

Institut Supérieur de Pédagogie de Paris.

Année universitaire 2014 – 2015.

Master 2 – Sciences de l'Éducation

MEMOIRE DE RECHERCHE

Spécialité : Éducation, Enseignement et Formation.

Parcours : BEP – ASH.

TITRE DU MÉMOIRE :

***Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs
Particuliers dans un établissement du second degré.***

Présenté par :

Aude LEFÉBURE

Directeur de mémoire :

Madame Véronique POUTOUX.

Charte de non plagiat.

Je, soussignée LEFÉBURE Aude, inscrite en tant qu'étudiante à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, au cours de l'année universitaire 2014-2015, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publié sur toutes formes de support, y compris Internet, constitue une violation des droits d'auteur, ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je certifie sur l'honneur que le document joint à la présente déclaration est un travail original et que je n'ai ni recopié, ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, sans mentionner précisément leur origine et que les citations sont signalées entre guillemets.

Remerciements.

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais, tout d'abord, exprimer toute ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame Véronique Poutoux, pour le temps qu'elle m'a consacré, pour les conseils prodigués et pour les outils indispensables à cette recherche qu'elle m'a apportés.

Je désire aussi remercier le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin, Monsieur Laurent Poupert, et la directrice du primaire, Madame Françoise Llanos, de m'avoir permis de mener une enquête ethnographique au sein de leur établissement pendant trois ans et demi. Leur confiance et leur soutien ont été des leviers pour mener à bien cette réflexion et sensibiliser les enseignants du second degré, à la difficulté scolaire et au handicap. Je souhaite remercier l'ensemble de la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin d'avoir accepté de collaborer à notre recherche, et spécialement le préfet des études des troisièmes–secondes, Monsieur Matthieu Gamard, et le préfet des études des quatrièmes, Monsieur Mark Bruscki, sans qui la prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers n'aurait pas été possible.

Je suis très reconnaissante envers l'ensemble des enseignants de Mathématiques, dont le travail en équipe et le soutien psychologique ont été des appuis pour achever cette recherche.

J'adresse également, ici, mes sincères remerciements à Madame Sylvie Léone, responsable du département ASH de l'ISP de Paris, à Madame Isabelle Lejeune et à Madame Elodie Boisson, enseignantes spécialisées, pour les échanges et leur regard professionnel qui m'ont permis d'acquérir des compétences professionnelles pour mener, par la suite, une réflexion personnelle sur les manières de remédier aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Je désire témoigner toute ma reconnaissance à mes parents, mes sœurs, Florence et Anne, mon beau-frère, Yves, et mes neveux et nièces, Côme et Philippine. Leurs conseils, leur soutien tout au long de ces années ont été précieux et un appui pour persévérer.

Enfin, je remercie mes amis Margot, Thibault, Ségolène et Pierre pour leur amitié inestimable.

Sommaire

Glossaire des sigles. -----	1
Introduction. -----	3
Partie 1. Du terrain de recherche à la naissance de la problématique et des hypothèses. -----	5
Chapitre 1. Présentation du terrain de recherche. -----	5
1. Repères historiques et situation géographique de Saint-Louis de Gonzague - Franklin.	5
2. Quelques repères législatifs.	6
3. Ouverture de Saint-Louis de Gonzague – Franklin aux élèves en situation de handicap : une réflexion en marche.	9
4. Inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires : quelles sont les personnes directement concernées au sein de notre établissement (collège-lycée) ?	9
Chapitre 2. Questionnement lié au terrain de recherche. -----	10
Chapitre 3. Naissance de la problématique. -----	11
Chapitre 4. La construction des hypothèses. -----	12
1. Hypothèse 1 : L'enseignant spécialisé est une personne-ressource ASH pour un établissement scolaire...	12
2. Hypothèse 2 : Identifier les craintes et connaître les besoins des enseignants des classes ordinaires permettraient de faire évoluer les pratiques pédagogiques et le métier d'enseignant.	13
3. Hypothèse 3 : La nécessité de travailler en équipe...	14
Partie 2. Quelques apports théoriques. -----	15
Chapitre 1. Le concept de Handicap. -----	15
1. Etymologie et définitions de Handicap.	15
2. Approche chronologique, médicale et sociologique du concept de « Handicap » au regard des classifications internationales et de la loi du 11 février 2005.	16
3. Le concept de « Handicap » dans le champ scolaire au regard de la loi du 11 février 2005.	20
Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP). -----	21
1. Origine et définitions du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers ».	21
2. La vision française de l'inclusion scolaire et ses conséquences sur la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers.	26
3. Une définition opérationnelle du concept de Besoins Éducatifs Particuliers.	31
Chapitre 3. Le concept de Personne-Ressource. -----	35
1. « Ressource » ou « Ressources » ?	35
2. Etude du concept de « Ressource » dans le champ géologique et relation avec les définitions de « Ressource » et « Ressources » établies précédemment.	37
3. Etude du concept de « Personne-Ressource » dans le champ économique et des sciences de la gestion.	38
4. Etude du concept de « Pôle-Ressource » dans le champ du handicap scolaire à travers la circulaire du 18 août 2014 présentant le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (Rased) et mission des personnels qui y exercent.	42
5. Définition du concept de « Personne-Ressource » dans le champ du handicap au regard des trois champs théoriques.	42

Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique.-----44

Chapitre 1. Le journal de bord : recueil des observations de terrain de septembre 2011 à décembre 2014.----- 44

1. La recherche d'une posture : une observation participative/participante directe.----- 44
2. Identification des personnes susceptibles de collaborer à notre démarche. ----- 45
 - 2.1. Le préfet des études des troisièmes–secondes et le préfet des études des quatrièmes. ----- 46
 - 2.2. Les élèves : un paramètre extrinsèque pour collaborer avec les enseignants. ----- 47
 - 2.3. De l'informateur au formateur, comment faire reconnaître nos compétences ? ----- 49
3. Le journal de bord : leviers et freins rencontrés.. ----- 51

Chapitre 2. D'une observation participative aux entretiens semi - directifs. ----- 53

1. La technique de l'entretien semi-directif. ----- 53
2. Caractéristiques des personnes interrogées et objectifs de ces entretiens. ----- 54
 - 2.1. Des professeurs des écoles enseignant dans des dispositifs spécialisés.----- 54
 - 2.2. Des membres du conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague - Franklin.----- 55
 - 2.3. Un professeur de Lettres au collège et au lycée Saint-Louis de Gonzague - Franklin. ----- 55

Chapitre 3. Un questionnaire sur le rôle et les missions de l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH en tant que Personne-Ressource ASH.----- 56

1. Le contexte interne de l'établissement a permis l'élaboration d'un questionnaire. ----- 56
2. La construction des questionnaires. ----- 58

Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord : Étude de l'impact de l'observation participative sur la sensibilisation à la difficulté scolaire et aux troubles de l'apprentissage, des membres de la communauté éducative du collège et du lycée, entre septembre 2011 et juin 2014.-----60

Chapitre 1. Année scolaire 2011 – 2012 : L'importance d'échanger pour sensibiliser. La recherche d'alliés pour faire avancer l'enquête de terrain.----- 61

1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2011 – 2012. ----- 62
2. Une sensibilisation orale par des échanges informels : des occasions à ne pas rater. ----- 64
3. Analyse de la réaction des enseignants face à une difficulté liée à un handicap diagnostiqué. ----- 65

Chapitre 2. Année scolaire 2012 – 2013 : L'importance d'échanger, de collaborer et d'accompagner pour faciliter la prise en charge des BEP des élèves repérés.----- 65

1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2012 – 2013. ----- 66
2. Convaincre la communauté éducative et accompagner les enseignants lors de la mise en place d'adaptations pédagogiques. ----- 69
3. Collaborer pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves.----- 70
4. Des préfets convaincus : un vecteur de la sensibilisation à la difficulté scolaire et au handicap. ---- 72

Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord . (Suite)

Chapitre 3. Année scolaire 2013 – 2014 : tous acteurs ou presque! Informer, collaborer, agir... Quelle structure pour sensibiliser, encadrer les prises en charge adaptées et accompagner les initiatives personnelles ? -----	73
1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2013 – 2014. -----	74
2. Eléments mis en place et reconnus par le conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague – Franklin ayant permis de faire évoluer le regard de la communauté éducative sur la difficulté scolaire et le handicap au cours de l'année scolaire 2013 – 2014. -----	76
3. Analyse de la mise en place des adaptations pédagogiques de E. en 1 ^{ère} S et de la réaction de ses enseignants.-----	78
4. Analyse de l'attitude du préfet des troisièmes et de l'ensemble de l'équipe pédagogique face aux difficultés observées par un élève F.(3 ^{ème}).-----	80
4.1. Observations recueillies au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 : la difficile reconstruction du puzzle. -----	80
4.2. Analyse des observations sur le comportement de l'équipe pédagogique face aux difficultés rencontrées par F.-----	80
5. Quelques exemples d'enseignants curieux, volontaires et soucieux d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves en difficulté. -----	82
6. Sensibilisation de l'ensemble des préfets des études à la difficulté scolaire et au handicap. -----	83
7. Evolution de l'institution. La mise en place d'un protocole permettant d'encadrer la prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) des élèves : Le Soutien Adapté et Spécialisé (SAS). -----	84
8. 3 mars 2014 : un atelier autour du handicap proposé au sein de la réunion pédagogique.-----	88
9. Le Conseil d'Administration (CA).-----	90
10. Saint-Louis de Gonzague – Franklin : une mise aux normes pour l'accueil des Personnes à Mobilité Réduite (PMR)-----	90
Chapitre 4. Synthèse et conséquences de l'analyse du journal de bord sur notre recherche. -----	90
1. D'une initiative personnelle à la réflexion de la mise en place du protocole de Soutien Adapté et Spécialisé (SAS) en février 2014 : Comment analyser ce déplacement de point de vue ?-----	90
2. Comment permettre aux enseignants de participer à la mise en place des adaptations pédagogiques dans le cadre du Soutien Adapté et Spécialisé (SAS) ? -----	92
3. L'évolution de notre posture au cours de ces trois années de recherche.-----	93
4. Des constats, à un questionnement personnel origine de la problématique de notre recherche. ----	95

Partie 5. Présentation et analyse des entretiens au regard des hypothèses et du cadre théorique. -----98

Chapitre 1. Protocole d'analyse des entretiens. -----	98
Chapitre 2. Thème 1: Les représentations des enquêtés sur le concept de « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP) . -----	99
Chapitre 3. Thème 2: Le point de vue des enquêtés sur la manière de favoriser la prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) en milieu ordinaire. -----	101
1. Communiquer et informer. -----	101
2. Travailler et collaborer en équipe. -----	103
3. Former les enseignants pour leur permettre d'adapter leur pédagogie aux Besoins Éducatifs Particuliers (BEP).-----	106
4. Accompagner les enseignants dans la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers (BEP).--	107
Chapitre 4. Thème 3 : La place de la personne-ressource ASH dans un établissement scolaire. -----	110
Chapitre 5. Conséquences de l'analyse des entretiens sur notre réflexion. -----	113

Partie 6. Présentation et analyse des questionnaires au regard des hypothèses et du cadre théorique.	115
Chapitre 1. Protocole d'analyse des questionnaires.	115
1. Classement des matériaux récupérés et présentation des enquêtés ayant répondu.	115
2. Présentation du protocole choisi pour analyser l'ensemble des verbes mentionnés par les enquêtés pour définir le rôle et les missions de la personne-ressource.	116
Chapitre 2. Présentation et analyse des résultats.	117
1. Quel est le profil de personnes enquêtées ayant répondu au questionnaire ?	117
2. Quels sont les verbes les plus utilisés par le corps professoral et par l'ensemble du personnel administratif et éducatif ?	118
3. Les sept missions de la personne-ressource définies par l'ensemble de la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.	120
Chapitre 3. Analyse des résultats au regard des hypothèses et du cadre théorique.	123
1. Analyse des résultats au regard de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 présentant « le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé ».	123
2. Analyse des résultats au regard du concept de Personne-Ressource.	124
3. Analyse des résultats au regard des hypothèses.	126
 Conclusion.	 127
 Bibliographie.	 130
 Annexes.	

Glossaire des sigles.

- AILE :** Association Ignace de Loyola Education.
- ASH :** Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés.
- ASLG :** Association Saint-Louis de Gonzague – Franklin.
- AVS :** Aide de Vie Scolaire.
- BEP :** Besoins Éducatifs Particuliers.
- BEP–ASH :** Besoins Éducatifs Particuliers–Adaptation Scolaire et Handicap.
- CAPA-SH :** Certification d’Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au premier degré.
Le Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 détaille les modalités de cette formation.
- 2CA–SH :** Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au second degré.
Le Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 détaille les modalités de cette formation.
- CCAH :** Comité national (français) Coordination Action Handicap.
- CIF :** Classification Internationale du Fonctionnement de la santé et du handicap.
Révision de la Classification Internationale des Handicaps (CIF) fait par l’Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 2001.
- CIH :** Classification Internationale des Handicaps.
Elaborée dans les années 1980, pour le compte de l’Organisation Mondiale de la Santé (OMS).
- CLIS :** Classe Localisée pour l’Inclusion Scolaire.
- ESS :** Equipe de Suivi de Scolarisation.
« L’équipe de suivi de la scolarisation, mentionnée au deuxième alinéa de l’article L.112-2-1, comprenant nécessairement l’élève, ou ses parents ou son représentant légal, ainsi que l’enseignant référent de l’élève, défini à l’article D.351-12, facilite la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et assure son suivi pour chaque élève handicapé. Elle procède, au moins une fois par an, à l’évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre et propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation. Cette évaluation peut être organisée à la demande de l’élève, de ses parents ou de son représentant légal, ainsi qu’à la demande de l’équipe éducative de l’école ou de l’établissement scolaire, ou à la demande du directeur de l’établissement de santé ou de l’établissement médico-social, si des adaptations s’avèrent indispensables en cours d’année scolaire. L’équipe de suivi de la scolarisation informe la Commission des droits et de l’autonomie des personnes handicapées de toute difficulté de nature à mettre en cause la poursuite de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation de l’élève. En tant que de besoin, elle propose à la commission, avec l’accord de l’élève majeur, ou de ses parents ou de son représentant légal, toute révision de l’orientation de l’élève qu’elle juge utile. Lors de la réunion de l’équipe de suivi de la scolarisation, les parents de l’élève peuvent être assistés par une personne de leur choix ou se faire représenter. »
Code de l’Éducation.
Titre V : Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés.
Chapitre 1er : Scolarité.
Section 2 : Le parcours de formation des élèves présentant un handicap
Sous-section 2 : Les équipes de suivi de la scolarisation. ([Articles D.351-10 à D.351-16](#))
- MDPH :** Maison Départementale des Personnes Handicapés.
- OMS :** Organisation Mondiale de la Santé.

- PAI :** Projet d'Accueil Individualisé.
Circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003, parue au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°34 du 18 septembre 2003, relative à l'accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période, précise le cadre et les modalités de cet accueil
- PMR** Personnes à Mobilité Réduite.
- PPRE :** Projet Personnalisé de Réussite Educative.
Projet Personnalisé de Réussite Éducative introduit par la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et précisé par le **Décret n°2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école** (concerne les élèves qui ne seront pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle)

Outil pédagogique pour des élèves à BEP élaboré suite à la loi du 11 février 2005.
JORF n°197 du 25 août 2005 page 13494 texte n°18. Décret n°2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école.
- PPS :** Projet Personnalisé de Scolarisation.
JORF n°0035 du 11 février 2015 page 2570 texte n°15.
Arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article D.351-5 du Code de l'Éducation.
- RASED :** Réseaux d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficultés.
Dispositif ASH du premier degré créé lors de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.
Dispositif redéfini dans la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014.
- SAS :** Soutien Adapté et Spécialisé.
Dispositif permettant le repérage, l'identification et la prise en charge des élèves à BEP, créé au sein de Saint-Louis de Gonzague – Franklin en février 2014.
- TED :** Troubles Envahissants du Développement.
- TFC :** Troubles des Fonctions Cognitives.
- TSA :** Troubles du Spectre Autistique.
- ULIS :** Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.
Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010.
- UPI :** Unité Pédagogique pour l'Intégration Scolaire.
Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001.

Introduction.

Professeur de mathématiques depuis une dizaine d'années à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, établissement ordinaire sans dispositif pour favoriser l'Adaptation Scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH), de l'ouest parisien, nous avons souhaité nous investir dans la formation intitulée Besoins Éducatifs Particulier – Adaptation Scolaire et Handicap (BEP-ASH)¹ afin d'être capable d'identifier les difficultés des élèves en termes d'apprentissage et de repérer leurs besoins spécifiques pour les aider à progresser et à devenir plus autonomes.

✓ *D'un projet personnel à un projet d'établissement...*

Une question nous a suivis tout au long de ces années : comment inclure et prendre en charge des élèves présentant des troubles de l'apprentissage dans un établissement scolaire du second degré (collège–lycée) ne présentant pas de dispositif spécialisé ?

Ce projet personnel s'inscrit dans une réflexion menée au sein de Saint-Louis de Gonzague – Franklin, depuis plusieurs années. En s'appuyant sur la loi de février 2005 et la circulaire de juin 2010², qui visent à favoriser la scolarisation et la prise en charge des élèves en situation de handicap, la création de dispositifs d'inclusion scolaire (Classe Localisée pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) et/ou Unité pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) a été envisagée. Grâce à l'investissement du chef d'établissement et de la directrice du primaire, une CLIS expérimentale, la Classe Soleil, accueille, depuis la rentrée scolaire 2013, six élèves âgés de trois ans non verbaux présentant des troubles autistiques.

Afin de poursuivre notre formation professionnelle complémentaire pour devenir enseignants spécialisés, une collaboration a été créée entre Saint-Louis de Gonzague - Franklin et un établissement parisien d'enseignement général : le groupe scolaire Stanislas. Celui-ci accueille deux ULIS Collège et, depuis septembre 2013, une ULIS lycée en réseau. Au cours des années scolaires 2012-2013 et 2013-2014, nous avons dispensé des ateliers de mathématiques hebdomadaire en ULIS Collège, puis en ULIS Lycée.

¹ **BEP-ASH** : Besoins Éducatifs Particuliers - Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

Cette formation professionnelle s'adresse aux enseignants du 1^{er} et du 2nd degré. Elle est, entre autre, dispensée par l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris et prépare aux examens du CAPA-SH et du 2CA-SH

² **La loi n° 2005-102 du 11 février 2005** : pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 : dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.

« À compter du 1^{er} septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. »

✓ *Des orientations de la tutelle jésuite à l'application de la loi du 11 février 2005 en termes d'accessibilité.*

Etablissement catholique sous contrat, Saint-Louis de Gonzague – Franklin fonde son projet d'établissement sur le projet éducatif jésuite dont les orientations sont décidées au sein de l'Association Ignace de Loyola Education (AILE). Lors de l'assemblée générale de l'AILE du 8 novembre 2014, il a été rappelé aux quatorze établissements scolaires, sous tutelle jésuite, de France que l'une des priorités est la prise en charge de « la jeunesse défavorisée³ » dont font partie les élèves en situation de handicap. Dans cette perspective, depuis juin 2014, des travaux de mises aux normes ont été entrepris, pour favoriser l'accessibilité des bâtiments aux Personnes à Mobilité Réduite (PMR). Ils devraient s'achever au cours de l'année scolaire 2015-2016. Dès septembre 2015, des personnes à mobilité réduite pourront être accueillies.

✓ *Premières questions et réflexions personnelles...*

Une première remarque nous interpelle : handicap moteur et/ou sensoriel et/ou cognitif, que choisir, faut-il choisir, doit-on choisir ? Dans le cadre de Saint-Louis de Gonzague - Franklin, comment faire évoluer le projet d'établissement afin d'appliquer **la loi du 11 février 2005** tout en s'appuyant sur les piliers et les caractéristiques de cet établissement jésuite ? Comment prendre en compte l'histoire et le milieu socioculturel de cet établissement pour faire évoluer la prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers, en situation de handicap ou en situation handicapante ? Comment inscrire cette volonté commune dans un projet durable et adapté ? Comment motiver les équipes pédagogiques à s'investir ? Après un stage effectué en ULIS Lycée, nous nous sommes également intéressés à la question de l'inclusion des élèves en milieu ordinaire. En effet, la **Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010**, permet de faire évoluer la prise en charge des élèves en situation de handicap en remplaçant les Unités Pédagogiques pour l'Intégration scolaire (UPI) par les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), permettant à la fois une intégration sociale des élèves en situation de handicap mais aussi l'accès au savoir. Dans cet établissement, le glissement de nom semble pourtant ne pas avoir nécessairement modifié les pratiques : les enseignants ont du mal à concevoir que tous les élèves peuvent accéder aux apprentissages, à l'aide d'une pédagogie adaptée. C'est pour cela que nous nous sommes intéressés au rôle de l'enseignant spécialisé, dans l'accompagnement des enseignants des classes ordinaires, pour l'accueil des élèves en situation de handicap.

³ Ignace de Loyola éducation. Site officiel des établissements sous tutelle jésuite. Rapport moral de l'Assemblée Générale d'Ignace – Education du 8 novembre 2014. Version électronique consultée le 15 décembre 2014 : <http://www.ignace-education.fr/Rapport-moral-de-l-AG-d-Ignace>
http://www.ignace-education.fr/SITES/ignace-education.fr/IMG/pdf/rapport_moral.pdf

1. Repères historiques et situation géographique de Saint-Louis de Gonzague - Franklin.

« Le Petit Externat du Trocadéro » est le dernier établissement parisien créé par les jésuites, à la fin XIX^{ème} siècle. Construit rue Benjamin Franklin dans le XVI^{ème} arrondissement de Paris, il doit son surnom, depuis sa construction, à sa localisation.

Aujourd'hui, au cœur du quartier de Passy, entre les stations de métro Passy et Trocadéro, « Le Petit Externat du Trocadéro », devenu « le lycée Saint-Louis de Gonzague » demeure en lien avec l'ordre congréganiste des jésuites : la Compagnie de Jésus.

Après divers travaux immobiliers et agrandissements, l'établissement devient mixte en 1980. La charte de cette école jésuite⁴ insiste sur le développement intellectuel, humain et spirituel. Cela se traduit par de fortes exigences académiques et un engagement personnel de chacun de ses membres regroupant l'ensemble de la communauté éducative et les familles.

Actuellement, ce groupe scolaire est réparti sur deux sites distants de quelques centaines de mètres: le « Grand Collège » et le « Petit Collège ». Ces expressions, spécifiques à l'établissement, sont employées par l'ensemble des personnes côtoyant Saint-Louis de Gonzague - Franklin. Le « Grand Collège » regroupe un collège (24 classes), un lycée (15 classes) et des classes préparatoires (4 classes). Le « Petit Collège » accueille un primaire (du CP au CM2 soit 18 classes), deux classes de grandes sections de maternelles et depuis la rentrée de septembre 2013 la Classe Soleil. Au « Grand Collège », il y a un chef d'établissement, un directeur administratif et financier, deux comptables, cinq secrétaires, sept préfets des études⁵, une centaine d'enseignants, un surveillant général, une dizaine de surveillants, un responsable de la pastorale, deux prêtres jésuites, environ trois cents parents bénévoles s'occupant de l'éducation religieuse, des « compagnons » qui s'occupent de la maintenance. Tous ces adultes côtoient les mille quatre cents élèves qui fréquentent ce site. Par ailleurs, comme tous les établissements jésuites, il y a une association, ici l'Association

⁴ La charte de Franklin –Saint - Louis de Gonzague est en ligne sur le site Internet de l'établissement :

Version électronique consultée le 15 décembre 2014 : <http://www.franklinparis.fr/charte.swf>

⁵ Les préfets des études, aussi appelés préfets, sont des directeurs adjoints responsable d'une division. Il y a le préfet des sixièmes, des cinquièmes, des quatrièmes, des troisièmes et secondes, des premières et terminales ES, des premières et terminales S et des classes préparatoires Economiques et Commerciales voie Economique (ECE). Ils ont des responsabilités administratives, pédagogiques et éducatives.

