles et le prénom Nicolas est devenu : Nicolas Sarkozy)

Le dernier message transmis sera : « Nicolas, il mange un sandwich ». Il est normal que le message soit déformé puisque dans une communication en chaîne, le parcours du message est plus long que dans une communication « tous canaux », il y a donc une plus grande probabilité d'erreurs. A la comparaison des 2 messages par l'animatrice, les élèves se rejettent la faute l'un sur l'autre pour justifier des erreurs dans le message.

La parole est alors donnée à l'observateur pour expliquer ce qu'il a vu. Il note l'importance de la position du corps, de la posture, de l'attitude dans la communication (mettre la main sur sa tête

pour retenir, balancer son corps). Il parle aussi de l'importance du volume de la voix pour comprendre le message et le retenir, les élèves ont plus de difficultés à retenir le message quand ils l'entendent mal. Enfin, il remarque que certains élèves n'ont pas tout compris ou qu'ils n'ont pas réussi à retenir l'ensemble du message.

Pour les autres élèves de la classe, ils expriment ainsi les facteurs qui ont bloqué la transmission du message :

- Comprendre le message
- Parler doucement
- Se tromper
- Mémoriser
- Déformer le message
- Ecouter l'autre
- Etre dans la communication

A la suite de ces réflexions, nous avons poursuivi la séquence sur les conséquences d'une mauvaise communication et la naissance de la rumeur. Ce thème a été évoqué car les élèves en ont été victimes pendant l'année scolaire, provoquant à plusieurs reprises des conflits. Il nous est donc paru important de traiter ce sujet et de le mettre en relation avec le thème de la communication. Les élèves ont également parlé des conséquences d'une mauvaise communication en expliquant qu'il pouvait y avoir dans ce cas des problèmes d'intégration avec le risque de ne plus se faire d'amis. A la fin de la séance, une synthèse des facteurs évoqués par les élèves pour une bonne communication a conclu la séquence.

2.5.7 ANALYSE DU TABLEAU D'OBJECTIFS

Objectifs	Objectifs atteints : Oui, Non, Partiellement	Analyse du décalage
Prendre conscience de l'importance de l'écoute dans la communication	**Oui**	La communication est la transmission d'informations entre 2 individus qui s'écoutent mutuellement. L'émetteur doit s'exprimer clairement et précisément et s'assurer que le récepteur comprend. Le récepteur doit être concentré et s'assurer d'avoir compris le message. La plupart des élèves ont fait preuve de ces qualités.
Etudier la circulation de l'information	**Partiellement**	Il n'y a pas que le récepteur qui doit être à l'écoute, l'émetteur doit être à l'écoute des réactions du récepteur, ce que l'on appelle « **feed-back** ». Ces réactions ne sont pas toujours exprimées à l'oral, mais par des gestes, des attitudes, des postures, l'émetteur doit donc regarder le récepteur pour repérer les signes d'incompréhension. Dans cette séquence, cela n'a pas été pris en compte dans le jeu du message mais ce facteur a été révélé lors de l'observation, ce qui a permis une prise de conscience des élèves que l'écoute doit être **active**.
Discerner les interprétations que l'on peut attribuer à des propos et les différentes dérives qui peuvent en découler	**Partiellement**	Une communication imprécise, l'emploi de termes inconnus, ou mal interprétés sont à la base d'une mauvaise communication. Le message est ainsi déformé pouvant être la source d'une rumeur. La rumeur nuit aux personnes qui en sont victimes. Si la plupart des élèves ont compris qu'une mauvaise communication pouvait blesser, d'autres restent persuadés que l'on peut tout dire sans que cela gêne l'interlocuteur.

2.5.8 CONCLUSION DE NOTRE TROISIEME HYPOTHESE

Dans cette hypothèse, nous avons souhaité montrer qu'il y avait une complémentarité entre l'acquisition de compétences transversales dans des apprentissages pédagogiques et dans le contexte quotidien de l'école. Cette séance a eu un impact bénéfique sur les élèves de l'ULIS, cela leur a permis de réfléchir de manière formelle au processus de communication et aux conséquences d'une communication inadaptée. De manière générale, ils ont apprécié la séquence. Nous avons alors demandé aux élèves ce que leur avait apporté cette séance. Dix élèves l'ont appréciée car ils ont aimé donner leur avis, discuter, faire le jeu du message mais aussi parce qu'ils ont trouvé le thème intéressant. Deux élèves n'ont pas aimé, ces élèves n'ont pas réussi à entrer dans la communication, ni dans le jeu, ni dans l'analyse de la séquence. L'enseignante coordonnatrice souhaite par ailleurs, reprendre l'analyse et les conclusions de la séquence afin de retravailler cette notion qui lui semble essentielle pour la socialisation de ces élèves.