Saint-Louis de Gonzague (ASLG), qui compte des membres parmi les parents, mais aussi parmi le personnel de l'établissement. Cette association est membre du réseau des établissements jésuites de France.

2. Quelques repères législatifs.

✓ **La loi n°2005-102 du 11 février 2005⁶**, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, donne le droit à chaque enfant d'être scolarisé et de bénéficier d'un enseignement adapté à ses besoins éducatifs particuliers. Les modalités sont explicitées dans l'Article 19, et en particulier à travers les alinéas II. et III. suivants : *« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'Etat garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles. »* De plus, *« pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application [...] le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés (au présent code), le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné (au présent code) par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence. »*

⁶ **La loi n°2005-102 du 11 février 2005** : Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. **Titre IV Accessibilité. CHAPITRE 1 Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel.** Version électronique consultée le 15 décembre 2014 : <http://www.handipole.org/spip.php?rubrique89#chapitre94>

✓ *La Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010*⁷ permet de faire évoluer la prise en charge des élèves en situation de handicap en remplaçant les Unités Pédagogiques pour l'Intégration scolaire (UPI) par les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), permettant à la fois une intégration sociale des élèves en situation de handicap, mais aussi l'accès au savoir, à l'aide d'une prise en charge et d'une pédagogie adaptée. En effet, « dans le second degré comme dans le premier, l'état de santé ou la situation de handicap de certains élèves peuvent générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être pris en compte dans le cadre d'une classe ordinaire. Ces élèves ont besoin de modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique, qui leur sont proposées par les unités pédagogiques d'intégration (UPI), depuis 1995 au collège et 2001 au lycée. À compter du 1^{er} septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves. La présente circulaire a pour objet d'actualiser les indications relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves handicapés, dans le second degré. »

Cette circulaire permet un déplacement de point de vue. En effet, le dispositif UPI visait depuis 1995 à favoriser l'intégration, la socialisation et l'éducation des élèves handicapés à l'aide de périodes d'intégration, dans les classes ordinaires. Depuis 2010, l'ULIS vise à favoriser l'apprentissage, dans les classes ordinaires, des élèves en situation de handicap en leur apportant des outils et une prise en charge adaptée, pour leur permettre d'acquérir des savoirs et des compétences. Les emplois du temps devant être adaptés aux besoins particuliers des élèves, des sas appelés ULIS ont été créés.

✓ Notre recherche concerne la situation d'un enseignant spécialisé, issu du second degré, dans un établissement scolaire du second degré ne présentant pas de dispositif spécialisé. Nous allons nous appuyer sur les repères législatifs pour définir la formation suivie par cet enseignant et décrire son référentiel de compétences. Un enseignant spécialisé formé, issu du second degré, a obtenu la Certification Complémentaire pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés destinée aux enseignants du second degré :

⁷ **Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010** : dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré.
Version électronique consultée le 15 décembre 2014 :
<http://www.education.gouv.fr/cid52478/mene1015813c.html>

le 2CA-SH. Les modalités de cette formation ont été décrites dans *le Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004*. En effet, « des préparations au CAPA-SH⁸ et au 2CA-SH⁹ peuvent être organisées. [...] Ces préparations ont pour objet la construction des compétences professionnelles définies par option de spécialisation dont la liste est prévue par l'arrêté du 5 janvier 2004 et sont assurées localement par un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). »¹⁰ *La circulaire n°2004-026 du 10 février 2004*¹¹ précise les modalités de cette formation¹² et présente, dans l'Annexe 1¹³, « le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré ». D'après ce document, il semble que les compétences de l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH soient les mêmes que celles de l'enseignant spécialisé issu du premier degré. En effet, il est écrit : « Le présent référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui du professeur des écoles. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant titulaire du premier degré qui accède à une certification spécialisée. Ce référentiel est conçu de telle sorte qu'il fasse apparaître la spécificité des registres d'intervention des enseignants à former selon que ces derniers sont appelés à exercer. [...] La spécificité de chacun de ces registres d'intervention est inscrite dans la partie du référentiel de compétences qui lui est propre. La distinction entre deux registres d'intervention est conforme [...] à l'intitulé des diplômes institués par le décret n°2004-13 du 05 janvier 2004 (CAPA-SH et 2CA-SH). Cette distinction permet de clarifier [...] le rôle des enseignants spécialisés, au sein des équipes pédagogiques. » Rappelons que le CAPA-SH est le nom du diplôme professionnel des enseignants spécialisés issus du premier degré, tandis que le 2CA-SH est le nom de la certification complémentaire des enseignants spécialisés issus du second degré.

⁸ CAPA-SH : certification d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au premier degré.

⁹ 2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au second degré.

¹⁰ Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000246839&dateTexte=&categorieLien=id>

¹¹ Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

¹² L'Annexe 2 de ce mémoire est un extrait de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 concernant la formation d'enseignant spécialisé issu du second degré en vue de la certification professionnelle complémentaire appelée le 2CA-SH et présente la formation pour devenir enseignant spécialisé.

¹³ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

Malgré *la loi n°2005-102 du 11 février 2005* et *la Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010*, le référentiel de compétences pour les enseignants spécialisés issu du second degré n'a pas encore évolué. C'est le référentiel de compétences caractéristiques de l'enseignant spécialisé du premier degré élaboré en 2004 pour faciliter l'intégration scolaire, qui s'applique, encore aujourd'hui, pour les enseignants spécialisés du second degré qui doivent déplacer leurs pratiques vers une inclusion scolaire.

3. Ouverture de Saint-Louis de Gonzague – Franklin aux élèves en situation de handicap : une réflexion en marche.

Notre recherche se restreindra à l'étude de la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, directement liés à des difficultés ou à des troubles de l'apprentissage. En effet, nous alimenterons notre réflexion à partir d'un échantillon d'une quinzaine d'élèves présents à Saint-Louis de Gonzague - Franklin, au collège et au lycée connus par l'ensemble de la communauté éducative. Nous nous appuierons sur des observations menées directement ou indirectement auprès de divers profils d'élèves : certains présentent des difficultés scolaires et peuvent être suivis en orthophonie, d'autres rencontrent des difficultés de communication et de socialisation, enfin certains sont aujourd'hui reconnus en situation de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) et rencontrent des difficultés liées à la précocité ou au syndrome d'Asperger. Ces données nous permettront d'enrichir notre argumentation au regard des apports théoriques.

4. Inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires : quelles sont les personnes directement concernées au sein de notre établissement (collège-lycée) ?

L'accueil des enfants en situation de handicap, dans les classes ordinaires, concerne en premier lieu les élèves et leurs parents, mais également le chef d'établissement, les préfets, ainsi que les enseignants. Il ne faut pas oublier le surveillant général, les surveillants de division, les secrétaires, mais également l'ensemble des parents s'investissant dans l'enseignement de la « culture religieuse ». Au-delà de la prise en charge d'une dizaine d'élèves handicapés ou rencontrant une situation scolaire handicapante, il semble nécessaire de sensibiliser les élèves, les parents et l'ensemble des membres de la communauté éducative, à la différence qu'elle soit liée à une déficience, à un trouble ou à une difficulté scolaire. Dans le cadre de ce mémoire, nous restreindrons notre étude aux enseignants du primaire et à la communauté éducative du secondaire constituée du chef d'établissement, des préfets, des enseignants, des surveillants et des secrétaires des préfets.

En analysant le journal de bord qui a permis l'élaboration de ce mémoire, quatre orientations ont émergé sous forme de questions. Cette réflexion est présentée dans l'Annexe 1. La première catégorie de questions est liée à la politique et à l'histoire de l'établissement pour faire évoluer la vision d'un enseignement ordinaire exigeant vers un enseignement adapté aux besoins spécifiques de certains élèves. La seconde repose sur les modalités nécessaires à la mise en application des textes de loi en lien avec la réalité du terrain. La troisième catégorie s'interroge sur les finalités éducatives de l'inclusion scolaire d'un adolescent à Franklin. Enfin, la dernière orientation présente des questions liées au travail en équipe entre l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource et le corps enseignant (préfets et enseignants).

Compte tenu du temps imparti pour élaborer cet écrit, nous avons restreint notre réflexion au questionnement lié à la place du handicap dans le projet d'établissement, à la place de l'enseignant spécialisé dans un établissement du second degré et au rôle de celui-ci pour développer le travail en équipe. Voici les questions qui sous-tendent la problématique qui sera présentée par la suite :

- ✓ Comment articuler la vision de l'enseignement traditionnel et celle de l'enseignement spécialisé, issu des pratiques du premier degré, afin de les intégrer de manière cohérente dans le projet d'établissement, en lien avec les orientations du projet éducatif jésuite sur la prise en charge de « la jeunesse défavorisée » ?
- ✓ Comment définir le rôle et la mission de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource au sein de l'équipe éducative et pédagogique ? Comment adapter le rôle et la mission de l'enseignant spécialisé, issu du second degré, en tant que personne-ressource dans un établissement ordinaire sans dispositif ?
- ✓ Comment transformer, faire évoluer et structurer les initiatives personnelles de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers pour envisager une certaine pérennité dans le temps ?
- ✓ Comment articuler les rôles respectifs de l'enseignant spécialisé et des préfets pour une collaboration efficace et une identification précise des Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) des élèves concernés ?

- ✓ Quels sont les besoins, les questions et les réticences des enseignants des classes ordinaires à prendre en charge les élèves à BEP ? Quelles sont les modalités envisageables pour former et sensibiliser les enseignants du second degré et leur permettre la prise en charge des BEP des élèves inclus dans les classes ordinaires ?
- ✓ Comment sensibiliser les enseignants à l'observation objective des élèves non pas tant en termes des résultats et de performances académiques mais en termes de comportements, de modes de fonctionnement et de difficultés rencontrées ?
- ✓ Vers un travail en équipe : comment dépasser/surmonter les réticences des enseignants à accueillir un observateur dans leurs classes ?
- ✓ Vers une école inclusive par la différenciation pédagogique : comment aider les enseignants à changer leurs pratiques professionnelles pour leur permettre de s'adapter aux enfants présentant des troubles liés à l'apprentissage ? Comment mutualiser les expériences, innovations et adaptations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, identifier de nouvelles pratiques pédagogiques et trouver de meilleures adaptations pour les élèves présentant des difficultés ?

Chapitre 3. Naissance de la problématique.

Inclure, dans des classes « ordinaires », des élèves rencontrant des difficultés scolaires issues d'un handicap cognitif est aujourd'hui un droit et un devoir. Pour permettre cette prise en charge adaptée, il semble nécessaire de se demander comment faire évoluer le projet d'un établissement ordinaire du second degré, réputé d'« excellence », vers un établissement prenant en charge les besoins éducatifs particuliers des élèves, inclus dans les classes ordinaires, rencontrant des difficultés scolaires ou présentant des troubles des apprentissages ou du comportement. Des adaptations, permettant la prise en charge des besoins éducatifs particuliers des élèves, pourraient être envisagées en s'appuyant sur les compétences de l'enseignant spécialisé de l'établissement. Cela permettrait aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs mentalités pour favoriser, par la suite, une réflexion, de l'institution, sur la création d'un dispositif ULIS (TED – TFC¹⁴) et sur les modalités du statut de l'enseignement spécialisé.

¹⁴ TED - TFC : Troubles Envahissants du Développement – Troubles des Fonctions Cognitives.

Dans cet écrit nous traiterons plus particulièrement la question suivante : *comment définir le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé du second degré, titulaire du 2CA-SH¹⁵, en tant que personne-ressource ASH, pour faciliter l'accueil et la prise en charge, en milieu ordinaire, des élèves rencontrant des difficultés scolaires ou des troubles de l'apprentissage et répondre à la fois aux besoins de ces élèves, de leurs enseignants, des préfets des études et du chef d'établissement, pour que tous les élèves réussissent leur parcours scolaire ?*

Chapitre 4. La construction des hypothèses.

1. Hypothèse 1: L'enseignant spécialisé est une personne-ressource ASH pour un établissement scolaire...

Nous faisons l'hypothèse que définir, en lien avec le projet d'établissement, la place et le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource ASH, dans un établissement ordinaire du second degré sans dispositif spécialisé, lui permettrait d'être davantage une personne relais pour l'ensemble de ses collègues et favoriserait une prise en charge transversale et un suivi des élèves à BEP sur plusieurs années consécutives.

1.1. Définir un poste « ressource ASH » dans un établissement permet de déplacer des initiatives personnelles vers un projet pédagogique validé et reconnu par l'institution.

1.2. La mise en place d'un tel projet par le chef d'établissement officialise un choix éducatif et pédagogique, et initie une évolution de la prise en charge des élèves en orientant des évolutions pédagogiques.

1.3. Définir un tel poste permettrait de mutualiser les tâches, la répartition du temps, et les efforts pour une meilleure communication entre le chef d'établissement, le préfet, le professeur principal, l'équipe pédagogique, la famille et le personnel médical et paramédical prenant en charge l'adolescent à l'extérieur de l'école.

¹⁵ **2CA-SH** : Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap destinée aux enseignants du second degré.

2. Hypothèse 2: Identifier les craintes et connaître les besoins des enseignants des classes ordinaires permettraient de faire évoluer les pratiques pédagogiques et le métier d'enseignant.

Nous faisons l'hypothèse qu'identifier les craintes, les réticences et les besoins des enseignants et plus généralement, de l'équipe éducative, permettrait de cerner les ressources et les aides pédagogiques et humaines nécessaires à chaque enseignant pour les aider à s'adapter et à prendre davantage en compte les besoins particuliers des élèves.

2.1. Sensibiliser les enseignants du second degré et les former à l'accueil et à la prise en charge, de manière théorique (par exemple lors de réunions pédagogiques...) et pratique (en assistant au cours de l'enseignant pour observer l'élève et proposer des adaptations concrètes), d'enfants présentant des besoins particuliers leur permettraient de prendre conscience que certaines adaptations simples peuvent être mises en place pour des élèves à BEP.

2.2. « Le monde du handicap » peut faire peur aux enseignants, il serait donc nécessaire de ne pas opposer les deux réalités : celle de l'éducation et celle de la médecine. Il semble important de ne pas attendre le diagnostic médical pour adapter notre pédagogie : ce n'est pas le diagnostic médical qui donnera les clés des adaptations à mettre en son œuvre au sein des apprentissages. Avec des élèves en difficulté, ou présentant des troubles de l'apprentissage, nous devons être des pédagogues capables d'innover et d'expérimenter des nouvelles façons de procéder sans oublier le premier sens de l'école qui est d'acquérir des connaissances et de devenir autonome.

2.3. Certaines adaptations nécessaires à des élèves présentant des BEP sont aussi utiles à des élèves ne présentant pas de troubles de l'apprentissage.

3. Hypothèse 3 : La nécessité de travailler en équipe...

Nous faisons l'hypothèse que la personne-ressource ASH est un relais et une aide pour l'ensemble des enseignants face à un élève présentant un BEP. Malgré certaines apparences, un enseignant n'est pas seul face aux difficultés rencontrées par un élève.

3.1. Certaines pratiques pédagogiques et adaptations particulières pour des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ne sont pas spécifiques à la matière, mais dépendent davantage de l'élève concerné. Par conséquent, en tant qu'enseignants du second degré spécialistes d'une discipline, nous devrions accepter le regard de nos collègues, non pas comme un jugement, mais comme une collaboration entre pairs et pédagogues pour davantage aider l'élève en difficulté. Si un élève ne réussit pas ce n'est pas nécessairement la faute de l'élève, ni celle du professeur, mais notre rôle est d'essayer de l'aider à progresser en modifiant notre regard sur nos pratiques sans pour autant tout remettre en cause.

3.2. En supposant l'hypothèse 1 validée, l'enseignant ressource ASH pourrait...

... travailler en partenariat avec le préfet et les familles,

... travailler en équipe avec les professeurs principaux des élèves présentant des BEP en leur présentant des spécificités des besoins pédagogiques de l'élève et en leur proposant des adaptations,

... travailler en équipe avec les professeurs et les équipes pédagogiques ayant des questions sur les BEP de certains de leurs élèves ou ayant des difficultés pour s'adapter.

Pour valider ou non les hypothèses et répondre à la problématique, nous développerons dans une première partie la place du handicap en général, et plus particulièrement, à l'école ainsi que le rôle de l'enseignant du second degré titulaire 2CA-SH en tant que personne-ressource ASH. Puis, nous présenterons la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche avant de présenter les résultats obtenus et de les discuter au regard des travaux scientifiques existants. Enfin, nous dresserons un bilan de notre réflexion en termes d'apports, de limites et de perspectives.

Partie 2. Quelques apports théoriques.

Chapitre 1. Le concept de Handicap.

1. Etymologie et définitions de Handicap.

Le mot « handicap » vient de l'anglais « *hand in cap* » qui signifie littéralement « la main dans le chapeau ». Apparu au XVII^e siècle, le handicap permettait de s'assurer de l'équité des valeurs de deux objets lors d'un troc¹⁶.

Le dictionnaire du Larousse propose une première définition de « handicap » : « *Épreuve, course ou concours, dans lesquels les concurrents reçoivent ou rendent une avance de temps, de distance, de poids ou de points, de manière qu'ils aient tous, malgré leur valeur différente, une chance égale à la victoire* ». En effet, on peut affirmer qu'à son origine le mot « handicap » n'a aucune connotation d'infériorité, de manque ou d'incapacité. Dans le domaine des courses hippiques, les chevaux les plus performants, hors normes, étaient dits « handicapés ». Pour rendre la course équitable, comme le souligne le dictionnaire du Petit Robert, « *ceux-ci devaient concourir avec des poids supplémentaires ou parcourir une distance plus grande* ». La course étant équilibrée, les paris étaient déposés dans un chapeau et on tirait au sort le nom du cheval vainqueur¹⁷. Par analogie, dans le domaine sportif aujourd'hui, le Petit Robert souligne que le mot « handicap » fait référence aux « *épreuves sportives où l'inégalité des chances des concurrents est compensée au départ* ». Dans le même champ du sport, le dictionnaire du Larousse présente cet « handicap » comme « *un désavantage en poids, distance, points, etc., imposé au concurrent qui a le plus de chances de gagner* ». Par extension, le dictionnaire du Petit Robert précise que le « handicap » est alors « *un désavantage imposé à un concurrent pour que les chances se trouvent égales* ».

Le dictionnaire du Petit Robert affirme que, vers les années 1950, le sens du mot « handicap » apparaît dans le champ du médical et de la santé. Il désigne alors soit « *une déficience physique ou mentale* », soit « *une infirmité, une invalidité : handicap moteur, sensoriel, auditif, visuel, un handicap léger, profond ou sévère* ». Le dictionnaire du Larousse précise que cette notion de « handicap » est « *[une] infirmité ou [une] déficience, congénitale ou acquise* » ou « *un désavantage souvent naturel, une infériorité qu'on doit supporter* ».

¹⁶ Explication de la signification de « hand in cap » extrait du site Internet : <http://www.handicontent.fr/le-handicap-etymologie-definition-et-perceptions.html> consulté le 15 mars 2015.

¹⁷ Explication inspirée du dictionnaire du Larousse, du dictionnaire du Petit Robert et du document écrit par CHANRION Aurore – Une Souris Verte... pour la Courte Echelle – Formation A.V.S. – le 26 septembre 2006 intitulé « La notion de handicap et les représentations que l'on en a... ». Version électronique consultée le 15 mars 2015 : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/La_notion_de_haS-_forma_AV.S.pdf

D'après le dictionnaire du Petit Robert, dans les années 60, le mot « *handicap* » désigne « un désavantage, une entrave, une gêne ou un inconvénient » que ce soit dans le domaine économique, politique, social... Le dictionnaire Larousse précise que ce « *handicap* » est « une infériorité économique, sociale, etc., d'un groupe, d'un pays par rapport aux autres ».

À son origine, le mot « *handicap* » permettait de mesurer l'écart, et de mettre à la « norme » des cas « *hors normes* » d'objets, d'animaux, de sportifs considérés comme étant plus chers, plus performants, meilleurs que les autres. Le « *handicap* » favorisait donc une notion d'équité dans une situation donnée. Dans les années 50, soit après la seconde guerre mondiale, la notion de « *handicap* » apparaît dans le champ médical et considère alors comme étant « *hors normes* » des personnes devant supporter un manque ou une infirmité. C'est alors qu'apparaît une connotation péjorative du mot « *handicap* ». Cependant, dans ce contexte, la remise à la norme ne semble pas alors prise en compte. Nous pourrions nous interroger sur le concept de « norme » et, donc, sur la question liée à la part d'équité. Cette réflexion ne sera pas traitée ici compte tenu de l'ampleur du sujet. Aujourd'hui, la notion de « *handicap* » désigne un désavantage ou un inconvénient pris en compte dans une difficulté causée par l'environnement. Nous allons nous interroger sur le glissement de la notion de « *handicap* » dans le champ médical et sociologique, et analyser la distinction entre la notion de « *personne handicapée* », de « *situation de handicap* » ou de « *situation handicapante* ».

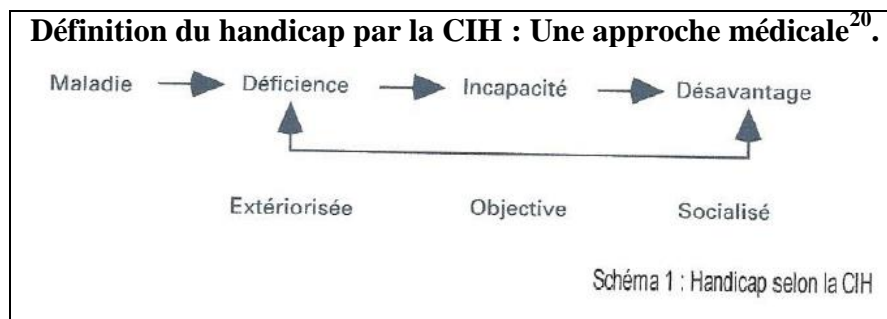
2. *Approche chronologique, médicale et sociologique du concept de « Handicap » au regard des classifications internationales et de la loi du 11 février 2005.*

Afin d'analyser au mieux cette approche, il semble nécessaire de prendre en considération les différentes étapes chronologiques ayant permis de définir le concept de « handicap » dans le champ de la santé.

✓ *Classification Internationale des Handicaps : CIH (Classification Internationale des Handicaps).*

Cette classification « a été conçue pour le compte de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) par un professeur de l'université de Manchester, Philip Wood. Elle a été publiée [...] au début des années 1980. Elle se présente sous la forme d'un manuel de classifications **des conséquences des maladies** celui-ci consiste en trois classifications distinctes, muni d'une échelle de mesure, portant chacune sur un aspect spécifique des conséquences des maladies :

- « les **déficiences** relatives à toute altération du corps de l'apparence physique, ainsi qu'à une anomalie organique ou fonctionnelle, quelle qu'en soit la cause ; en principe, les déficiences constituent des troubles manifestés au niveau d'un organe ;
- les **incapacités** qui reflètent les conséquences de déficience en termes d'activité fonctionnelle de l'individu ; les incapacités représentent donc des perturbations au niveau de la personne elle-même ;
- les **désavantages** se rapportent au préjudice résultant pour l'individu de sa déficience ou de son incapacité ; ils reflètent donc l'adaptation de l'individu et l'interaction entre lui et son milieu [qu'elle soit sociale, scolaire ou professionnelle]¹⁸. »¹⁹



« La Classification Internationale des Handicaps présente, selon certains chercheurs et praticiens, un intérêt pour les enquêtes statistiques et épidémiologiques de l'évaluation des handicapés, de l'évolution de la situation des sujets et de la réduction des handicaps par l'aménagement de l'environnement. D'autres critiquent, en revanche, le caractère peu opératoire de la Classification et sa prétention à la scientificité (à l'instar des tests mentaux). »²¹ En effet, il semble que cette classification prend en compte l'aspect fonctionnel du handicap sans considérer le contexte social et environnemental. Le Handicap n'était-il pas considéré comme un phénomène individuel ?

¹⁸ **ZRIBI Gérard, POUPEE – FONTAINE Dominique**, *Dictionnaire du Handicap*, Editions école nationale de la santé publique ENSP, 1996 pages 74-75

¹⁹ Références indiquées dans le dictionnaire de **ZRIBI Gérard, POUPEE – FONTAINE Dominique**, *Dictionnaire du Handicap* dans le cadre de la CIH :

CTNERHI, Classification internationale des handicaps : du concept à l'application. Actes du colloque des 28-29 novembre 1988, CTNERHI, 1989.

DEVEAU A., LEGRAND P., La classification internationale des handicaps dans l'appréciation et la démographie du handicap en France, *solidarité-santé*, n°1, 1989.

INSERM, Classification internationales des handicaps, traduction française, CTNERHI, 1988.

²⁰ Schéma tiré de la revue de l' AIS. **JAMET Frank**, MCF académie de Rouen, Cognition, raisonnement et didactique UPRES EA 2305 université Paris 8. *De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*. Article tiré de la nouvelle revue de l' AIS n°22. 2nd trimestre 2003. Pages 163-171. Schéma page 164. Version électronique consultée le 15 mars 2015 :

http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf

²¹ **ZRIBI Gérard, POUPEE – FONTAINE Dominique**, *Dictionnaire du Handicap*, Editions école nationale de la santé publique ENSP, 1996 pages 74-75

✓ *Classification Internationale du Fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*²².

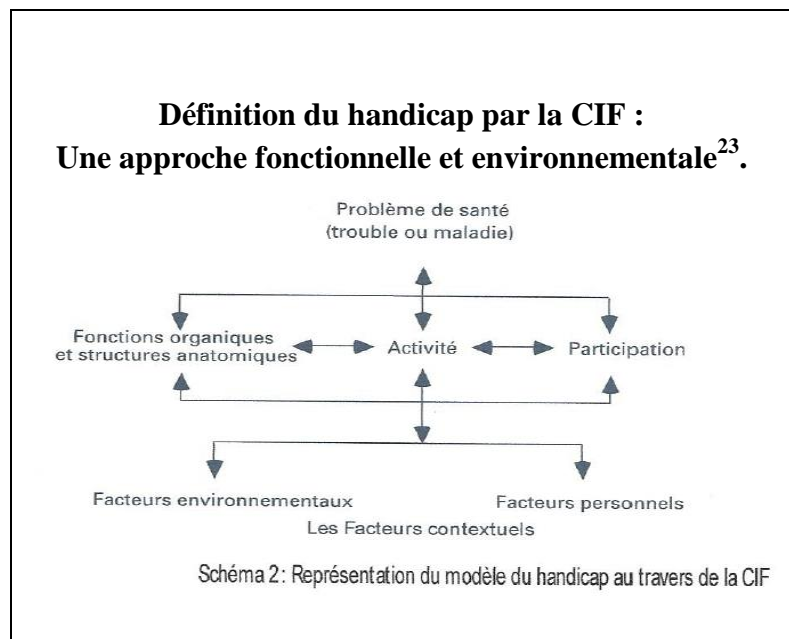
En 2001, L'OMS révisé le Classification Internationale des Handicaps (CIH) afin de prendre en compte l'impact des facteurs environnementaux sur la situation de handicap. La notion de « *fonctionnement* » renvoie à l'ensemble des « *fonctions de la personne humaine* » (JAMET. F, 2003, p. 167). Cette nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) se décompose en cinq concepts distincts : « *le problème de santé, les fonctions organiques et les structures anatomiques, l'activité, la participation [et] les facteurs contextuels* ». (JAMET. F, 2003, p. 168)

Voici une présentation de ces concepts fondamentaux.

- « **Un problème de santé** est une altération qui occasionne une souffrance, une perturbation des activités quotidiennes. [...] Il conduit à une consultation des services de santé. Il peut s'agir d'une maladie [...], d'un trouble, d'une lésion ou d'un traumatisme ou de quelque autre état ayant une incidence sur la santé. » (JAMET. F, 2003, p. 168)
- « **Les fonctions organiques** désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques). [...] **Les structures anatomiques** désignent les parties anatomiques du corps » (JAMET. F, 2003, p. 168)
- **L'activité** « ne se réfère pas à une aptitude ou un potentiel (OMS, 2002). L'activité se réfère à un contexte donné. » (JAMET. F, 2003, p. 168). **Une participation** « désigne l'implication dans une situation de la vie réelle. La participation est le résultat de l'interaction entre la personne et les facteurs externes. La participation concerne le rapport à la société (OMS, 2002). » (JAMET. F, 2003, p. 168)
- « **Les facteurs contextuels** se scindent en deux : les facteurs environnementaux externes [...] et d'autre part les facteurs personnels internes. [...] La classification des facteurs environnementaux [...] rend possible l'identification des obstacles et des facilitateurs environnementaux à la fois pour la capacité et la réalisation effective d'activités et de tâches de la vie quotidienne. » (JAMET. F, 2003, p. 168)

²² JAMET Frank, MCF académie de Rouen, Cognition, raisonnement et didactique. UPRES EA 2305 université Paris 8. *De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*. Article tiré de la nouvelle revue de l' AIS n°22. 2nd trimestre 2003. Pages 163-171.
Version électronique consultée le 15 mars 2015 : http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf

Comme le souligne le Docteur en Médecine, Anne BLANCHARD, le CIF est « *une nouvelle typologie du handicap qui prend plus en compte les facteurs environnementaux. Le Handicap est la rencontre d'une déficience avec une situation de la vie quotidienne. Ces deux composantes sont soumises à l'influence de problèmes de santé (maladies, blessures, lésions) et de facteurs contextuels (environnement et facteurs personnels).* »²⁴



✓ Le concept de « Handicap » défini par la loi du 11 février 2005²⁵.

La loi du 11 février 2005, affirme que « Art. L.114. - 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. »²⁶ Au regard des orientations du CIF, la loi du 11 février 2005 définit le concept de « handicap » comme étant les conséquences d'une limitation, d'une restriction, d'un manque ou d'un déficit dans la vie sociale d'un individu.

²³ Schéma tiré de la revue de l' AIS. **Frank JAMET**, MCF académie de Rouen, Cognition, raisonnement et didactique UPRES EA 2305 université Paris 8. *De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*. Article tiré de la nouvelle revue de l' AIS n°22. 2nd trimestre 2003. Pages 163-171. Schéma page 169.

Version électronique consultée le 15 mars 2015 : http://www.ecolepour tous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf

²⁴ **BLANCHARD Anne**, Docteur en Médecine, Service MPR, Hôpital Swynghedauw. S2 Déficience Handicap IDE version Mars 2013 : « DEFICIENCES INCAPACITES HANDICAP ». Version électronique consultée le 20 mars 2015 : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fjeremy062.free.fr%2FDeficiencehandicap.ppt&ei=9m0NVaLrLsrBU6ewg4gL&usq=AFQjCNGowru8 fdXIEARKnkue4vX9eRAeA&bvm=bv.88528373.d.d24>

²⁵ **La loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** a été votée le 11 février 2005. Version électronique consultée sur www.legifrance.gouv.fr le 21 mars 2015 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=328D13B764DF133D942A719DB74EA33D.tpdila17v_1?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id

²⁶ **La loi n°2005-102**. Définition du Handicap : TITRE Ier : DISPOSITIONS GÉNÉRALES. Article 2.

Version électronique consultée sur le site Internet www.legifrance.gouv.fr le 21 mars 2015 :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=328D13B764DF133D942A719DB74EA33D.tpdila17v_1?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id

A partir de la définition de ce concept, le Comité National Coordination Action Handicap, association française reconnue d'utilité publique, propose de répertorier les différentes situations de handicap en fonction de plusieurs types de handicap²⁷: le handicap mental le handicap auditif, le handicap visuel, le handicap moteur, l'autisme et les troubles envahissants du développement, le handicap psychique, le pluri handicap, le polyhandicap, les traumatismes crâniens, les maladies dégénératives, les troubles dys.

3. Le concept de « Handicap » dans le champ scolaire au regard de la loi du 11 février 2005.

Le professeur en médecine Claude Hamonet et Marie de Jouvencel, neuropsychologue au centre de réadaptation fonctionnelle de Richebourg et enseignant à l'Université Paris 5, précisent que lorsqu'« on évoque le handicap, il convient de préciser pour quelles situations. Il faut donc parler de « situations de handicap » ou de « situations handicapantes ». On est handicapé « pour » telle ou telle situation ou micro situation. Il convient aussi de connaître le point de vue de la personne sur ses capacités. Il ne faut pas oublier aussi, que selon la formule heureuse de Pierre Minaire : « le handicap n'est pas une constante, mais une variable ». Ceci exprime le fait que les capacités humaines évoluent (avec l'âge par exemple) ainsi que les situations de la vie et la subjectivité. Le handicap comporte quatre dimensions : l'état corporel, l'état fonctionnel, les situations de la vie et la subjectivité de la personne. Toutes les quatre doivent être prises en considération dans le processus de réadaptation dont les deux piliers sont les situations rencontrées et la subjectivité. C'est-à-dire que si la personne se considère en situation de handicap, elle sera handicapée. On observe au fil des années que les divers groupes de personnes concernées, y compris les personnes dites « handicapées psychiques » et leurs familles oubliées par la loi de 1975, adoptent, à travers leurs associations, un consensus face à la démarche globalisante handicap. »²⁸

Dans cette perspective, **la loi du 11 février 2005** développe dans le **paragraphe IV : Accessibilité au Chapitre I^{er} : Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel (articles 19 à 22)** les différentes adaptations à apporter à l'élève en situation de handicap afin que l'environnement s'adapte au mieux à sa situation et à ses besoins pour lui permettre d'acquérir une certaine autonomie, des savoirs et des compétences en tenant compte de son projet de vie, de ses capacités et de ses savoir-faire.

²⁷ **Comité national Coordination Action Handicap : CCAH** Les différents types de handicap.

Version électronique consultée le 20 mars 2015 : <http://www.ccah.fr/former/formations/les-differents-types-de-handicap>

²⁸ **Citation tiré du site Internet du Professeur Claude Hamonet.**

Version électronique consultée le 13 février 2015 : http://claudio.hamonet.free.fr/fr/art_readapt.htm

Grâce au concept de Handicap, nous venons de conclure que la *loi du 11 février 2005* développe, dans le *paragraphe IV : Accessibilité au Chapitre Ier : Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel (articles 19 à 22)*, les différentes adaptations à apporter à l'élève en situation de handicap, afin que l'environnement s'adapte au mieux à sa situation et à ses besoins, pour lui permettre d'acquérir une certaine autonomie, des savoirs et des compétences en tenant compte de son projet de vie, de ses capacités et de ses savoir-faire. Dans cette perspective le domaine de l'ASH parle de Besoins Éducatifs Particuliers, aussi appelés BEP. Toutefois, l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers » n'apparaît pas dans la *loi du 11 février 2015*.

Face à ce paradoxe, nous nous sommes interrogés sur l'origine et la définition du concept de Besoins Éducatifs Particuliers, sur les sens donnés à ce concept dans les textes officiels depuis la *loi du 11 février 2005* et sur la manière d'aider les enseignants des classes ordinaires à les prendre en compte dans leur pédagogie.

1. Origine et définitions du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers ».

✓ *Le rapport Warnock (1978).*

Le rapport Warnock propose une généralisation de la prise en compte de la difficulté scolaire quelle qu'en soit l'origine, temporaire ou non, en introduisant la notion de *Special Educational Needs*, traduite par l'expression *Besoins Éducatifs Spéciaux (BES)*. Cette expression remplace peu à peu le mot *Handicap*. En effet, dans ce rapport, « *de nouvelles perspectives furent introduites au niveau de l'enseignement des enfants en situation de handicap et de ceux qui, pour d'autres raisons, se voyaient aussi exclus, formellement ou informellement, du système d'enseignement. [...] Le même rapport propose que les difficultés scolaires des enfants soient analysées non en fonction de leur étiologie, sous des critères médicaux, mais sous des critères éducatifs, plus proches des difficultés scolaires présentées. La définition officielle du concept ne va arriver qu'en 1981, en Angleterre, avec l'éducation act, en considérant qu'un enfant nécessite une éducation spéciale s'il a quelques difficultés d'apprentissage qui exigent une mesure éducative spéciale.* »²⁹

²⁹ Citation tirée de l'article intitulée **Éducation Spéciale**, extraite du site Internet : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.sanchesdafonseca_ir&part=205414 consulté le 15 mai 2015

✓ *La Déclaration de Salamanque(1994)*³⁰.

La Déclaration de Salamanque est le texte adopté par la conférence mondiale, sur l'éducation et les besoins éducatif spéciaux, qui s'est déroulée à Salamanque, en Espagne, entre le 7 et le 10 juin 1994. Le texte, intitulé *cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, précise la manière de prendre en charge les besoins éducatifs spéciaux.

Pour commencer il semble intéressant de noter que dans ce texte d'une cinquantaine de pages, les mots *besoin(s)* et *spéciaux* apparaissent une centaine de fois. On compte environ quatre-vingt occurrences du mot *éducatif(s)* et environ quatre-vingt fois les expressions *besoins spéciaux* ou *besoins éducatifs spéciaux*. La question des *Spécial Educational Needs* est donc le cœur de la réflexion.

Dans le paragraphe 2, page VIII, de *la Déclaration de Salamanque* il est écrit :

- *« l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissance acceptable,*
- *chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissages qui lui sont propres,*
- *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques de besoins,*
- *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins,*
- *les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier... »*

³⁰ **La déclaration de Salamanque.** Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité », réunie du 7 au 10 juin 1994, à Salamanque (Espagne), sous l'égide de l'UNESCO, et dont la déclaration finale et le cadre d'action qui l'accompagnent sont porteurs de valeurs et d'idées qui constituent une référence pour la plupart des pays participants. Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

Cet extrait de la déclaration de Salamanque précise la manière dont doivent être abordés les apprentissages de tous les élèves : il s'agit de parler de besoins liés aux caractéristiques propres à l'enfant. Dans ce contexte, il n'est pas précisé que l'enfant rencontre des difficultés passagères, durables, ou permanentes, liées ou non à une situation de handicap, ou à un environnement social, économique, culturel... En effet, « *la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a souligné la nécessité d'une approche centrée sur l'enfant, pour assurer la réussite de chacun. L'adoption de systèmes plus souples et capables de mieux tenir compte des différents besoins des enfants contribuera au succès de l'éducation et à l'intégration.* »³¹ Voici les orientations proposées :

- « *Il convient d'adapter les programmes aux besoins des enfants, et non pas l'inverse. Les écoles devraient donc offrir des cours conçus pour des enfants dont les aptitudes et les centres d'intérêt sont différents.* »³²
- « *Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent bénéficier d'un soutien pédagogique supplémentaire dans le cadre du programme ordinaire, et non au titre d'un programme différent. Le principe directeur doit être de donner à tous les enfants la même éducation en fournissant une aide et un soutien supplémentaires à ceux qui en ont besoin.* »³³
- « *Les enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux devraient pouvoir recevoir un soutien continu selon des modalités diverses, allant d'une assistance minimale en classe à des activités complémentaires de soutien pédagogique, faisant appel, progressivement, à des éducateurs spécialisés et à d'autres personnels d'appui, lorsque cela est nécessaire* »³⁴ .
- « *Les formations de spécialité, menant à des qualifications dans le domaine des besoins éducatifs spéciaux, devraient être intégrées à une formation initiale et une expérience préalable dans l'enseignement ordinaire, ou n'intervenir qu'après celle-ci, de façon à mieux assurer la complémentarité et la mobilité des personnels.* »³⁵

³¹ **La déclaration de Salamanque. B. Facteurs scolaires. Alinéa 27. Page 21.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

³² **La déclaration de Salamanque. B. Facteurs scolaires. Alinéa 28. Page 22.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

³³ **La déclaration de Salamanque. B. Facteurs scolaires. Alinéa 29. Page 22.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

³⁴ **La déclaration de Salamanque. B. Facteurs scolaires. Alinéa 32. Page 22.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

³⁵ **La déclaration de Salamanque. C. Recrutement et formation des personnels de l'éducation. Alinéa 46. Page 28.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

- ✓ *Des Besoins Éducatifs Spéciaux aux Besoins Éducatifs Particuliers :
d'un glissement sémantique vers un glissement de sens ?*

Pour commencer notre réflexion, intéressons-nous dans un premier temps aux définitions de « besoins ». D'après le dictionnaire du Petit Robert, le mot masculin pluriel « besoins » représente « *les choses considérées comme nécessaires à l'existence, obtenues* ». Le dictionnaire du Larousse précise que ce mot correspond également à « *ce qui est nécessaire pour accomplir quelque chose, faire face à une situation* ». Les besoins des élèves doivent donc être définis pour leur permettre de faire face à leurs difficultés, en leur d'accomplir les tâches pédagogiques ou éducatives demandées par leurs enseignants.

D'après le dictionnaire Petit Robert, l'adjectif qualificatif masculin pluriel « éducatifs » renvoie à « *ce qui éduque, forme efficacement* ». Le dictionnaire du Larousse propose cette définition du mot « éducatifs » : « *Relatif à l'éducation, qui vise à éduquer, qui est propre à éduquer (pédagogique)* ». L'aspect « éducatifs » des besoins est donc directement lié au milieu et au contexte dans lesquels ils s'exercent : l'école. Par conséquent, les besoins des élèves définis, pour leur permettre de faire face à leurs difficultés, doivent être identifiés dans le but d'avoir un objectif éducatif et pédagogique.

Doit-on parler de « besoins éducatifs spéciaux », de « besoins éducatifs particuliers » ? Au-delà du glissement sémantique, y a-t-il un glissement de sens ? Pour répondre à ces questions, nous allons nous intéresser d'abord à la définition des mots « spéciaux » et « particuliers ». Le mot « spéciaux » est le pluriel de l'adjectif qualificatif : « spécial ». D'après le dictionnaire du Larousse, est dit « spécial » ce « *qui est particulier à une certaine catégorie, destiné à une certaine fin* », ce « *qui n'est pas commun, s'écarte de la norme, sort de l'ordinaire* », ce « *qui présente un caractère exceptionnel, répond à des circonstances extraordinaires* », ce « *qui est considéré comme anormal, contre nature* ». D'après le dictionnaire du Petit Robert, l'adjectif « particulier » a plusieurs sens. Il désigne tout d'abord ce « *qui appartient en propre à quelqu'un, à une catégorie d'être ou de choses* », il s'agit d'une approche « *personnelle, propre* » du mot « particulier ». Il se rapporte, aussi, à ce « *qui ne concerne qu'un individu ou un petit groupe et qui lui appartient* » en ce sens, cet adjectif correspond à ce qui est « *individuel* ». Par ailleurs, il désigne ce « *qui donne à une chose, à un être son caractère original, distinctif* » en considérant l'aspect « particulier » comme étant « *caractéristique, distinctif, spécial, spécifique* ». Enfin, la notion de « particulier » correspond à ce « *qui présente le caractère hors du commun, singulier.* » D'après le dictionnaire du Larousse, est dit « particulier », « *ce qui appartient, est affecté en propre à quelqu'un, à*

quelque chose ; ce qui concerne spécialement quelqu'un; ce qui distingue quelqu'un ou quelque chose, spécifique ; ce qui se distingue par quelque chose d'anormal, dont le caractère spécial est considéré péjorativement ; ce qui est porté à un degré élevé ; ce qui est défini, précis, limité (par opposition à général) ; ce qui se rencontre spécialement chez quelqu'un, dans quelque chose ».

Au regard des définitions des adjectifs qualificatifs « *spéciaux* » et « *particuliers* », nous constatons un glissement de sens au-delà d'un simple glissement sémantique. En effet, l'expression « *besoins spéciaux* » évoque la nécessité de « *besoins hors normes* », « *anormaux* » par rapport à la situation et au contexte d'apprentissage. Cela étant un élève en difficulté rencontre des besoins étroitement liés à son propre mode de fonctionnement et à la situation d'apprentissage. Par conséquent, il s'agit davantage d'un « *besoin particulier* » propre à l'élève plus que d'un « *besoin spécial* » dépendant uniquement d'une situation donnée. La notion de « *particulier* » semble permettre la prise en compte, à la fois, du mode de fonctionnement de l'élève et le caractère « *spécial* » de la difficulté analysée dans le contexte d'apprentissage donné.

✓ *Quelles sont les élèves ayant à priori des Besoins Éducatifs Particuliers ?*

D'après Carlos CRUZ³⁶, « *les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages...* » (C.C, 2010, page 3). Ce sont « *des enfants handicapés (physiques, sensorielles, mentaux), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, des enfants intellectuellement précoces, des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF), des enfants malades, des enfants du voyage ou des enfants mineurs en milieu carcéral* » (C.C, 2010, page 4).

Cette vision peut être complétée par cette seconde approche de P. SELLENART³⁷ qui affirme que « *de manière simplifiée, on peut considérer que pour certains élèves, existent des obstacles aux apprentissages, se manifestant par un besoin d'aide, encore appelé Besoin Éducatif Particulier* » (P.S, 2012, page 4). Pour lui, « *les obstacles aux apprentissages peuvent*

³⁶ CRUZ Carlos – IEN – Circonscription de Cagnes-sur-Mer. *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : « vers une école de l'inclusion »*. Animation pédagogique faite à Saint-Laurent du Var le 15 décembre 2010. Version électronique consultée le 14 mai 2015 : http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

³⁷ SENELLART.P – IEN ASH – novembre 2012. *La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers*. Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires. Version électronique consultée le 8 mai 2015 : http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf

être liés à une méconnaissance des codes et usages de la situation par l'élève, une non-maîtrise des prérequis, une situation de handicap (déficit d'attention, de mémoire...). La réponse aux besoins éducatifs particuliers est de la responsabilité des enseignants, et pour certains nécessite une expertise d'enseignant spécialisé (adaptation pédagogique, stratégie de contournement...). La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et la loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (dans sa dimension scolaire) visent à garantir effectivement l'accès à l'école pour tous et à permettre la réussite de tous les élèves, sans discrimination aucune, au sein d'un même service public d'éducation. Désormais, la notion même d'éducation spéciale (spécialisées) disparaît. Il appartient dorénavant à l'école de s'adapter à la problématique de chaque jeune à besoins particuliers, qu'il soit en difficulté et/ou handicapé » (P.S, 2012, pages 4 - 5).