Ces apprentissages ont pour objectif d'aider l'élève à se structurer et à construire sa « personnalité sociale ». « *Par l'apprentissage des savoirs et des conduites sociales culturellement admises, l'enfant élabore progressivement ainsi un « moi de culture ». La « personnalité sociale » désigne le système des attitudes et des représentations construit par et dans le sujet au cours de ses échanges avec les autres et avec les institutions*. »[36] Au collège, cette « personnalité sociale » permettra à l'élève en situation de handicap de s'intégrer au groupe.

A travers cette séance, nous noterons qu'une vraie dynamique de groupe s'est mise en place avec des interactions, des échanges, des désaccords où la majorité des élèves de l'ULIS se sont inscrits. *Eduquer, c'est aussi enseigner ce qui unit aux autres*, soulignent Pierre Bonjour et Joël Zaffran[37]. Cette séquence a permis aux élèves de se questionner sur leur propre mécanisme de communication faisant évoluer leur compréhension des qualités et des défauts des messages qu'ils transmettent. Les objectifs principaux de cette séquence ont donc été atteints en totalité ou partiellement selon les items. Cependant, il serait présomptueux d'affirmer que cette séquence changera les processus de communication inadaptés chez les élèves. Connaître les processus ne sous-entend pas de les changer. Un travail sur la durée alliant travail formel et informel permettra d'améliorer l'intégration et la socialisation des élèves en situation de handicap du dispositif ULIS.

[36] Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p. 55
[37] Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, p.54

LIMITES ET PERSPECTIVES

Le travail avec les ULIS est donc un travail sur du long terme. Les élèves ont besoin qu'on leur répète de nombreuses fois les apprentissages afin qu'ils soient intégrés. C'est dans cette perspective, que nous souhaitons développer l'année prochaine les séances sur l'acquisition des compétences transversales sur une année scolaire, de septembre à Juin, afin d'en dégager les véritables bénéfices pour les élèves et approfondir notre thème de recherche. Ce travail nous permettra d'engager de nouvelles approches pédagogiques et de les mettre en rapport avec les auteurs qui abordent ce sujet de l'inclusion scolaire à travers la pédagogie, afin d'en dégager l'enjeu didactique.

Il nous est d'ailleurs apparu au cours de nos lectures et de nos recherches, que de nombreux auteurs traitaient l'intégration et l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. De leurs ouvrages, nous avons constaté combien le sujet est vaste et que seule une infime partie du sujet avait été traitée dans notre dossier exploratoire de recherche. Certaines notions comme la liminalité, la déviance, n'ont pas été évoquées dans notre dossier alors que ces notions sont largement traitées dans de nombreux ouvrages concernant l'inclusion du Handicap. Ces notions seront donc explicitées lors de notre mémoire en Master 2.

D'autre part, nos recherches sur ce DER de Master 1 n'ont concerné qu'un seul collège, où le dispositif ULIS venait de s'implanter avec une coordonnatrice, nouvellement nommée qui n'avait jamais travaillé dans un tel dispositif du second degré. Nous pensons donc qu'il est intéressant d'aller voir dans d'autres collèges où le dispositif ULIS (anciennement UPI) fonctionne depuis plusieurs années, si les conditions d'inclusion des élèves sont les mêmes que dans notre établissement d'étude.

Notre travail est donc perfectible, il n'est qu'une ébauche de réflexion sur le sujet que nous avons choisi et fera l'objet d'un approfondissement de notre recherche lors du mémoire de Master 2.

CONCLUSION

A travers cette étude, nous notons que l'inclusion se joue sur deux niveaux. Tout d'abord un niveau éthique : tous les enfants doivent être scolarisés et rentrer dans les apprentissages définis par le socle commun de connaissances et de compétences. Ce postulat rappelle les valeurs de la République Française : Egalité et Fraternité. Postuler que tous les enfants, même en situation de handicap, ont les mêmes droits, est accepté aujourd'hui par la société française de façon univoque.

Le second niveau est pragmatique : la société doit savoir si l'inclusion scolaire en milieu ordinaire correspond aux besoins de tous les enfants. Quelles conditions de scolarisation doit-on proposer aux élèves en situation de handicap ? Doit-on miser sur la différenciation pédagogique ? Ou bien doit-on garder une différenciation des parcours dans des espaces différents sous la forme de classes spécialisées ?

Dans une optique de différenciation, les élèves sont inclus dans des classes généralistes ordinaires et sont aidés par la différenciation pédagogique. Mais l'inclusion pédagogique, pour qu'elle fonctionne doit être au centre des activités. On peut alors se questionner pour savoir si la différenciation pédagogique est réellement mise en place dans les classes ? La différenciation pédagogique n'est-elle pas qu'une rhétorique et non pas une pratique majoritaire dans les classes ?