2. La vision française de l'inclusion scolaire et ses conséquences sur la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers.

✓ *Les conséquences de la déclaration de Salamanque à l'École : le point de vue d'Elisabeth ZUCMAN.*

D'après Elisabeth ZUCMAN, « en dehors de notre pays, le concept de BEP s'est, en moins de vingt ans, instauré dans les pays pragmatiques, en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficulté, qu'elle soit durable, permanente ou passagère. Dès 1978, Seamus Hegarthy avait fait la démonstration, malheureusement non traduite en français, que l'usage de ce concept permettait d'améliorer la scolarisation de tous les élèves et que le brassage (mainstreaming) transformait positivement l'ensemble de l'école. Les pays scandinaves se sont aussi rapidement tournés vers une organisation de la scolarisation qui tient compte de la diversité des besoins éducatifs particuliers. Une telle évolution était en harmonie avec une société tournée vers la désinstitutionnalisation et une relative démedicalisation.»³⁸

✓ *La vision française de l'inclusion scolaire...*

➤ *Une inclusion stigmatisante ?*

Nous ne développerons pas dans ce mémoire le concept d'inclusion qui nécessiterait une étude à part entière, toutefois il est intéressant de noter que ce concept fait débat. En effet,

³⁸ ZUCMAN Élisabeth, 2008. *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. Conférence de consensus du 23 janvier 2008 – Formation de Formateurs IUFM de Créteil – université de Paris 12
Version électronique consultée le 12 mai 2015 : http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&INLINE=FALSE.

dans l'article *Intégration ou Inclusion*³⁹, paru en 2007 dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* de l'INS HEA, il est écrit que « l'apparition de la notion d'inclusion dans le débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap suscite différentes interrogations. Elles portent notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre. Le vocabulaire de l'inclusion n'est guère utilisé en français pour désigner les processus concernant des personnes. Il est au contraire courant en langue anglaise, souvent couplé à l'expression *éducation inclusive*, de plus en plus adopté dans les organismes internationaux. Une des difficultés dans ce débat réside dans le fait que cette expression, ainsi que celle d'intégration, n'ont pas exactement la même signification dans les différents pays, et que chacune d'elle est même parfois utilisée dans plusieurs acceptions. Le terme d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont parfois assimilés, en France à des pratiques d'acteurs qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil. En Angleterre, c'est plutôt sous le terme d'intégration que l'on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d'inclusion implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. [...] En France, on préfère parler de l'école pour tous. Dans la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et de chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le terme d'intégration ne figure pas, il y est question de formation scolaire, professionnelle et supérieure pour l'ensemble des personnes handicapées, et d'inscription dans l'établissement le plus proche du domicile pour les enfants ou adolescents handicapés ou présentant un trouble invalidant de la santé. [...] La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités. Une telle orientation humaine mène en effet " à se demander quels élèves peuvent effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quels dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes ou unités spécialisées..." (PLAISANCE, 2005) L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale " demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires

³⁹ PLAISANCE Éric, BELMONT Brigitte, VÉRILLON Alette, SCHENEIDER Cornelia. Éléments pour contribuer au débat. *Intégration ou Inclusion*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA – numéro 37 – premier trimestre 2007. Citation extraite des pages 159 à 161. Version électronique consultée le 14 mai 2015 : http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf

où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit légal " (AMSTRONG, 1998).[...] En France, lorsqu'on parle d'éducation inclusive, on s'inscrit dans le prolongement de la loi d'orientation sur l'école de 1989 qui incite à une évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves.[...] Ainsi, l'éducation inclusive ne correspond pas à la mise en œuvre d'un corps situé de pratiques nouvelles. Il s'agit plutôt d'une orientation pour la réflexion pédagogique [...] Le principe d'éducation inclusive peut induire des modes d'accueil particuliers. »

A travers cet extrait, nous constatons que l'inclusion en France se réfère davantage à l'inclusion de personnes dans un système, plus que d'un système inclusif accueillant une diversité de personnes. Ces deux paradigmes semblent pourtant avoir une influence directe sur la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves. En effet, en « *incluant des élèves* » en milieu ordinaire, le système éducatif les insère dans un groupe classe. Ils représentent alors un petit groupe d'élèves dit « *en inclusion* ». N'est-ce pas une approche stigmatisant ? En effet, ces élèves inclus rencontrent déjà des difficultés dans leurs apprentissages, le fait de les inclure en tant que tel ne rajoute-il pas une difficulté personnelle et affective étroitement liée à l'insertion dans le groupe classe ? Dans quelle mesure cette approche de l'inclusion scolaire ne renforce-t-elle pas le regard méfiant des enseignants sur des difficultés scolaires déjà existantes ? En changeant le regard sur l'inclusion et en parlant d'école inclusive ou d'éducation inclusive, c'est toute la communauté éducative qui modifie ses pratiques pour permettre à chaque élève (en difficulté ou non) d'être inclus dans la vie de l'établissement et dans le groupe classe. Dans quelle mesure, cette seconde approche ne favoriserait-elle pas la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves qu'elles soient passagères, durables ou permanentes liées ou non à une situation de handicap, ou à un environnement social, économique, culturel... ?

➤ *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale :
le rapport DELAUBIER - CARAGLIO.*

Le rapport DELAUBIER – CARAGLIO⁴⁰ développe les objectifs de la loi du 11 février 2005 concernant la prise en charge des élèves en situation de handicap dans l'éducation nationale, ainsi que sa mise en œuvre. Tout d'abord, ce rapport souligne que « **la loi du 11 février 2005 ne se réfère pas au concept "d'inclusion", ni à celui, plus ancien, de**

⁴⁰ CARAGLIO Martine, DELAUBIER Jean-Pierre, juillet 2012. *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*. Version électronique consultée le 10 septembre 2014 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf

"besoin éducatif particulier". Certes, la France adhère aux valeurs qui sous-tendent la Déclaration de Salamanque ou aux recommandations de la Conférence de Genève de 2008 sur l'éducation pour l'inclusion, mais elle n'a pas fait le choix de les adopter comme principe d'organisation du système éducatif. [...] La loi de 2005 s'inscrit pleinement dans une logique de personnalisation et de réponse à des besoins identifiés, mais en définit les moyens et procédures pour une catégorie distincte de l'élève de droit commun » (M.C – J.P.D, 2012, pages 8 et 9). Cette approche semble restreindre la notion de besoins à une catégorie d'élèves clairement identifiés au préalable. En effet, « beaucoup d'élèves ne font l'objet d'une reconnaissance de handicap que plus tard dans leur cheminement scolaire. Il y a bien sûr ceux qui subissent un accident ou les conséquences d'une maladie, mais on recense surtout un nombre important d'élèves qui, au cycle 2, voire après, jusqu'au collège, se trouvent dans des situations d'échec ou de grandes difficultés à travers lesquelles sont perçus et identifiés des handicaps. Cette entrée tardive « dans le handicap » est apparue relativement fréquente à la mission avec divers profils tels que les troubles des apprentissages (ensemble des « dys...»), les troubles du comportement ou des troubles légers des fonctions cognitives » (M.C – J.P.D, 2012, pages 15). Ces quelques lignes nous interpellent particulièrement car elles font écho à des situations observées lors de notre enquête de terrain qui seront exposées ultérieurement. Dans quelles mesures un collégien présentant des difficultés ne pourraient-ils pas bénéficier d'aide et de soutien adapté sous prétexte qu'il n'est pas « entré "dans le handicap" » ? Par ailleurs, un enfant, diagnostiqué et « entré dans le handicap », ayant trouvé par lui-même ou avec des aides des stratégies de contournement doit-il être stigmatisé ?

L'aide et le soutien, en termes de besoins éducatifs particuliers, restent cloisonnés aux personnes en situation de handicap. Cela nous interroge et nous permet de comprendre certaines difficultés rencontrées au cours de notre recherche qui seront développées dans l'analyse. Toutefois, gardons en mémoire que le rapport DELAUBIER – CARAGLIO analyse les orientations de l'Éducation Nationale sur la scolarisation des élèves en situation de handicap choisies et mises en place suite à **la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**. Peut-être ne faudrait-il pas restreindre nos commentaires à une vision trop restrictive du concept de Besoins Éducatifs Particuliers ? En effet, ce rapport concerne la scolarisation des élèves en situation de handicap et ne développe donc pas la prise en charge des difficultés scolaires rencontrées par des élèves non qualifiés « handicapés ». Cependant, au regard de la vision française sur l'inclusion, nous sommes en droit de nous poser la question.

✓ ... son impact sur la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers des élèves.

Le Docteur Elisabeth ZUCMAN explicite son point de vue sur « les causes et les conséquences de la « mise hors la loi » de l'échec scolaire et de la méconnaissance des BEP » : « Dans l'espoir de sortir un jour de cette double exclusion excluant de l'école chaque année des milliers d'élèves dans notre pays, je crois utile de tenter d'en analyser les multiples causes. Elles sont, me semble-t-il, essentiellement culturelles : il en est de proprement conceptuelles.

- Nous avons déjà cité les confusions de sens " déficience = handicap / BEP = handicap". Faut-il d'ailleurs voir là, un des effets "envahissants" de la notion même de handicap, qui recouvre l'ensemble de la personne et qui diffuse de la personne handicapée à ses proches : famille, professionnels ?
- Sur le plan théorique, l'opposition toujours de règle dans notre pays entre le " normal "et le pathologique, ainsi que la prééminence du diagnostic médical sur la notion de "situation de handicap" ne facilitent pas l'inclusion des populations (en échec et handicapées) ni l'appropriation de concepts transversaux (comme les BEP) dans une même loi.

[...] Ce faisant la prise en compte du BEP permet de suivre avec plus de souplesse et de proximité les méandres du développement propre à chaque élève dans ses capacités émergentes et de prévenir des risques de régression. De plus, cela implique une démarche pédagogique et des formations harmonisées, susceptibles d'aplanir les murs invisibles, voire les hiérarchies involontaires qui séparent les élèves et les enseignants par type de difficulté (handicap, maladies, échec, troubles cognitifs...). Le concept de BEP recrée ainsi une communauté scolaire à partir d'un droit égal aux aides, remédiations, adaptations et soutiens. Mais, ceux-ci demeurent, bien entendu, diversifiés et clairement différenciés pour s'adapter, au mieux, aux besoins évolutifs de chacun des élèves concernés. »⁴¹

Il nous semblait pertinent d'exposer l'approche personnelle d'Elisabeth ZUCMAN car celle-ci explicite le questionnement que nous avons eu tout au long de notre recherche sur l'aide pouvant être apportée aux élèves en difficultés sans parler nécessairement de « l'échec scolaire ». Les propos précédents s'inscrivent dans la continuité **des hypothèses 2.2 et 2.3**. Pour répondre à cette question, nous étudierons la vision des enseignants sur les

⁴¹ ZUCMAN Élisabeth, 2008. *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. Conférence de consensus du 23 janvier 2008 – Formation de Formateurs IUFM de Créteil – université de Paris 12. Version électronique consultée le 12 mai 2015 : http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&INLINE=FALSE.

difficultés scolaires de leurs élèves et leur analyse de celles-ci. Ces observations nous permettront d'identifier si, pour le corps professoral, les difficultés scolaires sont irrémédiables, liées à un troubles ou à un handicap ou si elles sont révélatrices d'un besoin. Ce sujet sera développé lors de l'analyse du journal de bord et des entretiens. Toutefois, sachant que l'une des missions du système éducatif français est l'obligation scolaire, il s'agit donc «[d'] adapter l'offre éducative à la diversité des élèves et individualiser leur parcours scolaire »⁴². Quels sont les moyens mis à dispositions des établissements et des enseignants pour répondre à ce besoin et proposer une offre éducative adaptée ?

3. Une définition opérationnelle du concept de Besoins Éducatifs Particuliers.

✓ Adapter l'offre éducative : Oui, mais comment ?

Il faut concevoir la notion d'offre éducative en intégrant dans la réflexion la place des BEP afin de créer un dispositif ou une structure permettant d'y répondre. Pour cela, il ne faut plus réfléchir en termes d'exigences académiques, mais en termes d'évolution en prenant en compte le développement de la personne. Comme le souligne P. SELLENART⁴³, « cette scolarisation, comme pour les autres élèves, doit s'entendre souvent d'un parcours, qui dépasse la responsabilité de chaque enseignant, en se projetant au-delà de l'école maternelle et élémentaire, en s'inscrivant, pour tous, dans un projet de vie » (P.S, 2012, pages 6). Voici les moyens mis à disposition des équipes pédagogiques et des partenaires extérieurs :

- « Pour un élève en difficulté scolaire, des modalités particulières de la prise en charge, d'abord au sein de la classe par la différenciation pédagogique, des étayages spécifiques, puis en mobilisant l'équipe pédagogique, les dispositifs d'aide et de soutien, l'aide spécialisée des enseignants (de RASED [pour les enseignants du premier degré]), doivent être envisagées. Ces actions doivent être coordonnées, articulées les unes aux autres, à travers les PPRE. » (P.S, 2012, pages 6).
- « Pour un élève en situation de handicap, le parcours peut évoluer au fil de la scolarité. [...] Des passerelles entre les différentes modalités de scolarisation doivent exister, il n'est plus question aujourd'hui d'orienter de manière définitive un élève vers tel ou tel dispositif. » (P.S, 2012, pages 7).

⁴² CRUZ Carlos – IEN – Circonscription de Cagnes-sur-Mer. *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : « vers une école de l'inclusion »*. Animation pédagogique faite à Saint-Laurent du Var le 15 décembre 2010. Version électronique consultée le 14 mai 2015 : http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

⁴³ SENELLART.P – IEN ASH – novembre 2012. *La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers*. Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires. Version électronique consultée le 8 mai 2015 : http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf

Dans cette perspective, nous pouvons constater qu'il n'est pas possible de restreindre la notion de BEP aux personnes reconnues en situation de handicap. Les personnes handicapées ont des BEP, mais la réciproque est fautive. Le concept de BEP est plus large et concerne une plus vaste population comme nous l'avons défini précédemment.

La définition du concept de « *Besoins Éducatifs Particuliers* » donnée par Hervé BENOÎT nous semble appropriée. Il affirme que : « *Tisser les liens indispensables entre les enfants et les savoirs impose de démêler l'écheveau des codes et des pratiques de communication et de représentation des connaissances transmises par l'école. Ces codes et pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire un besoin éducatif particulier, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte d'enseignement et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe que l'environnement scolaire est adaptable et sans hésiter à aménager la norme scolaire.* »⁴⁴. Cette approche, efficace et opérationnelle, est compréhensible par les enseignants car celle-ci s'intègre immédiatement dans leur champ de compétence à savoir la transmission des savoirs par une pédagogie adaptée. L'aspect médical peut avoir un impact sur les apprentissages de certains élèves. Cependant, sensibiliser le corps professoral à raisonner et à aborder les difficultés scolaires en termes de besoins permet d'ajuster les contenus des enseignements, et de mettre en place des outils adaptés ou des stratégies de contournement en s'appuyant sur une approche cognitive de la compétence ou du savoir visés.

✓ *De l'inclusion des élèves à l'école inclusive ...*

Le Docteur Elisabeth ZUCMAN affirme dans le paragraphe intitulé « *Le BEP, clef de " l'école pour tous "* »⁴⁵ que de « *s'approprier le concept de BEP au cours de la formation de tous les enseignants en IUFM, dans les pratiques pédagogiques de la maternelle au lycée, ainsi que pour la scolarisation en établissement et services sanitaires et médico-sociaux et enfin pour les études et recherches pédagogiques présenterait de multiples intérêts : ce concept, proprement pédagogique forge un langage commun dans l'école et met à l'abri des querelles du secret médical, des classifications, fussent-elles internationales, et des risques*

⁴⁴ Citation d'Hervé BENOÎT, tirée de la page 3 du diaporama de P. SENELLART – IEN ASH – novembre 2012. *La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers.*

Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires.

Version électronique consultée le 8 mai 2015 : http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf

⁴⁵ ZUCMAN Elisabeth, 2008. *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté.* Conférence de consensus du 23 janvier 2008 – Formation de Formateurs IUFM de Créteil – université de Paris 12.

Version électronique consultée le 12 mai 2015 :

http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&INLINE=FALSE.

d'étiquetage.[...] Ce faisant la prise en compte du BEP permet de suivre avec plus de souplesse et de proximité les méandres du développement propre à chaque élève dans ses capacités émergentes et de prévenir des risques de régression. De plus, cela implique une démarche pédagogique et des formations harmonisées, susceptibles d'aplanir les murs invisibles, voire les hiérarchies involontaires qui séparent les élèves et les enseignants par type de difficulté (handicap, maladies, échec, troubles cognitifs ...). Le concept de BEP recrée ainsi une communauté scolaire à partir d'un droit égal aux aides, remédiations, adaptations et soutiens ... Mais, ceux-ci demeurent, bien entendu, diversifiés et clairement différenciés pour s'adapter, au mieux, aux besoins évolutifs de chacun des élèves concernés. Enfin, la mise en œuvre effective du concept de BEP aurait de surcroît l'intérêt de rapprocher notre pays de ceux qui l'ont adopté depuis des années en Europe et ailleurs, pour faciliter de fructueux échanges sur les pratiques et les recherches pédagogiques ». Cette approche déplace le concept d'inclusion de la personne dans un système éducatif à une approche globale d'école inclusive ou de l'éducation inclusive.

✓ *Des repères pour les enseignants.*

Pour aider les enseignants à s'approprier le concept de BEP, le Docteur Elisabeth ZUCMAN propose dix repères, lors de sa conférence⁴⁶ sur *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*, en 2008 :

1.	« Le BEP désigne depuis 25 ans, en Europe et Amérique du Nord, le besoin d'une aide pour apprendre. »
2.	« Ce n'est donc pas un diagnostic médical et cela n'implique pas non plus une déficience permanente de l'élève. »
3.	« Le BEP peut être durable ou transitoire. »
4.	« Dans tous les cas un BEP est multifactoriel, lié à des caractéristiques propres à l'élève et à son environnement familial, culturel, économique ... et scolaire. »
5.	« Le BEP repose sur la découverte sans à priori et sur la compréhension de chaque élève en situation d'apprentissage scolaire. »
6.	« Le BEP est un concept intrinsèquement pédagogique relevant de la compétence et de la responsabilité des enseignants et de l'école. »
7.	« Il leur permet de mettre en œuvre des projets pédagogiques personnalisés pour chaque élève. »
8.	« Il ouvre l'accès aux aides différenciées indispensables aussi bien aux élèves en échec scolaire qu'aux élèves handicapés. »
9.	« Il affranchit les enseignants des segmentations introduites par des réglementations spécifiques (ex. loi février 2005). »
10.	« Il crée une communauté d'objectifs et de langage entre les enseignants et à l'égard des familles de tous les élèves. »

⁴⁶ ZUCMAN Elisabeth, 2008. *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. Conférence de consensus du 23 janvier 2008 – Formation de Formateurs IUFM de Créteil – université de Paris 12. Version électronique consultée le 12 mai 2015 : http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&INLINE=FALSE.

Toutefois, le repérage des difficultés, leurs analyses et l'identification des Besoins Éducatifs Particuliers ne sont pas toujours chose facile. « Cette erreur d'identification des BEP est, en partie, liée à la volonté des enseignants de se mettre en action rapidement, afin de faire progresser sans délai les élèves. Il est certes important que l'évaluation des BEP se couple [...] avec une pratique adaptée et des objectifs d'apprentissage [...]. Néanmoins, l'identification de certains besoins nécessite du temps, notamment parce qu'elle exige une démarche quasi expérimentale qui mette à l'épreuve des hypothèses, ce qui implique des observations à des moments différents (en réussite, en difficulté, dans différentes disciplines, différents moments de la journée, ...) et doit inclure le contexte institutionnel. Cette posture évitera de déduire abusivement certains BEP d'observables insuffisamment analysés. [...] Les risques de confusion entre BEP renvoyant à des observables identiques peuvent être évités en contextualisant les observations. Ainsi, toute observation et analyse des besoins d'un élève doivent-elles être référées au contexte d'apprentissage et donc complétées par une analyse de la tâche et ce, pour trois raisons : éviter d'empiéter, au-delà de l'élève, sur la personne [...], se garder de toute généralisation abusive prématurée, se donner les moyens d'identifier des réponses adaptées pertinentes dont le caractère adapté dépendra précisément, au-delà des caractéristiques de l'élève, de l'analyse du contexte d'apprentissage. Dans le même temps, tout repérage et toute catégorisation d'observables doivent donner lieu à une démarche d'analyse et d'approfondissement, afin de tenter d'accéder aux processus cognitifs sous-jacents. Ce travail permettra de hiérarchiser les BEP et de différencier les réponses en opérant des choix pertinents. [...] La méthode d'identification doit [donc] être fonctionnelle et utile à l'action pédagogique. »⁴⁷

Cette approche de l'inclusion à travers les BEP des élèves, nécessite un accompagnement de la communauté éducative. Il semble nécessaire de coordonner les observations de l'ensemble de l'équipe pédagogique afin d'identifier de manière pertinente les besoins des collégiens et des lycéens. Cela suppose la mise en place d'une structure souple, efficace et adaptée au projet et au contexte de l'établissement, et la présence d'une personne-ressource formée à la prise en charge des BEP. Au regard de cette analyse, nous pouvons donc nous demander si, dans un établissement scolaire du second degré ne présentant pas de dispositif spécialisé, un enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH ne pourrait-il pas être cette personne-ressource?

⁴⁷ DESOMBRE Caroline, CARPENTIER Jean-Jacques, VINCENT Emmanuelle, SANSEN Joël, MAIFFRET Christine, RYCKEBUSCH Céline. Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. La nouvelle revue de l'adaptation de la scolarisation – numéro 62 – second trimestre 2013. INS HEA
Citation extraite des pages 201, 204 et 205. Version électronique consultée le 14 mai 2015 : <http://sbssa.discipline.ac-lille.fr/ressources-pour-enseigner/prendre-en-compte-la-diversite-des-eleves/identifier-les-besoins-educatifs-particuliers>

Nous nous intéressons au rôle d'un enseignant spécialisé, issu de second degré, dans un établissement scolaire du second degré sans dispositif spécialisé.

En nous appuyant sur les questions liées au cadre de recherche, sur la problématique et les hypothèses, nous allons regarder particulièrement l'aide que l'enseignant spécialisé, issu de second degré, peut apporter à l'ensemble de la communauté éducative de son établissement.

Une de ses missions est d'aider les enseignants à prendre en charge les besoins particuliers des élèves en situation de handicap, dans les classes ordinaires, en adaptant leur pédagogie. Nous allons nous intéresser à « *l'identité professionnelle [de l'enseignant spécialisé] dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille* » décrite dans *l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004*⁴⁸: « *[L'enseignant spécialisé] présente et explicite à l'équipe pédagogique et aux partenaires ses observations organisées et son projet de travail au sujet d'un élève ou d'un groupe d'élèves, et intègre dans son analyse les apports des autres professionnels. Il sait promouvoir des actions d'intégration et y participer dans leurs différentes modalités (personne-ressource). Pour les aides spécialisées, il fait connaître à l'équipe pédagogique et aux partenaires la spécificité de l'aide spécialisée et les formes qu'elle peut prendre.* »

Plusieurs questions s'imposent à nous : le concept de « personne-ressource » défini dans *l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004* a-t-il évolué depuis 2004 ? Comment définir la mission de l'enseignant spécialisé en tant que « personne-ressource » en 2015 ? Comment définir le concept de « personne-ressource » ? Qu'est-ce qu'une ressource ? L'enseignant spécialisé est-il une ressource ou a-t-il des ressources ?