La plupart des pays européens ont fait le choix d'une politique inclusive dans la scolarisation du Handicap. L'Italie a supprimé les classes spécialisées en 1977 et propose une différenciation pédagogique avec l'aide d'enseignants de soutien en classe normale. La Norvège a également fermé ses institutions spécialisées pour handicapés mentaux en 1991 pour les inclure dans les écoles locales, proches de leur domicile. Quant à la Grande Bretagne, elle a créé les notions de « besoins éducatifs spéciaux » et « d'éducation inclusive » pour les substituer à la notion de « handicap ». On déplace alors le problème du handicap de l'enfant vers sa situation éducative. En France, depuis la loi 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'expérience inclusive se met en place avec notamment des dispositifs comme les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) qui incluent collectivement les élèves à besoins spécifiques dans des établissements ordinaires.

L'inclusion est donc un concept social et politique assez récent, mis en place depuis une quarantaine d'année pour les pays précurseurs. Il faudra donc attendre encore quelques années afin de tirer un bilan positif ou négatif, issu de l'Histoire et de la Recherche, pour répondre à la nécessité de l'inclusion pour tous.

GLOSSAIRE

A.V.S.- co : Auxiliaire de vie scolaire « collectif »

C.D.A.(P.H.) : Commission des droits et de l'autonomie (des personnes handicapées)

C.F.G : Certificat de Formation Générale

C.L.A : Classe d'accueil pour élèves non francophone

C.M.P.P. : Centre médico-psycho-pédagogique

C.P.E : Conseiller Principal d'Education

E.S.S. : Equipe de suivi de Scolarisation

I.M.E. : Institut Médico-Educatif

L.P.C : Livret personnalisé de compétences

M.D.P.H. : Maison Départementale des Personnes Handicapées

P.A.I. : Projet d'Accueil Individualisé

P.P.S. : Projet Personnalisé de Scolarisation

S.E.G.P.A. : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

U.L.I.S : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

U.P.I : Unités Pédagogiques d'Intégration

T.N.I : Tableau Numérique Interactif

BIBLIOGRAPHIE

Bonjour P., Lapeyre M. (2000). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, Des intentions aux actes, éditions Eres

Gardou C., Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation, Reliance (2006) n°22, pp.91-98

Gilles E., thèse de sciences de l'éducation, Laboratoire CIVIIC, (2007), Scolarisation à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif

Meirieu P. (1991), Le choix d'éduquer, Paris : ESF

Vallée M., Laboratoire CIVIIC (2007), l'école face au handicap : Crise des valeurs pp. 1-9

Zaffran J., (2007), L'intégration scolaire des handicapés, Paris : L'Harmattan,

Revue Cahiers pédagogiques n°459, janvier 2008, L'école à l'épreuve du handicap

Revue Européenne du Handicap Mental (1998), vol 5, n°17, Gardou C., L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelles phase. Ou comment passer des intentions aux actes

Revue francophone de la déficience intellectuelle volume 21, 142-154, Regards sur une unité localisée pour l'inclusion scolaire, en contexte français

Revue Française de Pédagogie, n°134 (2001), Develay M., Gardou C., Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation pp.15-24

Scolariser les élèves handicapés, CNDP, Ministère de l'Education Nationale, Collection Repères handicap

Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents - Ministère de l'Education Nationale

Rose B., Doumont D., Unité RESO, Université de Louvain, septembre 2007, quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?

SITOGRAPHIE

http://dcalin.fr/index.html (consulté le 07/01/2012)
Site de Daniel Calin

http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html (consulté le 07/01/2012)
Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2010 Scolarisation des élèves handicapés

http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page69.htm (consulté le 07/01/2012)
site associatif INTÉGRATION SCOLAIRE & PARTENARIAT

http://ulis.etab.ac-lille.fr/ (consulté le 15/02/2012)
site académique ULIS de Lille

http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html (consulté le 15/02/2012) Site de l'Education Nationale sur la scolarisation des élèves handicapés

http://ash.ia02.ac-amiens.fr/spip.php?article221 (consulté le 15/02/2012)
Site de l'académie d'Amiens sur le dispositif ULIS

http://www.ctnerhi.com.fr/accueil_ctnerhi3.php (consulté le 03/03/2012)
centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations

http://www.meirieu.com (consulté le 03/03/2012)
Le pari de l'éducabilité

http://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-91.htm (consulté le 03/03/2012)
Charles Gardou

TEXTES LEGISLATIFS ET CIRCULAIRES

Loi du 15 avril 1909 qui porte sur la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés

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

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982

Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989

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

Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995

Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999

Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001

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

Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005 concernant la scolarisation des élèves handicapés

Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010

ANNEXES

Annexe 1

Retranscription de l'entretien avec Mme Barré, coordonnatrice des ULIS

Au collège de la Vaucouleurs à Mantes-la-Ville

Le 6 avril 2012

Bonjour Mme Barré, pouvez-vous vous présentez ?

Je suis, depuis septembre 2010, coordonnatrice ULIS dans ce collège à Mantes-la-Ville. J'exerçais auparavant dans une école élémentaire en CLIS. Et après avoir enseigné de nombreuses années en CLIS, j'ai eu envie d'être dans la continuité et d'accompagner les élèves vers un autre stade de la vie.

D'accord, et pouvez-vous présentez vos élèves ?

J'ai 12 élèves dans ma classe. Onze élèves sont issus de CLIS et un élève vient de classe ordinaire faute de place en CLIS. Ils souffrent de troubles des fonctions cognitives, de troubles des apprentissages, de troubles de type dys[38] mais pas de troubles auditifs, ni visuels. Dans ce groupe, certains élèves sont plus marqués que d'autres physiquement et ont des troubles comme la trisomie 21. Pour d'autres élèves, ça ne se voit absolument pas qu'il y a un handicap.

Comment s'est passé leur intégration au sein du dispositif ULIS ?

Ça a été difficile au début. Tout simplement parce que c'est une ouverture d'ULIS dans ce collège. Quand l'ULIS existe déjà, ça se fait gentiment, les 2 ou 3 élèves qui arrivent par an s'intègrent petit à petit, là ce sont 12 élèves d'un coup que l'on a projette dans un établissement avec le reste du collège, pas très bien préparé à leur venue, et avec beaucoup de changements, beaucoup de bouleversements. Ils ont quitté une certaine vie scolaire pour une nouvelle et 12 élèves d'un seul coup qui doivent apprendre à se connaître avec des particularités. Beaucoup dans le rejet des uns des autres car pour certains, ils ont un refus d'être handicapé donc la meilleure stratégie, c'est de rejeter l'autre. Donc l'intégration a été très difficile. Et à l'heure actuelle, ça va franchement mieux mais ils ne sont pas un groupe et il n'y a pas de cohésion. Ce n'est pas le but, la cohésion, elle doit être faite avec leur classe d'affectation mais quand on passe un certain nombre d'heures ensemble, c'est difficile. Avec certains, il va y avoir des relations plus stable qui s'établissent, mais on reste avec un groupe très divisé en fonction du handicap, s'il est visible ou pas. Donc les élèves qui ont un handicap visible sont ensemble et ceux pour qui ça ne se voit pas, sont ensemble. Après, on va

[38] Dyslexie, dyspraxie, dysorthographie, dyscalculie…

avoir un rejet quand il y a une déficience plus ou moins grande. C'est difficile de casser cela. Et c'est très difficile à gérer de mettre des élèves dans ce dispositif, dans l'objectif de les faire progresser de façon à ce qu'il y ait un lien avec leur pairs et d'améliorer leur image. Mais quand un élève n'a pas d'apparence physique marqué, mais qu'il a un passé très lourd qui l'empêche d'apprendre. On le fait passer du temps avec un élève qui a une anomalie génétique qui lui, est heureux de vivre, n'a aucun souci, mais qu'on sait que scolairement, il ne dépassera pas un petit niveau de type CE2, c'est très compliqué d'arriver à valoriser l'image de celui qui a un passé très lourd en l'associant dans le même dispositif que celui qui a une anomalie génétique. Faire des regroupements, ce n'est pas non plus une solution, mais ça c'est un vrai problème : comment pourrait-on améliorer ça ? Il y a des élèves qui sont dans le rejet total des autres parce qu'ils ne veulent surtout pas qu'on les associe, ça dégrade leur image.

Donc, ils n'acceptent pas d'être intégrés en ULIS ?