1. « Ressource » ou « Ressources » ?

Pour commencer notre réflexion, intéressons-nous dans un premier temps aux définitions de « ressource » et de « ressources ».

⁴⁸ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

✓ Définition de « **Ressource** ».

D'après le dictionnaire du Petit Robert, le mot féminin, singulier : « *ressource* » vient du latin « *resurgere* » qui signifie *se rétablir, se relever*. Au XVI^{ème} siècle, le mot « *ressource* » est utilisé dans le sens de « secours ». Aujourd'hui, le mot « *ressource* » peut avoir plusieurs sens. Entre autre, il peut désigner « *ce qui peut améliorer une situation fâcheuse* », « *un moyen, une possibilité, un secours [...] ou un recours* », mais également « *un ressort [...] [notamment] (en parlant de personnes) « Vous êtes ma dernière ressource »* ». D'après le dictionnaire du Larousse, le mot féminin, singulier : « *ressource* » représente « *ce qui tire d'embarras* » ou « *améliore une situation difficile* ». Il désigne également une « *manœuvre de redressement d'un avion à la suite d'un piqué* » ou « *une partie d'un système informatique pouvant être employée par différents utilisateurs* ».

✓ Définition de « **Ressources** ».

D'après le dictionnaire du Petit Robert, c'est à la fin du XIX^{ème} siècle, que le mot féminin pluriel : « *ressources* » est utilisé pour désigner « *les moyens matériels (hommes, réserve d'énergie) dont dispose ou peut disposer une collectivité : ressources en hommes et en matériel d'une entreprise, [...], ressources humaines d'une entreprise.* » « *Les ressources humaines (d'une entreprise) désignent alors l'ensemble du personnel [en tant que] personnel* ». D'après le dictionnaire du Larousse, le mot féminin, pluriel : « *ressources* » représente « *des moyens financiers, un revenu* », « *des possibilités d'action de quelqu'un [et] des moyens intellectuels dont il dispose* », « *des moyens matériels, des produits dont un pays, une région peuvent disposer dans tel domaine* » ou bien « *des moyens, des possibilités qu'offre quelque chose* ».

Au regard de ces deux définitions, l'enseignant spécialisé semble être à la fois une personne–ressource et une personne–ressources. Il est personne-ressource dans le sens où il vient en aide aux enseignants pour les « *tirer d'embarras* » et favoriser « *le redressement* » d'une situation, c'est alors un « *secours* ». Par ailleurs, en tant qu'enseignant spécialisé, il est capable de mettre à disposition « *des moyens (matériels et humains)* » et de proposer des « *possibilités d'action* » qui seront développées ultérieurement. Il est donc en ce sens personne–ressources.

2. *Etude du concept de « Ressource » dans le champ géologique⁴⁹ et relation avec les définitions de « Ressource » et « Ressources » établies précédemment.*

Le paragraphe suivant, tiré de l'article de BLOT Frédérique, MILIAN Johan, nous a permis d'envisager une autre approche du concept de personne – ressource dans le champ du handicap présenté de manière heuristique.

*« Depuis l'institutionnalisation de la notion de développement durable, de nouveaux principes de gestion des éléments naturels servent de support à une approche multifonctionnelle de l'environnement. En effet, dans le but de parvenir à des modes d'utilisation de l'environnement moins dégradant, de nouvelles notions ont été proposées, comme celle d'« approche globale et intégrée ».[...] En effet, si l'on appréhende **la notion de ressources en tant que « construction sociale »** plutôt qu'en tant que « donné » préexistant au territoire, celle-ci devient une interface entre éléments d'ordre social et éléments d'ordre naturel. **Suivant ce type d'approche, toute ressource est le produit d'une relation : il n'y a pas de ressources en soi.** Au sens où nous l'entendons, une ressource ne résulte donc pas prioritairement de relations d'ordre économique, qui ne lui attribueraient sa signification qu'à travers sa valeur marchande. **Nous appréhendons la notion de ressources en tant que dynamique relationnelle à l'espace, résultant de l'interaction entre groupes d'acteurs et espaces physiques.** Dans cette perspective, notre cadre d'analyse n'est plus uniquement structuré sur un rapport dual homme/nature, mais sur un complexe d'interaction dynamique éco–socio–systémiques. [...] [Dans le cadre de] la notion de ressources, pivot théorique et technique pour l'analyse des relations/écosystèmes aquatiques,[...] **la notion de ressource est appréhendée en tant que notion « d'interface » entre processus sociaux et processus naturels,** qui présente pour le géographe l'intérêt d'explorer les relations qui se tissent entre les sociétés et des écosystèmes, à condition de la conceptualiser. **Dans ce cadre les ressources constituent à la fois, un objet d'étude en tant qu'il est significatif d'une relation, et un outil conceptuel permettant d'explorer cette relation.** [...] [Enfin dans le cadre de] la notion de ressource comme support d'analyse des interactions entre la protection de la nature et le développement territorial,[...], on peut considérer que la protection de la nature, entendue ici comme un choix d'affectation de l'espace, recouvre un potentiel de ressources génériques : une ressource financière [...], une ressource marchande [...], une ressource*

⁴⁹ BLOT Frédérique, MILIAN Johan (2004). –« « Ressource », un concept pour l'étude de relations éco-socio-systémique », *Montagnes Méditerranéennes*, n°20, n°spécial 10 ans du CERMOSSEN. La notion de ressource territoriale, pages 69-73.

Version électronique consultée le 15 décembre 2015 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00912740/document>

sociale[...], une ressource culturelle[...], une ressource cognitive [...]. Cette approche de la notion de ressources a permis de prendre en compte les interactions entre des éléments naturels et sociaux et de relier l'espace aux acteurs. [Au regard de ces deux approches de la notion de ressource], finalement, nous ne référons pas l'un et l'autre exactement à la même définition du concept de ressources. Cependant, dans les deux démarches, la conceptualisation de « ressource » s'est avérée heuristique. Dans le premier cas, nous l'avons inscrit dans une approche hypothético-déductive, à la fois en tant qu'objet d'études significatifs d'une relation, et outil conceptuel permettant d'explorer cette relation [...]. Dans l'autre cas, la notion de ressource est imposée à l'issue des travaux de terrain ; elle est une pièce maîtresse de notre dispositif d'interprétation du processus de patrimonialisation de la nature protégée ».

Au regard de ces quelques lignes, nous pouvons dégager deux approches de la notion de « ressource ». L'une correspondrait à une construction sociale résultant d'une dynamique relationnelle prenant en compte les interactions entre les individus et le milieu, la seconde définirait la notion de « ressource » comme une interface permettant de relier les interactions entre elles. Nous pouvons mettre ces deux approches en relation avec les définitions données par le Larousse sur les notions de « ressource » et de « ressources ». Il nous semble que l'on peut rapprocher la notion de ressource en tant que construction sociale avec la définition donnée pour le mot « ressources » en tant que moyens. La seconde approche de la notion de ressource en tant qu'interface semble pouvoir être associée avec la définition de « ressource » en tant que « *partie d'un système [...] pouvant être employée par différents utilisateurs* ». Par ailleurs, cette approche peut être également mise en relation avec la définition du handicap qui montre que la combinaison des facteurs environnementaux associés aux facteurs individuels crée une situation handicapante.

3. Etude du concept de « Personne-Ressource » dans le champ économique et des sciences de la gestion.

L'expression « personne-ressource » renferme la notion de « personne » qui est synonyme d'« humain » en tant qu'Homme. Nous pouvons alors nous interroger sur le concept d'« Homme-ressource » et essayer d'établir une analogie avec le concept de « ressources humaines » développé en entreprise, en analysant les fonctions des ressources humaines.

D'après Laetitia Lethielleux⁵⁰, « dans l'expression « fonction ressources humaines », il y a « humain ». La multiplication des restructurations avec réduction d'effectifs a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit et le respect des salariés. Les coûts cachés de ces opérations [...] sont notamment visibles à court terme et se traduisent par une baisse de la productivité et de l'implication organisationnelle des salariés. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressenti par les salariés, la fonction ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des salariés. Il s'agit de considérer le salarié comme un client de l'entreprise sachant que sa satisfaction est essentielle à la réussite de l'entreprise. Le salarié redevient l'une des richesses essentielles et primordiales de la réussite de l'entreprise. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie ressources humaines en vue de réaliser une veille sociale. [Cette stratégie repose sur cinq piliers.] L'équité [...] [vise à] rompre l'inégalité entre les salariés. L'employabilité [...] assure le maintien et la mise à jour des compétences des salariés tout au long de leur carrière. [...] L'épanouissement [permet de] s'assurer du bien-être du salarié au sein de l'organisation afin de développer un sentiment de fidélité de loyauté. Cet épanouissement peut aussi bien être personnel [...] que professionnel [...]. La notion d'éthique est [quant à] elle complexe. En gestion des ressources humaines, elle se traduit essentiellement par le respect des normes nationales du travail. [...] [Enfin], la stratégie [...] passe par l'écoute des salariés et de leurs attentes. La fonction ressources humaines devient une interface entre les salariés et leurs représentants avec la direction générale de l'entreprise.

[Par ailleurs], la fonction ressources humaines consacre une part croissante de son activité à l'encouragement de comportements nouveaux jugés plus efficaces, économiquement parlant. [...] L'objectif premier devient **l'accompagnement** des salariés pour qu'ils s'approprient cette culture du changement.

[Enfin], la fonction ressources humaines est, comme les autres fonctions de l'organisation, l'une des pierres angulaires de la stratégie globale. Une fois la politique stratégique d'ensemble définie, la fonction ressources humaines est amenée à opérer les adaptations auprès des salariés pour permettre la réalisation de cette stratégie. »
(LETHIELLEUX L, 2014, pages 22-23)

⁵⁰ LETHIELLEUX, Laëtitia. (2014). *L'essentiel de la Gestion des Ressources Humaines*. Issy – les – Moulinaux. Gualino éditeur, Lextenso éditions.

Nous pouvons mettre ces approches des ressources humaines en relation avec les définitions données par le Larousse sur les notions de « ressource » et de « ressources » et avec la notion de « ressource » développée dans le champ géologique. En effet, le responsable des « ressources humaines » est « *le partenaire des salariés* » en tant que personne-ressource capable de sortir le salarié d'une mauvaise situation. Le responsable des « ressources humaines » est alors une interface entre le salarié et l'environnement qu'est l'entreprise. Pour permettre la sortie de cette impasse, le responsable des « ressources humaines » a des ressources et des moyens mis à sa disposition, en ce sens il est « *personne-ressources* ».

Une autre approche de ce paragraphe peut être envisagée. Nous pouvons mettre en relation les notions mentionnées ci-dessus, permettant de définir la fonction ressources humaines, avec *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* présenté dans *l'Annexe 1⁵¹ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004⁵²*. Pour cela, nous allons réécrire une partie du texte précédent au regard du champ du handicap. Les mots conservés seront écrits en rose et les mots ajoutés en noir.

« Dans l'expression « fonction ressources humaines », il y a « humain ». La non prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) par les enseignants des classes ordinaires a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit en tant que réussite scolaire et le respect des élèves à BEP. Les conséquences cachées de ces opérations [...] sont notamment visibles à court terme et se traduisent par une baisse de la productivité et de l'implication des enseignants et des élèves à BEP. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressentie par les enseignants et les élèves à BEP, la fonction personne-ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des enseignants et des élèves à BEP. Il s'agit de considérer les enseignants et les élèves à BEP comme des personnes en difficultés sachant que [leur] satisfaction est essentielle à la réussite de chacun (que ce soit en termes de réussite pédagogique pour les enseignants ou en termes de réussite scolaire pour les élèves à BEP). L'élève à BEP redevient l'une des richesses essentielles et primordiales à la réussite de l'école inclusive. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie personne-ressources

⁵¹ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

⁵² Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/spécial4/MENE0400234C.htm>

humaines en vue de réaliser une veille sociale. [Cette stratégie repose sur cinq piliers.] L'équité [...] [vise à] rompre l'inégalité entre les élèves. Le Socle Commun de Compétences⁵³ [...] assure le maintien et la mise à jour des compétences des élèves à BEP tout au long de leur scolarité. [...] L'épanouissement [permet de] s'assurer du bien-être des enseignants et des élèves à BEP au sein de l'école afin de développer un sentiment de fidélité de loyauté. Cet épanouissement peut aussi bien être personnel [...] que professionnel [...]. La notion d'éthique est [quant à] elle complexe. En gestion des ressources humaines dans le champ du handicap, elle se traduit essentiellement par le respect et l'application des lois relatives au handicap nécessaires à la prise en charge des élèves à BEP.[...] [Enfin], la stratégie [...] passe par l'écoute, des élèves à BEP et de leurs enseignants, et de leurs attentes. La fonction ressources humaines devient une interface entre les élèves à BEP et leurs enseignants des classes ordinaires.

[Par ailleurs], la fonction personne-ressources humaines consacre une part croissante de son activité à l'encouragement de comportement nouveau jugé plus efficace, pédagogiquement parlant. [...] L'objectif premier devient l'accompagnement des enseignants des classes ordinaires pour qu'ils s'approprient cette culture du changement.

[Enfin], la fonction personne-ressources humaines est, comme les autres fonctions de l'organisation, l'une des pierres angulaires de la stratégie de la prise en charge de l'élève dans sa globalité. Une fois la politique stratégique d'ensemble définie, la fonction personne-ressources humaines est amenée à opérer les adaptations auprès des enseignants des classes ordinaires pour permettre la réalisation de cette stratégie. »

Nous observons que nous avons remplacé le mot « salariés » par « enseignants » ou « élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) » suivant les situations et les mots se rapportant à l'entreprise par des expressions utilisées en milieu scolaire. Nous pouvons, donc, émettre l'idée que la personne-ressource définie dans le champ du handicap a, tout comme en entreprise, des fonctions de ressources humaines en termes d'interface (ressource) et de moyens (ressources).

⁵³ **Socle Commun de Compétences** : « Le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 évolue comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'intitule désormais « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://eduscol.education.fr/pid25737/presentation-du-socle-commun.html>

4. *Etude du concept de « Pôle-Ressource » dans le champ du handicap scolaire à travers la circulaire du 18 août 2014 présentant le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (Rased) et mission des personnels qui y exercent.*

Tout d'abord, il semble important de parler de l'évolution du concept de « ressource » au sein du champ du handicap scolaire. En effet, même si celui-ci n'apparaissait que dans le terme de « personne-ressource » jusqu'en 2014, il a été réutilisé dans *la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014 qui présente le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (Rased) et la mission des personnels qui y exercent*. En effet, cette circulaire définit entre autre la notion de « pôle-ressource » dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants. L'expression « pôle-ressource » y apparaît sept fois⁵⁴. Le « pôle-ressource », ainsi défini, est piloté par l'Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription et regroupe l'ensemble des professionnels pouvant participer à la réussite scolaire de l'élève en difficulté. Le dispositif Rased fait partie intégrante du « pôle-ressource ». En ce sens, « le pôle-ressource » est une interface regroupant une dynamique et des interactions entre des professionnels. Le « pôle-ressource » est donc une « ressource ». Il est également mentionné que « [les psychologues] constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante, dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap. » En ces termes, les psychologues sont « une ressource » pour faciliter les échanges entre les enseignants et les familles car certaines situations sont parfois difficiles et avoir des interfaces est nécessaire. Par ailleurs, ils sont aussi des « ressources » en termes d'aide et de moyens.

5. *Définition du concept de « Personne-Ressource » dans le champ du handicap au regard des trois champs théoriques.*

En prenant en compte les trois champs théoriques qui ont permis de faire évoluer notre réflexion, voici une présentation du concept de « personne-ressource » en tant que compétence de l'enseignant spécialisé. Grâce à l'approche des sciences de la gestion, nous avons émis l'idée que la personne-ressource, définie dans le champ du handicap, a des fonctions de ressources humaines en termes d'interface (ressource) et de moyens (ressources).

⁵⁴ **Annexe 4 : Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014.**Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (Rased) et mission des personnels qui y exercent. L'expression « **pôle-ressource** » y est indiqué en gras.

✓ *Le concept de « personne-ressource » dans le champ du handicap en tant que « ressource ».*

Dans un établissement ordinaire sous contrat avec l'Etat, l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource s'inscrit dans un « pôle-ressource » qui serait constitué, en interne, des infirmières scolaires, du médecin scolaire, et éventuellement des psychologues qui interviendraient dans l'établissement. La « personne-ressource » est une interface entre les élèves présentant des BEP, les familles de ces élèves, les enseignants et plus généralement l'ensemble de la communauté éducative. En effet, l'enseignant spécialisé devient une interface, entre l'élément d'ordre naturel que constituent l'école et l'élément d'ordre social qu'est l'élève à besoins éducatifs particuliers. Dans cette dynamique, l'enseignant spécialisé est un levier et une aide permettant à l'ensemble des protagonistes concernés de sortir d'une situation difficile. Cela favorise la réussite scolaire de l'élève à BEP, l'accompagnement des familles, ou l'évolution de la pédagogie des enseignants vers une prise en charge adaptée. La « personne-ressource » constitue donc un maillon dans la prise en charge adaptée pouvant être sollicité par plusieurs acteurs. L'ensemble des relations constitue une dynamique dans un espace physique qui est l'école.

✓ *Le concept de « personne – ressource » dans le champ du handicap en tant que « ressources ».*

La « personne-ressource » a des « ressources » dans le sens de la construction sociale. En effet, en prenant en compte les différentes interactions, les difficultés des élèves à BEP, les attentes des familles et les besoins des enseignants, et plus généralement de l'ensemble de la communauté éducative, l'enseignant spécialisé peut apporter des solutions en lien avec ses missions qui seront développées lors de l'analyse des questionnaires. Compte tenu de sa formation, il peut avoir une approche globale de l'élève en situation de handicap, et apporter des moyens à l'élève, à sa famille, et aux enseignants pour favoriser sa prise en charge et sa réussite scolaire.

*Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche :
Une démarche ethnographique.*

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi une démarche ethnographique s'appuyant sur l'ouvrage de Stéphane BEAUD et Florence WEBER : *Le Guide de l'enquête de terrain* (Paris, 2010). Cette méthodologie nous paraissait être la plus adaptée à notre cadre de recherche. D'un point de vue éthique et déontologique, nous avons présenté l'objet de ce mémoire au chef d'établissement afin de pouvoir conduire notre enquête de terrain en toute transparence. Nous lui avons précisé que nous souhaitions mener notre recherche auprès de la direction, des préfets des études, des enseignants, des surveillants et des secrétaires. Cette posture nous a obligés à « nous » observer en tant qu'enseignant en formation BEP–ASH et en tant que chercheur.

Après des observations effectuées au cours des deux années scolaires 2011-2012 et 2012-2013 et consignées dans le journal de bord, l'enquête de terrain a réellement duré seize mois de septembre 2013 à décembre 2014 et s'est construite à partir du journal de bord, d'entretiens semi-directifs et d'un questionnaire.

*Chapitre 1. Le journal de bord :
recueil des observations de terrain de septembre 2011 à décembre 2014.*

L'enquête de terrain s'effectuant au sein de l'établissement scolaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin, il a été nécessaire d'identifier les lieux propices à notre recherche et les personnes susceptibles d'y participer. Ayant l'appui du chef d'établissement, notre objectif principal était d'intégrer les préfets des études.

1. La recherche d'une posture : une observation participative/participante directe.

Notre enquête étant étroitement liée à la place du chercheur dans son établissement scolaire en tant qu'enseignant du second degré se formant en vue du 2CA-SH, choisir une observation participative directe nous est apparu comme une évidence, le chercheur étant lui-même l'observateur. En effet, lors d'une observation participante, « l'observateur peut s'engager pour saisir en profondeur la vie d'un groupe, il va essayer de s'intégrer au groupe étudié. »⁵⁵ Par ailleurs, l'observation est dite directe lorsque « le chercheur se rend sur le terrain ; il est au contact des personnes observées. La méthodologie de l'observation directe

⁵⁵ TREMION Virginie Les techniques d'enquêtes : L'observation. Article tiré du cours dispensé à l'ICP au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

repose sur deux fondements : la recherche de la neutralité et celle de l'étonnement. Les efforts de l'observateur se dirigent donc vers l'apprentissage des codes et des normes du groupe d'une part, pour passer le plus inaperçu possible, et de l'autre l'attention doit se concentrer sur le moindre détail du contexte, tout en essayant d'oublier tout ce que l'on sait du groupe et du contexte étudié. »⁵⁶ En tant que chercheurs et enseignants dans l'établissement scolaire choisi pour l'enquête, nous sommes sur le terrain d'étude et travaillons étroitement avec l'ensemble des enquêtés, c'est-à-dire avec le personnel administratif, pédagogique et éducatif. Dans ce contexte particulier, au cours de notre enquête, nous aurons un point de vigilance et d'attention particulière pour limiter la subjectivité. En effet, « *en ce qui concerne l'observation participante, rappelons que la neutralité est impossible puisque l'observant est également acteur du système qu'il étudie.* »⁵⁷

2. Identification des personnes susceptibles de collaborer à notre démarche.

Passer du statut d'enseignant de mathématiques au double statut de chercheur et d'enseignant du second degré en formation en vue du 2CA-SH n'a pas été facile. Il nous a fallu du temps pour trouver une posture adéquate susceptible de faire progresser notre recherche. Au début, étant en formation, nos connaissances sur la prise en charge des difficultés des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) n'étaient pas reconnues par nos pairs. Il a été nécessaire d'expliquer et d'explicitier les enjeux d'une pédagogie adaptée pour permettre aux élèves, présentant des difficultés, de progresser. En effet, Stéphane BEAUD et Florence WEBER, dans *le Guide de l'enquête de terrain* (Paris, 2010) soulignent l'importance de la présentation de la recherche aux personnes présentes sur le terrain. Ils donnent ce conseil à leurs lecteurs « *la présentation du projet à des enquêtés n'est pas le seul moment où vous aurez à les rassurer : sur le terrain, vous passerez une partie de votre temps à faire comprendre ce que vous faites. Cherchez toujours à rester au plus près de la vérité [...], à éviter les mauvaises interprétations de votre travail. Vous ne pourrez pas empêcher que des personnes y soient hostiles (qu'elles le montrent ou non) et se refusent à toute collaboration ou vous évitent; mais en explicitant votre démarche, vous pourrez gagner le soutien de personnes qui vont vous aider à démarrer et à poursuivre votre enquête* »⁵⁸.(S.B – F.W, 2010, page 99)

⁵⁶ **TREMION Virginie** Les techniques d'enquêtes : L'observation. Article tiré du cours dispensé à l'ICP au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

⁵⁷ **TREMION Virginie** Les techniques d'enquêtes : L'observation. Article tiré du cours dispensé à l'ICP au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

⁵⁸ **BEAUD Stéphane – WEBER Florence**, *Le Guide de l'enquête de terrain*, Paris, 2010, Editions : La découverte, Collection : Grands repères