Ceux qui ont des capacités intellectuelles et qui sont en mesure d'analyser leur situation, pour ces élèves-là, c'est très compliqué. Ils ont la lucidité de comprendre qu'ils n'ont pas le niveau scolaire d'un élève de sixième mais ils se raccrochent en se disant qu'ils devraient être en SEGPA parce que les élèves en difficulté, qui ne sont pas handicapés, vont en SEGPA, pas en ULIS ! Ces élèves-là n'acceptent pas. Les enfants qui sont véritablement déficients et qui n'ont pas la lucidité, le recul par rapport à leur vie, eux ne se posent pas de question. Ils sont au collège et sont très contents. C'est valorisant, c'est une promotion scolaire. Et même si l'intégration a été difficile au départ, celle-ci ne leur pose plus problème alors que pour les autres, cela posera problème jusqu'au bout. De ce fait, il y a un énorme travail de valorisation à faire et cela ne se fait pas en un jour, et là, c'est l'expérience qui parle, ils ont une image dégradée de leur personne et la seule réaction qu'ils ont est le rejet total en disant : je n'ai rien à faire ici, rien à faire avec les ULIS, je vaux bien plus. Mais par contre, pour ne pas prendre le risque de se retrouver en situation d'échec et voir la réalité en face, ils vont être en rejet du scolaire, ils ne chercheront pas à progresser pour ne pas montrer leur défaillance et que, oui, ils ont été orientés en ULIS parce que des personnes ont réfléchi à cela, qui ont pensé que c'est là qu'il pourrait progresser le mieux. Mais pour certains, c'est une blessure, une plaie ouverte. Et là c'est très compliqué !

Là, ça relève du psychologique, ça relève d'un travail avec un psychologue ?

Voilà, alors maintenant, comme les prises en charge ne sont plus obligatoires, j'ai des élèves qui ne bénéficient d'aucun soin et qui doivent se construire avec des blessures terribles qui ne sont pas forcément liées au scolaire, qui doivent se construire sans aide et souvent avec une famille qui est dans le déni. Difficile de se construire comme ça, surtout quand on aborde la période de

l'adolescence. C'est par la rébellion et le rejet du système qu'ils vont essayer de s'en sortir, mais c'est pas la bonne solution !

Est-ce que la socialisation au milieu d'élèves ordinaires a eu un impact bénéfique sur les élèves du dispositif ?

Archi bénéfique, j'en suis convaincue à ce niveau-là, parce que le fait de fréquenter leur classe d'âge renvoie l'image de de ce qu'on devient. Donc moi, j'ai l'habitude de leur dire : au collège, on doit respecter certaines règles, ces règles, il va falloir les appliquer comme tout un chacun. Moi, je leur parle d'options, vous êtes en sixième ou en cinquième avec une option ULIS, et donc, y'a pas de raison de couper à ces règles, ils ont tous signé le règlement du collège, il doit être appliqué et même si cela passe par des périodes difficiles au démarrage, finalement petit à petit, ça rentre, ils intègrent, et ça les fait grandir à ce niveau-là. La deuxième chose, c'est qu'ils fréquentent des élèves de leur classe d'âge, parce que avoir 12 ans même si on a les capacités d'un élève de six ans, on ne peut pas grandir sur les centres d'intérêt d'un enfant de six ans. Même s'ils ne comprennent pas toujours les subtilités en fréquentant les enfants de 12 ans. Ça les fait grandir, mûrir. Ils vont grandir sur beaucoup de choses au contact de leur pairs et au lieu de rester dans un monde confiné, ça les bouscule, ça leur fait voir ce qu'est la réalité d'un élève du collège.

Ça permet de leur montrer ce qu'est la norme ?

Oui, et c'est valable aussi pour les enseignants, parce qu'à fréquenter toujours un même milieu, on en oublie la réalité du terrain, comment sont la majorité des élèves, et je sais que moi, je discute beaucoup avec les profs, pour savoir à cet âge-là, quel est le niveau, quelles sont leurs attentes, car je me dis : je ne suis plus dans la réalité du terrain. Pour les élèves, c'est la même chose, voir le comportement d'un élève de son âge, et se dire non, à mon âge, là je ne peux plus faire ça, c'est une confrontation entre pairs, et là ce n'est plus la voix de l'adulte, c'est souvent bien plus efficace. Cela leur permet de voir vers quoi ils peuvent avancer.

L'intégration, l'assimilation par l'observation…

Et Parfois, c'est le renvoi de paroles, on leur dit : qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu cries ? Pourquoi tu manges le chewing-gum dans la poubelle ? L'élève va se dire, ah non, là ce n'est vraiment pas ce que je dois faire pour être avec les autres.

Justement, comment ça se passe avec les autres élèves du collège ?

Tout dépend de la mentalité de l'élève, mais de manière générale, on va voir les élèves qui sont très prévenants, qui vont absolument vouloir être dans l'aide, parfois c'est même un peu pesant, car on

est dans l'assistanat. Mais on a cette catégorie d'élèves très sympas, très ouverts, qui vont vraiment avoir envie d'être dans l'aide de l'autre. Il y a un grand nombre de sixième qui sont sympas. Maintenant il y a ceux, on ne leur en veut pas, qui s'en moque, ils ne sont pas dans ce monde-là, donc ils ne veulent rien avoir à faire avec ces élèves. Ils ne leur veulent pas de mal, ils ne leur veulent pas de bien, ils sont dans l'indifférence. Et puis on a ceux qui ont des réactions très négatives, très virulentes ou bien qui veulent épater la galerie en utilisant un élève pour se moquer de lui, alors là, c'est là où les rapports sont les plus difficiles avec les élèves car ils sont traités plus bas que terre. Mais ce n'est pas une généralité, c'est souvent les mêmes qu'on retrouve, avec qui on est obligé de discuter. Je crois que ça changera rien et qu'ils ont besoin d'une maturité intellectuelle pour mettre du sens sur leurs actions. Mais ça n'empêche pas les élèves ULIS d'être équilibré et de s'épanouir au sein du collège.

Qu'est ce qui a changé chez les élèves de l'ULIS depuis le début de l'année scolaire ?

Bah moi ce que je note, c'est que tous les élèves sont capables de se repérer dans le collège ils gèrent complètement leur emploi du temps, tous ! Il gère les changements de classe mais aussi les partenaires de soin, ils prennent leur taxi pour y aller. Ils sont capables de déjeuner à la cantine sans les autres élèves du dispositif ULIS. Et même si, dans la cour de récréation, ils restent majoritairement entre eux, moi je vois que dans les discussions que je peux avoir avec eux, ils me disent, j'ai discuté avec tel élève et petit à petit, ils établissent des liens. Au niveau social, ils s'ouvrent. Et par rapport aux adultes du collège, autant comme au début de l'année ils étaient complètement perdus, maintenant, ils sont en mesure de me dire par exemple : le surveillant à mon travail il l'a déposé en vie scolaire. Ils sont capables d'utiliser le vocabulaire d'usage du collège : Principal, Principal adjoint, CPE, pour la plupart d'entre eux, et à force de fréquenter leur classe de référence, ils font des connaissances. Et une élève est partie avec sa classe d'affectation en sortie et il n'y avait personne d'autre de l'ULIS.

L'intégration dans leur classe d'affectation, ça a été bénéfique pour eux ?

Très bénéfique, parce qu'à partir du moment où les élèves ont participé à des séances dans leur classe de référence, ça a des conséquences sur leur image. Ils se disent, si je suis intégré dans telle classe, c'est que l'enseignant se dit que je suis capable. Ca gonfle le narcissisme. Quand ça se passe bien, ma théorie c'est, je ne les envoie pas au casse-pipe, j'envoie en inclusion quand je sens que les élèves vont pouvoir assurer à minima. Et pour tous, ça se passe tellement bien, ils ont de très bons résultats et du coup, là, il y en a une qui a eu la meilleure note de sa classe. Ils sont toujours félicités et encouragés. Ca les valorise énormément. D'un autre côté, par rapport aux élèves de la classe, le 15 ou le 16 qui a été la meilleure note de la classe, ça n'a pas été volé, il y a une preuve. Les élèves

des classes ordinaires se disent, on peut avoir des difficultés en français ou en maths mais assurer dans d'autres disciplines. Il y a les deux regards qui peuvent évoluer. Il y a celui de l'élève qui est plus assuré, qui se dit : moi je peux, et les autres camarades qui se disent : il peut. Et après le bouche à oreille fonctionne bien. Et ils ont des preuves, car moi quand je dis : on va faire des maths comme tout le monde, ou oui, on travaille sur le conte comme les élèves de 6ème, une fois que j'ai fermé la porte, il n'y a plus de preuve alors que là, les élèves dans la classe d'affectation fournissent la preuve de leurs capacités. Forcément, ils sont moins handicapés quand ils ont la meilleure note de la classe. Cette intégration dans leur classe d'affectation leur permet de leur donner confiance parce que quand ils vont voir qu'ils sont capables de suivre un cours de sport, d'art plastique, de musique, au niveau l'estime de soi, ça leur fait du bien.

Et par rapport aux compétences pédagogiques à acquérir, les enseignants se basent sur quoi ? Sur le socle commun de connaissance ?

Obligatoire, alors le socle commun, il y a différents paliers, l'élémentaire puis le collège. Se baser sur un socle commun permet de se lister des objectifs. Ça permet d'avoir l'esprit bien clair sur, de là où part l'élève et ce qu'il atteint petit à petit. Ça permet de se donner une ligne directrice. Après, c'est atteint ou pas, c'est pas ce qui me soucie le plus, mais c'est qu'on atteigne des choses, des connaissances. Et ça nous oblige, nous enseignants, de prendre du recul, par rapport à ce que l'on a fait, et ce que l'on peut encore faire. C'est cadrant ! Et pour les élèves en situation de handicap, on suit les programmes, mais on les suit par rapport aux compétences de l'élève.

Ca oblige à faire de la pédagogie différenciée ?