Ayant l'appui du chef d'établissement, nous avons eu besoin de collaborer avec des relais pour sensibiliser les enseignants. Pour cela, nous avons « *cherché des "alliés"* ». En effet, Stéphane BEAUD et Florence WEBER rappellent ceci aux observateurs sur le terrain : « *L'enquête de terrain se fait par contacts successifs, par arborescence : vous rencontrez Untel, vous lui expliquez la nature de votre enquête, vous discutez librement avec lui, vous gagnez sa confiance et à la fin de la rencontre vous lui demandez de vous aider à poursuivre votre enquête. [...] L'enquête se construit donc avec l'aide des enquêtés, ou plus exactement avec celle de certains enquêtés. Ce sont eux qui lèveront les obstacles principaux, qui vous feront pénétrer dans le milieu, qui seront vos titres de recommandations auprès de ceux qui se montrent un peu plus réticents pour vous rencontrer. [...] La question qui reste posée est celle de faire le bon choix. Il y a des gens qui d'emblée se montreront intéressés par votre projet, d'autres qui se maintiendront à l'écart, voire qui lui marqueront une sourde hostilité. Ne cherchez pas systématiquement les gens qui vous fuient, mais ne vous jetez pas non plus à la tête des gens les plus enthousiastes. Vous préférerez les gens qui refusent de s'engager avant de savoir vraiment ce qu'il en est. Il y aura avec eux un véritable "contrat", une alliance explicite.* » (S.B – F.W, 2010, pages 105 – 107)

2.1. Le préfet des études des troisièmes-secondes et le préfet des études des quatrièmes.

« *Cette faculté d'être là au moment où il faut dépend d'abord d'une condition matérielle indispensable en enquête ethnographique : être de manière prolongée sur le terrain, être fortement présent sur le terrain.* » (S.B – F.W, 2010, page 107) En effet, grâce à un paramètre extrinsèque, nous avons réussi à collaborer avec le préfet des troisièmes-secondes. Au cours de l'année scolaire 2011–2012, le préfet des études des troisièmes-secondes a dû faire face au désarroi des parents d'un enfant de 14 ans, rencontrant des difficultés scolaires liées au syndrome d'Asperger, diagnostiqué au cours de sa dernière année de collège. Le préfet des études a fait appel à nos compétences en construction, pour l'aider à mettre en place les adaptations pédagogiques nécessaires, pour présenter aux enseignants les difficultés rencontrées par l'élève et pour faciliter les échanges avec les partenaires médicaux et paramédicaux. Avec le temps, le préfet des études nous a accordé sa confiance. Au cours de l'année scolaire 2012–2013, nous avons pu collaborer avec le préfet des troisièmes-secondes et le préfet des quatrièmes pour mettre en place un protocole d'identification des difficultés scolaires rencontrées par les élèves et plus précisément des BEP de certains. Des heures d'accompagnement complémentaires, allouées par le rectorat nous ont été attribuées. Elles nous ont permis de pouvoir prendre le temps d'observer les élèves en difficulté, au sein de

leur groupe-classe et lors d'entretiens individuels, pour repérer et identifier leurs difficultés et envisager des adaptations pédagogiques adaptées ou des prises en charge extérieures. En février 2014, afin de poursuivre cette détection et à la demande du chef d'établissement, nous avons élaboré, avec le préfet des troisièmes–secondes et le préfet des quatrièmes, un protocole d'identification et des repérages des difficultés scolaires. Ce document devait permettre plus de transparence, plus de visibilité et faciliter la communication interne. Nous avons intitulé ce protocole Soutien Adapté et Spécialisé (SAS). Cette circulaire, interne à Saint-Louis de Gonzague, est présentée dans l'Annexe 5 et répond aux attentes des préfets et de la direction en lien avec l'avancée de leur réflexion. En février 2014, ce repérage des difficultés scolaires ainsi défini ne s'intègre pas en tant que tel dans un dispositif existant dans les bulletins officiels de l'éducation nationale.

2.2. Les élèves : un paramètre extrinsèque pour collaborer avec les enseignants.

Lors du repérage des difficultés des élèves, effectué dans le cadre du SAS, les enjeux sont multiples. Nous souhaitons pouvoir observer l'élève et identifier ses difficultés afin de lui permettre de progresser. Pour la recherche, nous avons besoin d'observations suffisamment pertinentes pour ensuite sensibiliser les enseignants. Notre positionnement lors de ces bilans n'est donc pas simple et la neutralité est donc difficile à conserver. Afin de comprendre les leviers et les freins de l'observation participative/participante dans le cadre du SAS, nous allons analyser les réactions de l'observateur, en adoptant un regard réflexif sur nous-mêmes au regard d'une autre observation participante : *Le sociologue pris en sandwich!*⁵⁹

- a.** « *Mener une observation participante, surtout lorsqu'elle est masquée, suppose que les caractéristiques sociales de l'enquêteur soient adaptées à la population qu'il observe.* »⁶⁰

A Saint-Louis de Gonzague – Franklin, lors d'un bilan dans le cadre du SAS, les élèves sont face à un enseignant et attendent des explications ou des réponses à leurs difficultés, ils ne savent pas que les résultats de ces observations permettront certes de les aider à progresser mais favoriseront aussi la sensibilisation du corps enseignant. Cette posture d'enseignant permet au chercheur d'adopter, lors du repérage et de l'identification des difficultés, une posture d'observateur extérieur, car il ne connaît pas à priori l'élève qui devient un objet d'étude neutre.

⁵⁹ **CARTRON, Damien.** *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food.* Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 59 à 64.

Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

⁶⁰ **CARTRON, Damien.** *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food.* Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 60 : Gérer les caractéristiques sociales de l'enquêteur.

Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

- b. « *L'observation participante m'a permis de contourner la difficulté, de faire parler les salariés de leurs conditions de travail et notamment de ce qui les contraint à travailler rapidement.* »⁶¹

Au sein de Saint-Louis de Gonzague - Franklin, l'observation participante a facilité l'observation de difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre du SAS. Les rendez-vous individuels nous ont permis de libérer la parole de l'élève en difficulté et de le mettre en confiance. En effet, dans la plupart des cas, nous n'enseignons pas dans la classe de l'élève. Par ailleurs, établir un contrat oral, explicitant les modalités et les enjeux de l'entrevue, favorise la mise en place d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève. En effet, l'enseignant précise qu'il s'intéresse non pas au résultat mais à la manière dont la réponse a été obtenue. Ces modalités facilitent la prise de la parole des élèves et permettent de mener des entretiens métacognitifs individuels.

- c. « *La difficile distanciation à l'objet : [...] L'observation participante masquée entraîne un très fort engagement dans l'action car l'observateur doit à la fois être reconnu comme «bon» là où il observe, sans pouvoir sortir du jeu, et en même temps mener à bien son étude en prenant soin d'observer et de noter le maximum d'informations.* »⁶²

En effet, nous avons rencontré cette difficulté au cours de notre recherche. Nous avons constaté que le chercheur, étant lui-même l'observateur, avait un double enjeu sur son terrain d'enquête. En tant qu'observateur direct et plus précisément en tant qu'enseignant du second degré, professeur de mathématiques, suivant la formation BEP-ASH, nous avons le souci d'être reconnus compétents par nos pairs. Cette première étape a été nécessaire pour gagner leur confiance et permettre l'avancée de notre enquête.

⁶¹ **CARTRON, Damien.** *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food.* Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 59 : La mise à l'épreuve de l'observateur.

Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

⁶² **CARTRON, Damien.** *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food.* Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 61 : La difficile distanciation à l'objet.

Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

- d. « *Quand le plaisir venait de l'excitation... [...] Sans doute, est-ce là la première surprise cette observation : j'ai pris du plaisir ! En effet, les premières semaines passées, lorsqu'il est devenu possible de prendre des pauses de quelques instants, d'échanger deux mots avec l'équipier à côté de soi, et surtout lorsqu'on commence à maîtriser son poste de travail, il est étonnant d'éprouver des satisfactions à réaliser ce travail.* »⁶³

Nous avons ressenti cette même « excitation » à la fin des entretiens effectués dans le cadre du SAS. En effet, ceux-ci nous permettaient d'exploiter la formation, d'acquérir une expérience professionnelle, de communiquer avec les familles, avec les préfets des études et les enseignants. Ce travail a favorisé la reconnaissance de nos compétences professionnelles par nos pairs.

Grâce à l'approche pédagogique de la difficulté scolaire proposée par le SAS, et grâce à notre posture d'enseignant ressource ASH en formation, les besoins rencontrés par les élèves ont pu être identifiés. En tant que personne-ressource, nous avons proposé des prises en charge extérieures (ex : une rééducation orthophonique) ou des adaptations pédagogiques en collaborant avec l'équipe pédagogique. Le temps a été un allié de l'observateur pour apprendre à analyser et à observer les réactions du corps professoral, et pour instaurer une relation de confiance avec les membres de la communauté éducative. L'analyse de ces observations directes, nous a permis de noter un changement de regard, de la direction, des préfets des études, des enseignants mais aussi des surveillants, sur les difficultés pouvant être rencontrées par un élève. Cette évolution sera développée lors de l'analyse du journal de bord.

2.3. De l'informateur au formateur, comment faire reconnaître nos compétences ?

La reconnaissance par les pairs des compétences, acquises par l'enseignant du second degré en formation, est une lutte de chaque instant. L'avancée de notre enquête est étroitement liée à notre intégration, en tant que personne-ressource pour les élèves présentant des BEP, au sein de notre milieu d'enseignement. Nous avons pris le temps de communiquer et d'échanger avec nos collègues pour qu'ils puissent évoluer et modifier leur regard sur nos nouvelles compétences. Malgré notre impatience, nous pouvons nous appuyer sur les conseils du *Guide de l'enquête de terrain* : « *tout le temps de l'enquête vous aurez, en rencontrant de nouveaux enquêtés à négocier et à renégocier votre place. [...] Pour comprendre ce processus, il vous faut prêter une attention extrême à votre propre place, vous montrer très vigilant au moindre signe de changement de vos relations [avec les enquêtés]. C'est l'analyse*

⁶³ **CARTRON, Damien.** *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food.* Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 62 : Quand le plaisir venait de l'excitation.
Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

de ces changements qui vous dévoilera le sens de votre enquête pour les enquêtés et, du même coup, vous permettra de comprendre le milieu étudié.» (S.B – F.W, 2010, pages 108 –109)

✓ *De septembre 2011 à mai 2014. L'enseignant en formation BEP-ASH : un informateur.*

Au début de l'enquête de terrain, il a été nécessaire de présenter notre réflexion aux enseignants de manière informelle. Les premiers échanges ont surtout eu lieu dans la salle des professeurs, autour de la machine à café et au réfectoire. Il s'agissait davantage de discussion autour de la formation que nous suivions. Lors de la formation, nous avons effectué un stage de deux ans (2012-2013 et 2013-2014) dans l'ULIS d'un établissement d'excellence, au cœur de Paris. Ce stage nous a permis d'éveiller la curiosité de nos collègues. Cet appui a été un levier pour les sensibiliser et les amener à s'interroger sur les contenus de notre enseignement en ULIS, sur les modalités pédagogiques mises en œuvre pour favoriser les apprentissages, sur les perspectives professionnelles des élèves en situation de handicap cognitif, et sur les apports pédagogiques que nous pouvions adapter à Saint-Louis de Gonzague – Franklin pour aider les élèves présentant des BEP.

✓ *De mai 2014 à décembre 2014. L'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH : un conseiller.*

Pendant deux ans et demi, nous avons eu l'impression de ne pas pouvoir avancer dans notre recherche. Comme le soulignent Stéphane BEAUD et Florence WEBER, « *l'enquête peut démarrer très vite parce que vous avez trouvé tout de suite le "bon contact" ; les choses, dans un premier temps, s'enchaînent rapidement et harmonieusement. Mais cette enquête vite engagée peut subitement s'enliser, se gripper, pour des raisons qu'il faut toujours s'efforcer d'analyser. [...] Elles peuvent être simplement dues à des conditions objectives que vous ne connaissez pas encore.* » (S.B – F.W, 2010, pages 95 – 96) Notre recherche a pu reprendre suite à notre obtention de la certification complémentaire du 2CA-SH. Grâce à celle-ci et au changement de regard des enseignants sur la difficulté scolaire et le handicap, nous avons pu leur expliciter les compétences que nous avons acquises et exposer l'aide que nous pouvions leur apporter. Peu à peu, des questions personnelles des enseignants sont arrivées concernant tout d'abord leurs propres enfants, puis dans un second temps, concernant les élèves présents dans leur classe. Les enseignants ont accepté d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques et sur leurs manières d'aborder les difficultés de certains de leurs élèves. C'est alors que la manière de concevoir l'accompagnement individuel et le suivi des élèves, dans cet établissement, nous est apparue comme une force pour la prise en charge personnalisée de la difficulté scolaire, voire du handicap en milieu ordinaire.

3. *Le journal de bord : leviers et freins rencontrés.*

✓ *Une trace écrite permettant une distanciation avec l'objet d'étude.*

Après un sentiment d'impatience et parfois de découragement face à une enquête bloquée au cours des deux premières années, nous avons décidé de prendre le temps d'analyser nos observations pour extraire l'origine de cette difficulté. Cette mise à distance de l'objet d'étude, nous a permis de constater que l'avancée de l'enquête était étroitement liée à la reconnaissance de nos compétences professionnelles en construction. Nous devons patienter jusqu'à l'obtention de la certification complémentaires du 2CA-SH prévue en mai 2014, pour asseoir nos propos et nous assurer une certaine légitimité institutionnelle. Ayant pris conscience de ce frein en janvier 2014, nous avons décidé d'analyser nos premières observations afin de définir la problématique et d'élaborer des hypothèses en lien avec cette difficulté, non envisagée au préalable, mais qui nous semblait être un levier nécessaire à la réussite de la prise en charge des Besoins Éducatifs Particulier des élèves en milieu ordinaire.

✓ *Le journal de bord la mémoire écrite des observations du chercheur.*

Loin de nous douter de l'importance du journal de bord, nos premières observations n'étaient pas circonstanciées ni relatées avec rigueur. Nous pensions à tort que notre enquête de terrain serait plus courte et que notre mémoire serait fiable. Nous avons rapidement constaté que la réflexion évoluant au fur et à mesure des observations, notre mémoire oublie les analyses et les hypothèses posées au fur et à mesure que le temps passe. Comme le souligne Virginie TREMION, « *les difficultés reposent surtout sur la qualité de la prise de note de l'observateur. Ce dernier n'est pas un témoin accidentel mais un témoin intentionnel de la situation éducative. Cette intention (chercher à répondre à des faits questionnant, à valider ou invalider une hypothèse etc.) oriente sa lecture du réel, agit comme un filtre. L'observateur doit redoubler d'effort pour essayer d'oublier ce qu'il cherche sur le terrain afin d'être capable de percevoir ce qu'il ne cherche pas dans le cadre de son enquête.* »⁶⁴ C'est à la lecture du *Guide de l'enquête de terrain* de Stéphane BEAUD et Florence WEBER, en septembre 2014 que nous avons affiné la prise de notes de nos observations pour faciliter leurs analyses. En effet, « *le journal de terrain est l'outil principal de l'ethnographe, souvent ignoré du sociologue. C'est un journal de bord sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique, les éléments de l'enquête et la progression de la recherche. [...] Mais*

⁶⁴ **TREMION, Virginie.** Les techniques d'enquêtes : L'observation. Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013–2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

l'analyse quotidienne de l'enquête et son compte rendu sous forme de journal de terrain sont sans ambiguïté du côté de la technique. La description des lieux, des événements, des personnes des choses ne requiert pas de qualités littéraires. [...] Elle requiert la précision, le sens du détail, l'honnêteté scrupuleuse du « garçon de laboratoire » qui consigne les conditions dans lesquelles s'est produit tel phénomène et la nature exacte de ce phénomène dans un « journal de bord » qui n'a, on le devine, aucun rapport avec son journal intime, sinon la présence des indications de date et du lieu. » (S.B – F.W, 2010, page 78)

✓ *La noyade sur le terrain et la nécessité de trouver une bouée de secours.*

Au regard de cette nouvelle manière d'alimenter le journal de bord, nous nous sommes rendu compte qu'il y avait beaucoup de choses à écrire et à observer. Pour trier et sélectionner les informations pertinentes et analysables dans ce mémoire, nous avons donc établi une liste de questions en lien avec la problématique afin d'orienter nos observations : Comment montrer au préfet des premières et au préfet des terminales que la difficulté scolaire identifiée les années précédentes reste parfois d'actualité en fin de lycée et nécessite une adaptation pédagogique et prise en charge différenciée ? Comment interpeller le préfet des sixièmes et le préfet des cinquièmes sur la prise en charge de la difficulté scolaire pour une identification des besoins particuliers en amont qui permettrait une prise en charge qui ne soit pas dans l'urgence ? Comment faire évoluer le Soutien d'Aide Spécialisé vers un dispositif s'intégrant dans la pédagogie de l'établissement ? Comment sensibiliser l'ensemble des enseignants ?

Dans le cadre ainsi défini, au cours de l'année scolaire 2013–2014, nous avons orienté nos observations sur les motivations, les réticences, les idées et les interrogations de l'ensemble des protagonistes de l'établissement. Ce journal de bord montre de manière chronologique la réflexion et le questionnement du chef d'établissement sur l'ouverture par rapport au handicap, l'évolution et le questionnement sur la place de la personne-ressource au sein de l'établissement, les questions et les besoins des enseignants différents suivant les caractères et les difficultés rencontrées. Ces discussions ont principalement eu lieu avec les enseignants, les secrétaires, les infirmières et les surveillants, de manière informelle en salle des professeurs, à la photocopieuse, devant la machine à café, dans les couloirs, au réfectoire, et avec le chef d'établissement et les préfets dans leurs bureaux respectifs.

Compte tenu des nombreuses observations recueillies au cours de ses trois ans et demi d'observations, nous restreindrons notre analyse à des éléments permettant de valider ou non les hypothèses exprimées au début de ce mémoire pour répondre à la problématique.

Suite à l'obtention de la certification du 2CA–SH, les choses se sont accélérées. Ayant une certaine légitimité en termes de compétences, nous avons pu gagner la confiance et la collaboration de certains de nos collègues enseignants. En effet, rencontrant des difficultés avec certains de leurs élèves, et soucieux de leur permettre de progresser, certains enseignants ont opéré un déplacement de positionnement. Nous avons pu observer un glissement de leur réflexion. La remarque initiale souvent entendue en conseil de classe: « *S'il n'y arrive pas c'est qu'il ne travaille pas* », s'est peu à peu estompée, pour laisser place à la remarque pédagogique suivante : « *Ce n'est peut-être pas de sa faute !* » Toutefois, nous avons eu des difficultés pour faire prendre conscience aux enseignants qu'ils n'étaient pas forcément responsables de la non réussite d'un élève. Nous avons dû leur expliquer l'importance de communiquer leurs observations ou leurs questions, pour favoriser une identification rapide et précise des besoins nécessaires à la réussite d'un élève en particulier. Etant reconnu compétent par certains de ses pairs, nous avons choisi de faire évoluer notre méthodologie de recherche pour recueillir des observations singulières et pertinentes nous permettant de faire avancer notre réflexion.

1. La technique de l'entretien semi-directif.

L'entretien vise à « *obtenir des informations concernant les pratiques des enquêtés en relation avec l'objet étudié [...] et permet alors de saisir les représentations des enquêtés* »⁶⁵. Nous avons choisi de mener des entretiens approfondis auprès des principales personnes rencontrées au cours de nos observations, et susceptibles de faire avancer notre recherche par leur singularité. Dans cette perspective, la technique de l'entretien semi-directif nous a semblé être la plus appropriée. En effet, « *cela signifie que l'enquêteur encadre l'entretien, mais que, dans le même temps, l'enquêté peut y répondre assez librement. L'enquêteur détient une liste de questions, préparées en amont, et qui seront abordées au cours de l'entretien. C'est la forme d'entretien qui est souvent utilisée dans la recherche en sciences de l'éducation. L'enquêteur laisse donc le sujet s'exprimer assez librement. La détention de liste de questions ou de thèmes à aborder lui permet d'aborder tous les aspects concernés par son étude et qu'il souhaite développer.* »⁶⁶

⁶⁵ **TREMION, Virginie.** Les techniques d'enquêtes : L'entretien. Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013–2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

⁶⁶ **TREMION, Virginie.** Les techniques d'enquêtes : L'entretien. Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013–2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

Pour faire avancer notre recherche, nous avons identifié cinq personnes à interviewer entre janvier 2014 et mai 2014. Chaque entretien a été enregistré après acceptation de l'interviewé, et a duré entre 30 et 45 minutes. Pour chaque entretien, la date et le lieu ont été fixés directement avec les interlocuteurs. Le premier entretien a eu lieu, en janvier 2014, avec l'enseignante spécialisée de la CLIS expérimentale de Saint-Louis Gonzague – Franklin : le Classe Soleil, ouverte en septembre 2013. Par la suite, nous avons choisi d'interroger l'enseignante spécialisée avec qui nous avons collaboré lors de notre stage en ULIS au cours des années 2012-2013 et 2013-2014, le chef d'établissement de Saint-Louis Gonzague – Franklin, le préfet des études de troisièmes-secondes, et un professeur de Lettres Classiques enseignant, depuis 25 ans à Saint-Louis Gonzague – Franklin. Ces quatre derniers entretiens ont été enregistrés lors de la première quinzaine de juillet 2014 permettant à chaque interviewé de pouvoir consacrer du temps à notre recherche de manière plus détendue.

Pour mener ces entretiens nous avons choisi d'aborder les thèmes liés au contexte d'exercice de chacun des enquêtés, et à sa fonction d'enseignant, d'enseignant spécialisé ou de membre du conseil de direction. Dans tous les cas, nous désirions connaître leurs représentations sur les Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) pouvant être rencontrés par les élèves, connaître leur point de vue sur la notion d'inclusion des élèves à BEP, en milieu ordinaire et leur définition de la personne-ressource ASH.

Lors de ces entretiens, nous avons eu des difficultés à suivre le guide de l'entretien élaboré au préalable. En effet, « *une des difficultés de l'usage du guide d'entretien lors d'un entretien et qu'il est bien souvent impossible de le suivre de manière linéaire. En effet, dans l'entretien semi-directif les interviewés vont effectuer des digressions.* »⁶⁷ Certains thèmes n'ont donc pas pu être abordés. Par ailleurs, adopter un langage compréhensible par l'enquêté n'a pas toujours été chose aisée. Tous les entretiens présentés dans les **Annexes 6, 7, 8, 9 et 10** ont été enregistrés puis retranscrits, anonymés et relus par les enquêtés qui le désiraient.

2. Caractéristiques des personnes interrogées et objectifs de ces entretiens.

2.1. Des professeurs des écoles enseignant dans des dispositifs spécialisés.

Pour commencer ces entretiens, nous avons décidé d'interroger en premier lieu les deux enseignantes spécialisées, issues du premier degré, que nous côtoyions régulièrement.

⁶⁷ **TREMION, Virginie.** Les techniques d'enquêtes : L'entretien. Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013-2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

Nous avons interrogé l'enseignante spécialisée de la CLIS expérimentale de Saint-Louis Gonzague – Franklin, ouverte en septembre 2013 sur sa vision de l'inclusion scolaire, au primaire, sur les difficultés rencontrées en tant qu'enseignante spécialisée, sur sa vision de la personne-ressource auprès des enseignants des classes ordinaires du primaire.

Avec l'enseignante de l'ULIS, travaillant dans un établissement d'excellence du VIème arrondissement de Paris, nous nous sommes intéressés aux freins et aux leviers identifiés lors de l'inclusion de ses élèves en milieu ordinaire. Nous l'avons également questionnée sur sa stratégie pour sensibiliser les enseignants du second degré à la prise en charge des élèves à BEP, sur les adaptations pédagogiques mises en place lors des inclusions notamment en termes d'évaluation, et enfin, sur l'accueil réservé aux élèves de l'ULIS par les enseignants des classes ordinaires (réaction, prise en compte des BEP, adaptations pédagogiques).

Ces deux entretiens avaient pour but d'identifier la réaction des enseignants en milieu ordinaire, dans un établissement élitiste, sur la prise en charge et l'inclusion d'élèves présentant des BEP et nécessitant une adaptation pédagogique des contenus et des évaluations. Par ailleurs, nous désirions connaître les modalités mises en place pour aider les enseignants en milieu ordinaire à la prise en charge de la différence et identifier les difficultés rencontrées. Ces entretiens devaient nous permettre de repérer les obstacles rencontrés afin de mieux les cerner pour orienter les entretiens suivants et envisager la prise en charge de handicap à Saint-Louis de Gonzague – Franklin en essayant d'anticiper les difficultés pouvant intervenir.

2.2. Des membres du conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

En juillet 2014, nous avons sollicité le chef d'établissement et le préfet des troisièmes-secondes pour connaître leur définition de « Besoins Éducatifs Particuliers » et leur vision de la prise en charge de la difficulté scolaire et de l'adaptation pédagogique. Nous avons également abordé la question liée à la place de la personne-ressource ASH dans l'organigramme, mais également de manière pratique dans la prise en charge du suivi des élèves à BEP.

2.3. Un professeur de Lettres au collège et au lycée Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Enfin, nous avons réalisé un entretien avec un enseignant de lettres classiques, également professeur principal, en troisième et ayant six élèves présentant des profils particuliers. Nous avons désiré connaître sa définition de « Besoins Éducatifs Particuliers », ce qu'il avait dû changer dans sa pratique pédagogique et dans la prise en charge des élèves. Enfin nous avons souhaité l'interroger sur sa vision du handicap à Franklin et sur sa conception de la présence de la personne-ressource.

1. Le contexte interne de l'établissement a permis l'élaboration d'un questionnaire.

Au début de notre recherche, en septembre 2011, le questionnaire ne nous semblait pas être le matériau le plus pertinent pour recueillir l'avis des enseignants, sur la question du rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource. Grâce à l'analyse du journal de bord et des entretiens, nous observons que le corps enseignant change peu à peu de regard sur la difficulté scolaire : leur approche, leur analyse, leur questionnement, leur remédiation sont de plus en plus personnalisés. En effet, une difficulté rencontrée par un élève, qu'elle soit d'ordre éducative ou pédagogique, de courte ou de longue durée, n'est plus toujours analysée de manière binaire comme dépendant uniquement, soit de l'élève soit du professeur. En effet les préjugés évoluant, certains enseignants abordent différemment la question de la difficulté en ces termes : « Cet élève ne réussit pas, mais ce n'est peut-être pas de sa faute. Il y a peut-être autre chose... ». Dans cette perspective, il nous a semblé intéressant d'approfondir la réflexion. Nous avons donc choisi d'identifier les besoins des membres de la communauté éducative et pédagogique, pour permettre la prise en charge d'un élève rencontrant une difficulté étroitement liée à une déficience, un trouble ou à un handicap. Cette approche et cette enquête devaient nous permettre d'identifier les missions et le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource.

Une conjoncture de circonstances a rendu possible la mise en place d'un questionnaire sur l'ensemble de l'établissement.

Premièrement, la *loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*⁶⁸ prévoit « une accessibilité à tous de tout » pour le 1^{er} janvier 2015. La mise aux normes de Saint-Louis de Gonzague – Franklin pour l'accessibilité aux Personnes à Mobilité Réduite (PMR) permettra la scolarisation d'un élève de 6^{ème}, handicapé moteur, à la rentrée de septembre 2015. Cet élève en fauteuil roulant sera accompagné d'une Aide de Vie Scolaire (AVS). Cette inscription a créé plusieurs sentiments au sein de l'équipe pédagogique et éducative et a éveillé un grand nombre de questions et inquiétudes.

⁶⁸ La loi n°2005-102 du 11 février 2005 : Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. TITRE III : Compensation et ressources CHAPITRE III : Cadre bâti, transports et nouvelles technologies. Version électronique consultée le 15 décembre 2014 : <http://www.handipole.org/spip.php?rubrique89#chapitre94>

Dans cette perspective et pour élargir la discussion, une commission autour du handicap a été créée au début de l'année scolaire 2014-2015, afin de réfléchir à l'accueil et à la prise en charge des élèves handicapés (moteurs ou cognitifs) au collège et au lycée Saint-Louis de Gonzague - Franklin. Cette commission, animée par l'enseignant spécialisé du second degré, est constituée du chef d'établissement, de la directrice du primaire, de l'enseignante spécialisée du primaire, de l'infirmière scolaire, du préfet des études de la division de sixième, du préfet des études des divisions de troisièmes–secondes et de cinq professeurs du second degré enseignant les lettres, les mathématiques, la musique ou les sciences économiques et sociales. Cette commission a permis de relayer les réactions de l'ensemble de la communauté éducative face à l'annonce de l'inscription d'un élève handicapé en 6^{ème}, à la rentrée scolaire de septembre 2015.

Voici un paragraphe extrait des comptes rendus de la Commission Handicap :

Echanges et questionnements liés à l'accueil d'un élève en situation de handicap moteur en fauteuil roulant accompagné d'une Aide de Vie Scolaire (AVS) à la rentrée de septembre 2015 :

- Comment choisir l'équipe pédagogique qui accueillera l'élève handicapé ?
- Doit-on prévoir une « équipe pédagogique » sur mesure ?
- Quel sas peut-on proposer aux enseignants ?
- Quelles sont les questions et les besoins des enseignants ? Comment y répondre ?
- Quelle formation proposer aux enseignants ?
- Une AVS... : Qu'est-ce qu'une AVS ? Quelle est son rôle pour l'élève, pour les enseignants ? Quelle est l'interlocuteur privilégié de l'AVS ? Comment travailler avec 30 élèves, l'élève handicapé et une AVS ? Quelle est la place de l'AVS dans l'établissement ? A-t-elle accès à la salle des professeurs ? Faut-il lui prévoir un casier ? Quelle place donnée à l'AVS au sein du groupe classe ?
- Besoins d'adaptations : Qui observe, quoi, comment ? Faut-il établir une évaluation diagnostique des besoins pédagogiques de l'élève en situation de handicap ?
- Quelle organisation logistique doit-on anticiper ? (salle-table)
- A-t-il besoin d'un emploi du temps adapté ?
- Comment sensibiliser les élèves et les familles ? »

La prise en compte des orientations de l'établissement et l'observation participative nous ont permis d'affiner notre analyse sur l'évolution du regard des enseignants sur la question du handicap. Une sensibilisation au quotidien a permis à certains collègues et membres du personnel éducatif de s'intéresser à notre recherche. En effet, ayant le désir de faire évoluer leur pédagogie scolaire ou éducative, pour prendre en charge les difficultés rencontrées par certains élèves, ils ont exprimé le besoin que soient pris en compte leur questionnement, ainsi que leurs inquiétudes, afin que des propositions de remédiation leur soient apportées. Ils nous ont donc proposé leur aide pour mener notre enquête de terrain.

En observant la mobilisation des enseignants, nous avons donc décidé d'élaborer un questionnaire permettant à l'ensemble de la communauté éducative (enseignants, personnel éducatif, personnel administratif) de prendre conscience de leurs craintes, d'exprimer leurs questions et leurs inquiétudes pour définir les besoins et l'aide adéquate, nécessaires à la scolarisation d'un élève handicapé dans les classes ordinaires.

2. La construction des questionnaires.

✓ A qui s'adresse ce questionnaire ?

Ce questionnaire s'adresse à l'ensemble des membres de la communauté éducative, c'est-à-dire en premier lieu aux enseignants du premier et du second degré, mais également au personnel administratif et éducatif du secondaire, c'est-à-dire au chef d'établissement, à la directrice du primaire, aux préfets, aux surveillants, aux infirmières et en dernier lieu aux secrétaires de division, c'est-à-dire au secrétaire de chacun des préfets qui côtoient les élèves au quotidien.

✓ Quel est le but de ce questionnaire ?

Ce questionnaire a pour but de définir, à l'aide de verbes, le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource ASH. Pour faciliter la compréhension du sigle ASH et pour éviter d'orienter les réponses des enquêtés en donnant des informations, nous avons choisi de parler de « personne-ressource handicap ». Par ailleurs, en étudiant le concept de « handicap », nous avons souligné qu'il y a, aujourd'hui, une connotation négative qui peut créer une forme d'angoisse. Pour ce questionnaire, le mot « handicap » peut donc créer une angoisse chez les enquêtés, et peut engendrer des questions et créer des besoins permettant d'envisager des remédiations.

✓ Construction du questionnaire en quatre parties distinctes.

La première partie doit permettre d'identifier les caractéristiques de la personne enquêtée : enseignants du premier degré, enseignants du second degré et matière enseignée, personnel éducatif ou personnel administratif.

La communication faite autour de la Classe Soleil depuis deux ans et la projection de séances filmées dans ce dispositif ont favorisé l'approche et la sensibilisation au handicap cognitif de l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement. C'est ainsi que nous avons pu formuler la seconde partie sous forme de questions : « Face à un élève en situation de handicap cognitif, quelles seraient vos réactions ? Vos questions ? Vos inquiétudes ? Vos besoins ? Autre ? » Celles-ci doivent permettre aux enquêtés d'envisager une telle situation, puis d'analyser leurs réactions ainsi que leurs pratiques pédagogiques et éducatives, puis d'identifier leurs inquiétudes afin d'exprimer leurs besoins. Par manque de temps, ces réponses ne seront pas analysées. Cette étape vise à aider les enseignants à repérer leurs besoins afin de définir, par la suite, le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé en tant que « personne-ressource handicap ».

La troisième question propose aux enquêtés de définir les missions et le rôle de « la personne-ressource handicap » à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, en remplissant un schéma heuristique, à l'aide uniquement de verbes. En effet, en prenant en compte les questions précédentes, nous avons pensé que des verbes pouvaient être une réponse simple aux besoins exprimés précédemment, facilement analysables et interprétables. Nous avons volontairement choisi de ne pas proposer une liste de verbes pour ne pas induire la réponse des enquêtés. L'ensemble de ces réponses feront l'objet d'une analyse approfondie.

Enfin, nous avons ensuite ajouté une question permettant aux enseignants de s'exprimer librement, afin d'ajouter ou de faire un commentaire supplémentaire.

✓ *Quelques limites de ce questionnaire.*

Malgré une démarche empirique visible dans la réalisation de ce questionnaire, par manque de temps, cent vingt questionnaires ont été distribués à l'ensemble de la communauté éducative de l'école, du collège et du lycée du groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Les questionnaires ont été distribués aux enseignants du premier et du second degré, au personnel administratif et éducatif : au chef d'établissement, à la directrice du primaire, aux surveillants, aux infirmières et en dernier lieu aux secrétaires de chacun des préfets qui côtoient donc les élèves au quotidien. Ce questionnaire est le dernier matériau réalisé dans notre enquête de terrain. Il a été élaboré et soumis aux enquêtés au cours des mois de novembre et de décembre 2014.

*Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord :
Étude de l'impact de l'observation participative sur la sensibilisation à la difficulté
scolaire et aux troubles de l'apprentissage, des membres de la communauté éducative du
collège et du lycée, entre septembre 2011 et juin 2014.*

Compte tenu des nombreuses observations recueillies entre septembre 2011 et décembre 2014, nous avons restreint notre analyse à cet objectif : identifier le comportement et les besoins du chef d'établissement, des préfets et des enseignants sur la prise en charge en milieu ordinaire, des élèves rencontrant des difficultés ou des troubles de l'apprentissage.

Pour cela, nous allons analyser, entre septembre 2011 et juin 2014, la chronologie de la sensibilisation à la difficulté scolaire et aux troubles de l'apprentissage, de la communauté éducative du collège et du lycée, en développant l'évolution de son comportement. Puis, nous nous intéresserons au changement de regard de l'institution et de l'ensemble de la communauté éducative, composée du chef d'établissement, de la directrice du primaire, du conseil d'administration de l'Association Saint-Louis de Gonzague –Franklin et du conseil de direction, sur le handicap, entre septembre 2011 et décembre 2014.

Nous montrerons, ainsi, comment nous avons pu formaliser la problématique et élaborer les hypothèses de notre recherche.

Dans ce mémoire, nous appelons communauté éducative du collège et du lycée de Saint-Louis de Gonzague – Franklin le groupe de personnes constitué du chef d'établissement, de l'ensemble des préfets des études, du corps enseignant, du surveillant général, des surveillants de division, des infirmières scolaires et du personnel administratif. Nous avons volontairement choisi de ne pas intégrer les parents et les élèves qui, dans le contexte de ce mémoire, sont des paramètres externes à notre recherche.

L'analyse du journal de bord sera présentée à l'aide de schémas représentant l'organigramme du collège et de lycée de Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Pour chaque année scolaire : 2011 – 2012, 2012 – 2013 et 2013 – 2014, nous ajouterons sur chaque organigramme la nature des échanges. Pour faciliter leur repérage sur l'organigramme, les échanges seront numérotés et explicités en amont, puis analysés.

✓ *Nature des échanges - Définition du code couleur.*

La couleur bleu indique les échanges oraux entre deux personnes sur le thème de la difficulté scolaire ou du handicap. Ces échanges ne modifient pas nécessairement les pratiques des intervenants. Ce sont des discussions de nature informative.

La couleur rose indique les collaborations mises en place pour l'identification ou la prise en charge des difficultés ou des troubles de l'apprentissage observés chez certains élèves. Ce sont des échanges qui ont entraîné et modifié les pratiques pédagogiques ou éducatives des intervenants.

La couleur verte indique les éléments extrinsèques ayant contribué à l'avancée de notre réflexion.

La couleur violette symbolise les éléments mis en place et reconnus par le conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague – Franklin ayant permis de faire évoluer le regard de la communauté éducative sur la difficulté scolaire et le handicap.

✓ *Sens de la communication et des échanges.*

$A \longrightarrow B$: A s'adresse à B.

$A \longleftrightarrow B$: A s'adresse à B et B s'adresse à A.

*Chapitre 1. Année scolaire 2011 – 2012 : L'importance d'échanger pour sensibiliser.
La recherche d'alliés pour faire avancer l'enquête de terrain.*

1. *Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2011 – 2012.*

1. Septembre 2011 : Demande au chef d'établissement l'autorisation de mener une enquête de terrain au sein de son établissement.
2. Année scolaire 2011 – 2012 : Une sensibilisation orale : discussions informelles avec le personnel de la communauté éducative. Ce sont des discussions amicales, que nous avons, autour de la machine à café ou au réfectoire. Les échanges ont souvent pour thème l'Autisme. En effet, c'était l'objet de la Grande Cause Nationale de l'année 2012.
3. Début décembre 2011 - Paramètre extrinsèque n°1 : Le préfet des troisièmes reçoit les parents d'un élève E. diagnostiqué précoce avec des troubles du comportement et de l'apprentissage.
4. Mi-décembre 2011 : Le préfet des études des troisièmes nous sollicite pour avoir des conseils sur les adaptations pédagogiques pouvant être mises en place pour E. Cette rencontre vise à préparer la réunion d'Equipe de Suivi de Scolarisation⁶⁹ pour E prévue avant la fin de l'année 2011. L'ESS a eu lieu en présence de l'enseignant référent, du préfet des études, des professionnels médicaux et paramédicaux prenant en charge E. et du professeur principal. Nous n'avons pas eu l'autorisation du préfet d'assister à cette réunion.
5. Décembre 2011 à juin 2012 : Début de la collaboration entre le préfet des études de troisièmes, le professeur principal de E., l'équipe pédagogique de E. (cela représente une dizaine d'enseignants) pour la mise en place des adaptations pédagogiques décidées lors de l'ESS.

⁶⁹ ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation. Lorsqu'un enfant est diagnostiqué en situation de handicap, celui-ci est reconnu par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cet élève a le droit à une scolarisation adaptée et à des moyens de compensation. Pour l'aider dans son parcours scolaire, un projet Personnalisé de Scolarisation est mis en place lors d'une Equipe de Suivi de Scolarisation. Celle-ci est composée de l'enseignant référent missionné par la MDPH, des parents, de l'élève, de l'ensemble de l'équipe pédagogique et des éventuels professionnels médicaux ou paramédicaux prenant en charge l'enfant. Cette réunion vise à définir les besoins éducatifs particuliers et les adaptations pédagogiques nécessaires à sa réussite. **Code de l'Education. Titre V : Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés. Chapitre Ier : Scolarité. Section 2 : Le parcours de formation des élèves présentant un handicap. Sous-section 2 : Les équipes de suivi de la scolarisation. (Articles D.351-10 à D.351-16).** Les Equipes de Suivi de Scolarisation appelées (ESS).

3. Paramètre extrinsèque n°1 : décembre 2011.

Chef d'établissement du collège et du lycée Saint Louis de Gonzague

Secrétaire de direction

Préfet des 6 ^{èmes}	Préfet des 5 ^{èmes}	Préfet des 4 ^{èmes}	Préfet des 3 ^{èmes} et des 2 ^{ndes}	Préfet des 1 ^{ères} ES et des TES	Préfet des 1 ^{ères} S et des TS	Préfet des classes préparatoires HEC
------------------------------	------------------------------	------------------------------	---	--	--	--------------------------------------

Surveillant des 6 ^{èmes}	Surveillant des 5 ^{èmes}	Surveillant des 4 ^{èmes}	Surveillant des 3 ^{èmes}	Surveillant des 2 ^{ndes}	Surveillant des 1 ^{ère} ES & S	Surveillant Général
-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---	---------------------

Secrétaire des 6 ^{èmes} et des 5 ^{èmes}	Secrétaire des 4 ^{èmes} et des 3 ^{èmes} et des 2 ^{ndes}	Secrétaire des 1 ^{ère} ES & S	Secrétaire des prépas
---	--	--	-----------------------

Corps enseignant

- Les enseignants intervenant au sein de collège et du lycée Saint Louis de Gonzague
- Les enseignants confrontés à des élèves à BEP et ayant besoin de conseils pour adapter leur pédagogie
- Les enseignants intéressés par le projet de l'enseignant du second degré en formation en vue de la certification du 2CA-SH
- Les enseignants, amis de l'enseignant du second degré en formation en vue de la certification du 2CA-SH

4. Mi - décembre 2011
 5. De mi-décembre 2011 à Juin 2012.
 1. Septembre 2011
 2. Année scolaire 2011 - 2012.
 L'enseignant du second degré en formation BEP - ASH en vue de la certification du 2CA-SH

2. Une sensibilisation orale par des échanges informels : des occasions à ne pas rater.

Le schéma, représentant les échanges ayant eu lieu au cours de l'année 2011 – 2012, révèle que plusieurs enseignants mais, également des membres de l'établissement, s'intéressent à la question de la difficulté scolaire pour eux-mêmes, pour leurs enfants ou pour les élèves. Ils sont pour la plupart dans une phase d'admiration de ce que nous faisons pour les élèves en situation de handicap ou rencontrant des difficultés scolaires. Cependant, pour eux cela ne les concerne pas directement en tant qu'enseignants ou membres de la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Ces impressions sont visibles à travers la discussion que nous avons eue avec un de nos collègues professeur de mathématiques, relatée dans l'Annexe 11 page LXXVIII. Cet enseignant affirme que « *si l'élève pouvait suivre, alors il n'avait pas besoin de s'adapter à lui, et qu'il y avait des spécialistes pour ce "genre" de prises en charge spécifiques* ». Il nous semble intéressant d'analyser cette intervention. En effet, celle-ci révèle que l'enseignant ne se sent pas concerné par la prise en charge des besoins spécifiques d'un élève même si ceux-ci sont de l'ordre éducatif, et non scolaire. Cette réaction est sans doute liée à une crainte ou à une réticence suite à une méconnaissance des adaptations pédagogiques et éducatives, et à un manque de formation. Cette hypothèse semble trouver une justification possible à travers cette conclusion d'une enquête faite par l'AFP⁷⁰ pour le site Handicap.fr, le 27 mai 2014: « *Plus de 90 % des enseignants du primaire sont favorables à "l'école inclusive", accueillant les élèves handicapés dans des établissements ordinaires mais ils ne s'estiment pas assez formés* »⁷¹.

Malgré les imprécisions de la prise de notes de notre journal de bord à cette époque-là, au cours de l'année scolaire 2011 – 2012, nous avons eu une centaine d'échanges informels sur le thème du handicap et/ou de la difficulté scolaire. Simple curiosité ou information, cela représentait environ trois échanges par semaine. Face à ce constat, nous pouvons faire l'hypothèse que *les échanges informels en petits groupes sont un vecteur de la sensibilisation de la communauté éducative au handicap et/ou de la difficulté scolaire.*

⁷⁰ AFP : Agence France - Presse

⁷¹ Etude réalisée par L'AFP pour Handicap.fr, le 27 mai 2014.

Version électronique consultée le 11 mai 2015 : <http://informations.handicap.fr/art-enseignants-formation-ecole-24-6905.php>

3. Analyse de la réaction des enseignants face à une difficulté liée à un handicap diagnostiqué.

Après avoir reçu les parents de l'élève E. rencontrant des difficultés liées au syndrome d'Asperger, le préfet des troisièmes est venu nous demander conseil. En effet, il désirait connaître les modalités administratives et pratiques liées à la prise en charge de E. Un rendez-vous a été fixé avec le préfet des études des troisièmes pour préparer la réunion d'Equipe de Suivi de Scolarisation qui était prévue à la fin de l'année 2011. Nous lui avons exposé les enjeux d'une ESS et, lui avons indiqué l'ensemble des personnes susceptibles d'y participer. En analysant cet entretien, nous pouvons constater que le préfet des études de troisièmes, avide de conseils, nous a accordé sa confiance. Toutefois, nous n'avons pas été conviés lors de l'ESS de l'élève E. Face à ce constat, nous pouvons émettre cette hypothèse : *le lien administratif et/ou hiérarchique entre l'enseignant en formation BEP – ASH et le préfet des études des troisièmes n'étant pas clairement défini, ce dernier a souhaité mener la réunion seul ne sachant pas quelle place donner à l'enseignant en formation BEP – ASH.*

Par ailleurs, le schéma révèle que les enseignants se sont rapidement mobilisés pour aider cet élève en situation de handicap. En effet, l'élève E., diagnostiqué au cours du premier semestre de l'année scolaire 2011 – 2012, a pu bénéficier d'adaptations scolaires établies lors la réunion de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) et mises en place par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Certains enseignants nous ont demandé notre aide. Toutefois, n'ayant pas assisté à l'ESS et la famille ayant demandé une certaine discrétion à l'équipe pédagogique, nous n'avons pas eu connaissance de l'ensemble des adaptations pédagogiques envisagées. Nous ne sommes donc pas en mesure de les développer. Nous constatons que *lorsqu'un enfant présente des difficultés liées à un diagnostic, les enseignants sont prêts à adapter leur pratique pédagogique en étant accompagnés.* Cependant, il semble nécessaire que nous explicitions davantage nos compétences afin de pouvoir collaborer plus facilement avec les équipes pédagogiques et les familles pour la mise en place des adaptations pédagogiques.