Tous les cours sont forcément adaptés, y'a pas de manuels, y'a pas de fichiers, on va prendre des brides à droite, à gauche, mais on fait en sorte de rester dans le programme. Par exemple, on est dans le conte, on va adapter les cours à la réalité du terrain. Pédagogie différenciée car dans une ULIS de 12 élèves, il y a 12 façons d'aborder le travail ! Alors, on essaie de regrouper des élèves dans des groupes de travail pour avoir une dynamique, des échanges. La relation duelle, c'est très profitable à certains moments. Mais c'est pas stimulant. Il faut alterner moments d'écrit, moments d'oral, moments en duel, moment en groupe, les moments de tutorat, et puis les outils, bah, on a la technologie qui nous permet beaucoup de choses maintenant, ça va pouvoir être un ordinateur pour un élève qui sait faire des phrases mais qui a du mal à écrire, il tape tout sur l'ordinateur quand je vise des compétences de production d'écrit. Pour un autre qui va avoir une mémoire visuelle, on va avoir des supports qui vont être adaptés pour qu'il imprègne, pour celui qui a une mémoire auditive, on va avoir des casques pour qu'il entende, il y a aussi des TNI qui permettent de tourner , de

revenir sans arrêt sur ce qui a été dit, il y a des stylets pour ceux qui ont des problèmes moteurs, il y a des bouchons, je ne sais plus comment ça s'appelle, des adaptateurs qu'on met sur les stylos pour ceux qui n'arrivent pas à maintenir leur stylo, pour ceux qui se perdent, il y a les timers[39] qui permettent de voir le temps qui s'écoule. Donc pédagogie différenciée, outils spécifiques, oui ! Et ce qui est bien, c'est qu'on a l'aide du service handiscol[40] où l'on peut emprunter du matériel spécifique.

A propos d'aide, je suppose que l'auxiliaire de vie scolaire est une aide précieuse pour vous, quel rôle joue t'elle auprès des élèves ?

Moi, je trouve que l'AVS joue un rôle essentiel et qu'il y a un gros travail sur le recrutement à faire. Parce qu'une AVS…moi, j'ai toujours fonctionné comme ça, mais c'est personnel… moi, j'ai le rôle de la méchante, et l'AVS, c'est la gentille. C'est-à-dire que moi, je suis pas la maman, je dois être l'enseignante qui exige, je les bouscule un petit peu pour qu'il ne reste pas dans leur handicap. Mais j'ai besoin qu'ils se confient, et l'AVS a une position essentielle à ce niveau-là car les élèves vont vers elle pour confier leurs angoisses, leurs difficultés. Moi, je peux rebondir derrière, sans le dire, donc à ce niveau-là, c'est important. Au niveau social aussi, elle accompagne certains élèves sur le temps des récréations ou sur le temps de cantine, c'est des règles de vie sociale qu'elle transmet aussi. Et puis au niveau pédagogique, l'élève qui n'est pas autonome, elle peut relancer l'élève, un élève qui ne respecte pas la consigne, elle peut intervenir pour lui réexpliquer. Ça peut être des aides de gestion de matériel, c'est aussi la gestion des entrées et sorties au taxi. Ça, s'est social. Mais au niveau pédagogique, voilà, elle va vérifier les consignes, elle va relancer si nécessaire, elle va m'interpeller s'il faut qu'on arrête et qu'on reprenne. Son rôle est indispensable.

Au final, comment pourrait-on améliorer l'adaptation des ULIS au collège ? C'est-à-dire que là on parle déjà de l'avenir, de l'année prochaine, est-ce que vous croyez qu'il y a des choses qui pourraient être mis en place pour que ça se passe mieux ?

Il y a plein de choses qui sont à revoir car cette année, ça s'est fait de façon très brutale, moi nommé au mois de juillet… Déjà sur la rentrée, la journée de rentrée, elle sera à réfléchir, à mûrir, est-ce qu'ils passent un temps dans leur classe d'affectation ? Cette année, je les ai gardé un certain temps juste en ULIS et c'était la meilleure manière de les stigmatiser. Mais moi, il fallait que je passe du temps pour apprendre à les connaître… Les emplois du temps seront préparés en amont par rapport à des classes, il faut reconnaître que certaines classes sont plus calmes que d'autres. Des élèves

[39] Minuteur adapté pour les enfants à besoins spécifiques pour juger du temps qu'il leur reste avant la fin d'une activité

[40] Groupes départementaux handiscol parfois chargés de la distribution des aides matérielles aux enfants handicapés

fragiles dans des classes lourdes, c'est les envoyer à l'échec. Il faut anticiper ce genre de choses. Sur des 6ème, on ne peut pas le faire, mais sur des 5ème et des 4ème, c'est possible. On se demande si c'est mieux d'en mettre plusieurs dans la même classe parce que, quand on demande aux professeurs d'en récupérer deux ou trois d'un seul coup c'est peut-être pas une solution, donc il faudra anticiper. Pour améliorer cette fonte de l'ULIS, si je peux m'exprimer comme ça, il faut un nom de classe lambda du collège, que ça ne s'appelle plus ULIS qui est très mal vu. Faire évoluer les choses d'abord pour faire évoluer le regard...

Je vous remercie de m'avoir accordé du temps pour cet entretien.

Avec plaisir.

Annexe 2

QUESTIONNAIRE SUR L'INTEGRATION DES ELEVES DU DISPOSITIF ULIS AU COLLEGE

Etudiante en Master 1 sciences de l'éducation, je réalise un mémoire sur le dispositif ULIS au collège. Ce questionnaire a pour but de recueillir des données afin de rédiger mon mémoire.

1) Comment avez-vous accueilli l'idée d'une intégration du dispositif ULIS dans le collège ?
   - ❑ Enthousiaste
   - ❑ Curieux
   - ❑ Stressé
   - ❑ Intéressé
   - ❑ Hostile
   - ❑ Indifférent
   - ❑ Autre : ----------

2) Qu'est ce qui a motivé votre décision d'implication dans l'intégration des élèves du dispositif ?

   ---

3) Les élèves du dispositif ULIS se sont facilement intégrés au collège. Que pensez-vous de cette affirmation ?
   - ❑ Tout à fait d'accord
   - ❑ Plutôt d'accord
   - ❑ Partagé
   - ❑ Plutôt pas d'accord
   - ❑ Pas du tout d'accord

4) Après quelques mois d'expérimentation, avez-vous remarqué des changements chez les enfants du dispositif ULIS ?

   ---

5) Quels ont été les gestes et comportements des élèves ordinaires pour faciliter ou compliquer l'adaptation des ULIS?

---

6) L'articulation de vos enseignements entre les élèves de l'ULIS et le reste de la classe est-elle ?
   - ❑ Très facile
   - ❑ Facile
   - ❑ Difficile
   - ❑ Très difficile

7) Avez-vous mis en place une pédagogie différenciée ?

---

8) Certains facteurs sont-ils une gêne dans votre travail avec les élèves en situation de handicap ?
   - ❑ Le manque de temps
   - ❑ le manque de moyens matériels
   - ❑ Le manque d'aide humaine
   - ❑ Le manque ou l'absence d'information
   - ❑ Le manque de formation
   - ❑ Autre : ----------

9) Souhaitez-vous exprimer d'autres réactions concernant l'intégration pédagogique et sociale des élèves du dispositif ULIS ?

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mon questionnaire

ANNEXE 3

Jeu du message

Cet exercice est destiné à mettre en évidence les difficultés de communication liées aux « valeurs » personnelles des participants. Chacun d'entre nous, même à partir des mêmes données de base, communique avec l'autre en s'appuyant sur ses propres références et en particulier sur les valeurs qui lui ont été inculquées par sa famille, son groupe social, sa région d'origine...
Même une bonne écoute n'est pas la garantie d'une bonne communication...

Cet outil permet de :

- ☑ Ecouter les autres
- ☑ Développer la communication
- ☑ Apprendre à répondre aux demandes de l'autre
- ☑ Identifier ce qui facilite la communication

Déroulement

- Expliquer aux élèves qu'ils devront écouter avec attention le message communiqué par l'un d'entre eux et transmettre ce message le plus fidèlement possible au suivant.
- Les joueurs se divisent en 2 ou 4 équipes. Ils s'assoient face à face à une table.
- Faire sortir le groupe, excepté un élève
- Demander à un élève de raconter un événement qu'il a vu ou vécu ou lire un des textes proposés ci-dessous
- Celui-ci va tenter de le répéter le plus fidèlement possible à un élève qui va rentrer
- Une fois communiqué au 2ème élève, le message sera répété à un 3ème élève
- Au fur et à mesure, les élèves observent la transmission sans faire aucun commentaire
- Relever les difficultés rencontrées

Textes proposés

- Texte 1

Menu : « Ce midi, je suis allée au restaurant. En entrée, j'ai pris des tomates ; en plat, j'ai mangé du poisson avec du riz et de la ratatouille. Puis, du fromage et un dessert délicieux : une mousse au chocolat. »

- Texte 2

« C'était la récré. Deux élèves, l'un avec une casquette rouge et l'autre avec une doudoune rose, étaient assis au fond de la cour. Ils discutaient tranquillement quand, d'un seul coup, l'un parti en courant et l'autre se leva pour le rattraper en criant... »