Chapitre 2. Année scolaire 2012 – 2013 : L'importance d'échanger, de collaborer et d'accompagner pour faciliter la prise en charge des BEP des élèves repérés.

1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2012 – 2013.

Les échanges qui ont eu lieu au cours de l'année 2011 – 2012 et qui sont encore observés lors de l'année 2012 – 2013 sont indiqués par ce type de trait : -----

1. Septembre 2012 – juin 2013 : Nous avons de fréquents échanges avec le chef d'établissement pour le tenir informé de l'évolution du regard de la communauté éducative sur la difficulté scolaire et le handicap.
2. Juin 2012 - Septembre 2012 : Lors de la transmission des dossiers des élèves arrivant en troisième, le préfet des troisièmes-secondes a commencé à sensibiliser le préfet des quatrièmes à la difficulté scolaire.
3. Octobre 2012 : Nous avons eu rendez-vous avec les préfets des études de troisièmes-secondes pour préparer la réunion d'Equipe de Suivre de Scolarisation de E. et définir les enjeux, les objectifs et les personnes susceptibles d'y assister.
4. Novembre 2012 : Réunion de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) pour l'élève E. alors scolarisé en seconde.
Le préfet des études des secondes nous convie à cette réunion en tant que personne-ressource ASH mais également en tant que professeur mathématiques de E. Le professeur principal de E. (professeur de français), l'enseignant référent, les parents de E., le neurologue qui suit E., l'ergothérapeute qui suit E ; l'infirmière scolaire et le surveillant sont également présents lors de cette ESS.

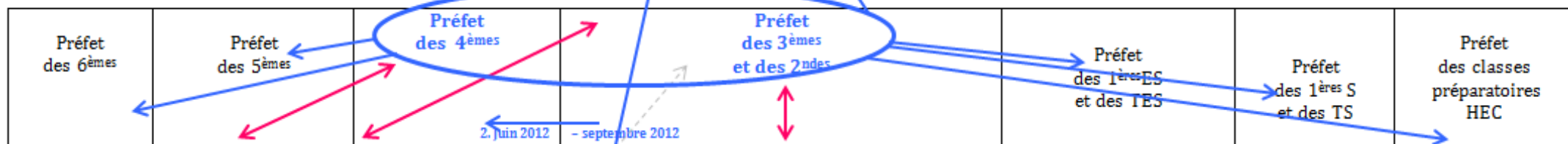
5. Novembre 2012 – Décembre 2012 : Réunion de présentation des difficultés de E. à l'ensemble de l'équipe pédagogique.
En tant que personne-ressource ASH, nous animons cette réunion conjointement avec le professeur principal de E. Cette réunion vise à expliciter à l'ensemble de l'équipe pédagogique les difficultés rencontrées par E. et à proposer des outils pratiques aux enseignants et au surveillant pour les aider s'adapter aux BEP de E.
6. Janvier 2013 : Mise en place d'un dispositif artisanal de repérage des besoins particuliers des élèves rencontrant des difficultés.
Les préfets des quatrièmes et le préfet des troisièmes-secondes, ayant des heures allouées par le rectorat pour le soutien et l'accompagnement des élèves en difficulté, décident de nous donner des heures pour nous permettre l'identification des difficultés et orienter des éventuelles prises en charge.
7. Janvier 2013 – Juin 2014 : Prise en charge de certains élèves par une orthophoniste. → Élément ayant contribué à la sensibilisation des enseignants de ces élèves.
8. Janvier 2013 – Juin 2013 : Le préfet des études de quatrième et le préfet des troisièmes et des secondes informent régulièrement le chef d'établissement : sur les difficultés que nous avons identifiées chez certains élèves et sur l'avancement des prises en charge extérieures et de leurs impacts sur l'évolution des élèves.
9. Avril 2013 – Juin 2013 : Le préfet des études de quatrième et le préfet des troisièmes et des secondes exposent aux autres préfets des études l'impact des adaptations pédagogiques et des prises en charge extérieures sur l'évolution des élèves face à leurs difficultés repérées au préalable. Ils désirent que ce repérage puisse se faire en amont pour prendre au plus tôt les mesures pour aider les élèves. Ces échanges ont lieu lors des réunions du conseil de direction entre préfets le vendredi. Ce sont les préfets des études eux-mêmes qui nous ont parlé de leur démarche.

Chef d'établissement du collège et du lycée Saint Louis de Gonzague

8. Janvier 2013 - Juin 2013

Secrétaire de direction

9. Avril 2013 - Juin 2013

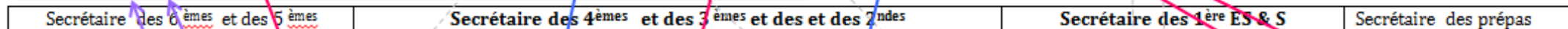


6. Janvier 2013. Dispositif artisanal de repérage BEP des élèves

4. Novembre 2012. ESS de E.

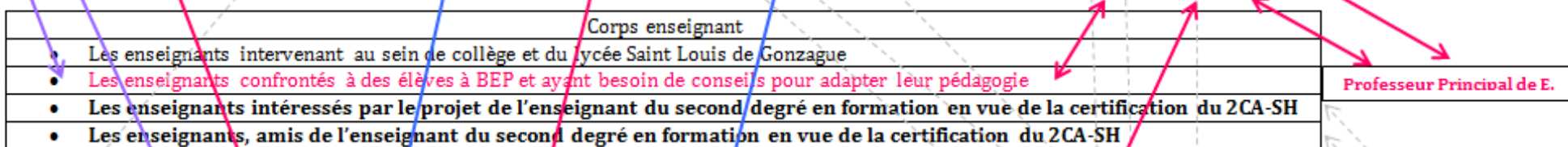


7. Janvier 2013 - juin 2013. Premières prises en charge de certains élèves par une orthophoniste.



5. Réunion de présentation des BEP de E. à l'équipe pédagogique.

Infirmières scolaires



1. Septembre 2012 - juin 2013 3. Octobre 2012.
L'enseignant du second degré en formation BEP - ASH en vue de la certification du 2CA-SH

2. Convaincre la communauté éducative et accompagner les enseignants lors de la mise en place d'adaptations pédagogiques.

Compte tenu des progrès observés chez l'élève E., au cours de l'année scolaire 2011 – 2012, le préfet des études troisièmes-secondes a décidé de constituer « une équipe pédagogique sur mesure » pour son arrivée en classe de seconde. Il a donc choisi comme Professeur Principal, un enseignant de lettres susceptible d'adapter sa pédagogie aux BEP de E. Dans cette dynamique, nous avons été choisis par le préfet des études pour enseigner les Mathématiques dans la classe de E.

La réunion de l'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) de l'élève E. a lieu en novembre 2012. Cette réunion s'est déroulée dans le bureau du préfet des études des secondes. Conviés par le préfet des études des secondes, nous y avons participé, tout comme les parents de l'élève E, l'enseignant référent, le professeur principal (également enseignant de lettres de l'élève E.), l'infirmière scolaire, le surveillant des secondes, l'ergothérapeute et le neurologue de E. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) rédigé à la suite de cette ESS a permis d'explicitier les adaptations pédagogiques nécessaires pour que l'élève E. puisse réussir son entrée au lycée.

La relation amicale que nous entretenions avec le professeur principal a favorisé l'organisation d'une réunion, à la fin de l'année civile 2012, pour présenter à l'ensemble de l'équipe pédagogique les difficultés pouvant être rencontrées par E. ainsi que les adaptations pédagogiques dont E. pouvaient bénéficier. Ce lieu de parole et d'échanges nous a permis de rassurer nos collègues et de leur expliciter pourquoi et comment mettre en place les adaptations pédagogiques. Nous avons pu ainsi accompagner les enseignants qui le désiraient tout au long de l'année.

Grâce à notre collaboration avec le préfet des études des secondes, l'équipe pédagogique, le surveillant des secondes, et l'infirmière scolaire, E. a pu acquérir les compétences sociales et disciplinaires lui permettant d'envisager avec sérénité un passage en première S.

Compte tenu de ces observations, nous pouvons faire l'hypothèse que *prévoir un espace et un temps d'échange, entre les membres d'une même équipe pédagogique autour d'un élève présentant des Besoins Educatifs Particuliers, rassure les enseignants, permet d'échanger sur les pratiques pédagogiques, il favorise la mise en place de solutions adaptées à chaque enseignant dans la prise en charge des BEP. Par ailleurs, il semble nécessaire d'intégrer à ce processus l'infirmière scolaire et le surveillant de division.*

3. Collaborer pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves.

Lors de l'année scolaire 2011 – 2012, le préfet des troisièmes a pu s'appuyer sur nos compétences pour s'informer sur les prises de charge administratives et pédagogiques pouvant être mises en place pour des élèves rencontrant des difficultés liées au handicap.

Conscient de l'importance de l'identification de l'origine de la difficulté scolaire pour mieux la surmonter, le préfet des classes de troisième a sensibilisé le préfet des quatrièmes au début de l'année scolaire 2012 – 2013.

Grâce à des échanges fréquents avec le préfet des quatrièmes et le préfet des troisièmes-secondes, un dispositif « artisanal » de repérage des besoins éducatifs des élèves a été mis en place à partir de janvier 2013. Celui-ci devait nous permettre de bénéficier d'heures pour observer l'élève jugé « en difficulté » dans sa classe, et pour prendre un temps individuel avec lui pour repérer et identifier l'origine de ces difficultés. En fonction des éléments obtenus et des adaptations nécessaires à la réussite de l'élève, nous pouvions proposer la mise en place d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative⁷² (PPRE). Le PPRE permettait alors à l'élève de bénéficier d'adaptations pédagogiques mises en place dans une ou plusieurs matières (par exemple en termes d'évaluation), ou d'adaptations d'emploi du temps pour faciliter une prise en charge extérieure telle qu'une rééducation orthophonique. Nous avons proposé aux préfets des études d'élaborer une maquette pour la rédaction des PPRE. Toutefois, les préfets des études ont décliné la proposition ne voyant pas l'utilité d'une trace écrite. En effet, les échanges entre l'équipe pédagogique et les préfets sont souvent oraux et n'intègrent pas nécessairement la personne-ressource ASH.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que *définir la place de l'enseignant ressource ASH dans l'organigramme de Saint-Louis de Gonzague – Franklin, faciliterait la répartition des tâches entre la personne-ressource ASH et les préfets des études. Grâce à ce cadre, la personne-ressource pourrait, par exemple, rédiger le PPRE et mettre par écrit les adaptations pédagogiques nécessaires à la réussite d'un élève définies en concertation avec l'équipe pédagogique, le proposer au préfet qui, après validation, pourrait le diffuser à l'ensemble de l'équipe pédagogique pour information ou pour action en fonction des adaptations envisagées.*

⁷² **PPRE** : Projet Personnalisé de Réussite Educative. **Décret n°2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.** Outil pédagogique, pour des élèves à BEP, élaboré suite à la loi du 11 février 2005 : le Projet Pédagogique de Réussite Educative (PPRE) Version électronique consultée le 27 avril 2014 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000631624>

Entre janvier 2013 et juin 2014, nous avons effectué cinq bilans d'identification et de repérage des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. Ces demandes émanaient directement du préfet des quatrièmes et du préfet des troisièmes-secondes.

Année scolaire	2012 – 2013
Nombre d'élèves repérés par les préfets des études	7 élèves. 3 élèves de 4 ^{ème} 2 élèves de 3 ^{ème} 2 élèves de 2 ^{nde}
Nombre de bilans (identification et repérage des difficultés scolaires rencontrés par les élèves) que nous avons effectués.	6 bilans. 3 élèves de 4 ^{ème} 2 élèves de 3 ^{ème} 1 élève de 2 ^{nde}
Nombre de PPRE que nous avons souhaité mettre en place à la suite des bilans.	5 PPRE. 2 élèves de 4 ^{ème} avec rééducation orthophonique 2 élèves de 3 ^{ème} dont un élève avec rééducation orthophonique 1 élève de 2 ^{nde} avec rééducation orthophonique. Dans le cas de cet élève de 2 ^{nde} nous transposons la démarche du PPRE au lycée ce qui n'est pas initialement prévu dans le texte ⁷³ .
Nombre de PPS	PPS : 1 élève de 2^{nde}

L'élève de seconde qui n'a pas effectué de bilan était l'un de nos élèves. Nous l'avions déjà eu tant qu'élève au cours de son année de troisième. Nous l'avions donc déjà repéré au cours de l'année scolaire 2012 – 2013. Cet élève rencontrait alors des difficultés d'écriture (écriture irrégulière), des difficultés pour s'exprimer à l'écrit et à l'oral. Avec l'accord du préfet nous avons proposé à la famille d'effectuer un bilan logico-mathématiques et de langage, auprès d'une orthophoniste, au début de l'année scolaire 2012 - 2013. Toutefois, après nous avoir dit que leur enfant avait déjà été suivi au cours de sa scolarité par une orthophoniste pour des troubles du langage (en CM1 et en CM2), les parents ont refusé cette proposition. Conscient de ses difficultés, l'élève nous a demandé l'adresse d'une orthophoniste pour effectuer un bilan au cours du premier trimestre de sa classe de seconde. En effet, au – delà des premiers besoins identifiés l'année précédente, cet élève rencontrait d'autres difficultés en termes de logique liées aux acquis du collège. Confondant la cause et la conséquence, les démonstrations de mathématiques ou l'analyse de commentaire en français étaient pour lui très difficiles et source de souffrance qu'il était capable de verbaliser : « je ne peux plus, je vois bien que je ne comprends rien ! Vous pensez que je peux y arriver ? ».

⁷³ **Décret n°2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.** Outil pédagogique, pour des élèves à BEP, élaboré suite à la loi du 11 février 2005 : le Projet Pédagogique de Réussite Educative (PPRE) Version électronique consultée le 27 avril 2014 : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000631624>

Ce dispositif nous a donc permis de rencontrer, de sensibiliser et de former les enseignants à la prise en charge des BEP de certains de leurs élèves. Cependant, certains des enseignants étaient très réticents à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et se montraient dubitatifs quant au résultat que pouvait apporter une prise en charge orthophonique.

Voici, par exemple, dans l'Annexe 11 page LXXIX, les observations recueillies auprès d'un professeur de mathématiques enseignant en classe de troisième et ayant un élève suivi par une orthophoniste pour une rééducation logique mathématique. Pour elle, les difficultés en mathématiques n'existent pas. Pour réussir il faut travailler, une rééducation orthophonique est « une psychologie de comptoir ». Grâce à ce constat, nous pouvons faire l'hypothèse que *le temps est un allié pour permettre aux enseignants, en milieu ordinaire, de modifier leur regard sur la difficulté scolaire en constatant, par eux-mêmes, que le repérage et l'identification des difficultés rencontrées par les élèves et la mise en place d'une prise en charge adaptée permettraient à l'élève de progresser.*

Par ailleurs, même si cette remarque ne fait pas partie intégrante de l'objet de notre étude, nous pouvons souligner l'importance d'intégrer les familles dans ce dispositif, de respecter leur choix et de les tenir informées des adaptations mises en place.

4. Des préfets convaincus : un vecteur de la sensibilisation à la difficulté scolaire et au handicap.

Nos échanges avec les préfets des études des quatrièmes et des troisièmes-secondes ont facilité la mise en place d'un protocole informel de repérage et d'identification des BEP des élèves. Les adaptations pédagogiques mises en place ont permis de leur montrer leurs impacts sur la progression des élèves. Convaincus de la force de ce « dispositif » pour la réussite des élèves, ils ont donc été un levier dans l'avancée de notre recherche. En effet, lors des rendez-vous hebdomadaires avec le chef d'établissement, ils ont apporté un autre regard que le nôtre sur l'importance de l'identification précoce des BEP des élèves pour faciliter leur prise en charge. Par ailleurs, la réunion des préfets des études du vendredi a permis aux préfets des études des quatrièmes et des troisièmes-secondes de sensibiliser leurs collègues préfets. Compte tenu de ce constat, nous pouvons faire l'hypothèse *que convaincre le conseil de direction de collaborer avec la personne-ressource ASH favorise la prise en charge des élèves à BEP et permet de sensibiliser les enseignants.*

*Chapitre 3. Année scolaire 2013 – 2014 : tous acteurs ou presque!
Informer, collaborer, agir... Quelle structure pour sensibiliser, encadrer les prises en charge adaptées et accompagner les initiatives personnelles ?*

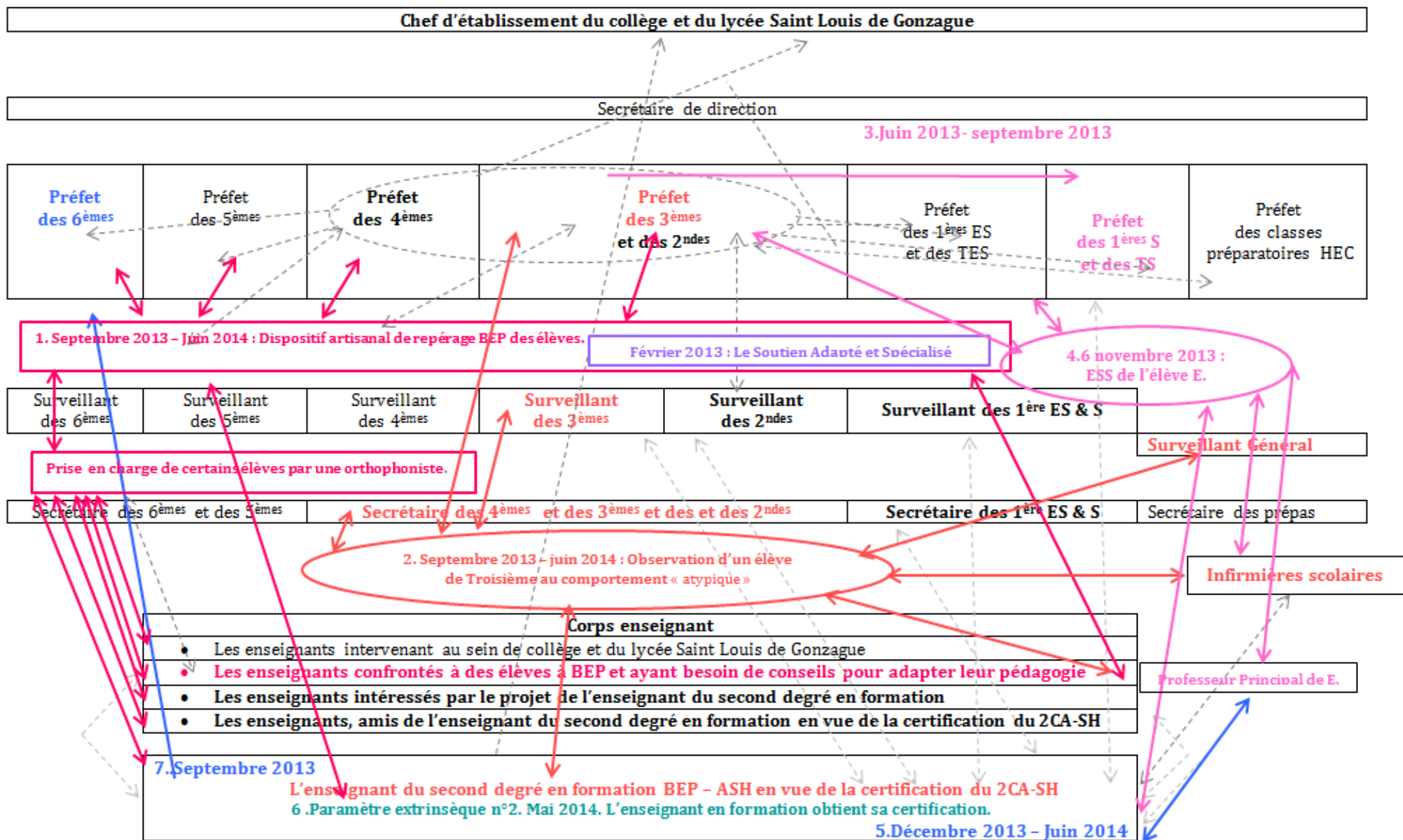
Compte tenu des nombreux échanges observés au cours de l'année scolaire 2013 – 2014, nous avons scindé notre étude et élaboré deux organigrammes par thématique dont nous ferons une analyse conjointe. En effet, au cours de l'année scolaire 2013 – 2014, nous avons pu observer un déplacement des préfets et des enseignants sur l'analyse des difficultés repérées chez certains élèves et des modifications dans leurs pratiques éducatives et pédagogiques. Ceux-ci ont également fait évoluer le regard de l'infirmière scolaire et des surveillants et, de manière plus générale, l'institution Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Le premier schéma présentera les collaborations mises en place dans le suivi particulier de deux élèves : E. (présenté précédemment) et F. un élève scolarisé en classe de troisième que nous présenterons par la suite. Nous verrons comment certains enseignants essaient de se former, ou tout du moins de s'informer, sur les différentes prises en charge possibles pour remédier aux difficultés scolaires de leurs élèves.

Le second organigramme soulignera les décisions prises par le conseil de direction sur la prise en charge de la difficulté scolaire et sur la sensibilisation de la communauté éducative au handicap. L'analyse s'appuiera également sur les orientations prises par le conseil d'administration qui travaille étroitement avec le conseil de direction pour assurer une ligne directrice dans le projet pédagogique de l'établissement. Nous présenterons également l'impact de ces décisions sur la prise de conscience des enseignants sur l'importance des adaptations pédagogiques dans la prise en charge des élèves présentant des BEP.

1. **Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.**

1. Septembre 2013 – juin 13 : Le conseil de direction a décidé de nous donner des heures allouées par le rectorat, pour le soutien et l'accompagnement des élèves en difficulté, pour poursuivre le repérage des BEP des élèves. Cet accompagnement est effectué à la demande des préfets des études ou à la demande d'un enseignant après avoir validé l'entrevue avec le préfet des études et les parents. Les demandes de soutien se sont accélérées avec la mise en place d'un protocole validé par le conseil de direction appelé Soutien Adapté et Spécialisé en février 2014. Ce document, interne à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, devait permettre plus de transparence, plus de visibilité et faciliter la communication interne. Nous avons choisi d'intituler ce protocole Soutien Adapté et Spécialisé (SAS). Cette circulaire est présentée dans l'Annexe 5 et répond aux attentes des préfets et de la direction en lien avec l'avancée de leur réflexion.
2. Septembre 2013 – Juin 2014 : Les parents étant dans le déni face aux difficultés rencontrées par F., le préfet des troisièmes et le professeur principal de F. ont choisi de nous demander conseils afin de recueillir les données observables et de proposer une analyse des difficultés (sans poser de diagnostic puisque cela n'est pas dans nos compétences) pour mettre en place des adaptations pédagogiques.
→ Mise en évidence de l'ensemble des personnes ayant recueilli des observations pour présenter aux parents de F., de manière factuelle, les difficultés rencontrées par leur enfant.
3. Juin 2013 – septembre 2013 : Le préfet des études de troisièmes-secondes présente le profil de l'élève E. au préfet des premières et terminales S. et explique les difficultés que cet élève rencontre.
4. 6 novembre 2013 : Réunion de l'Equipe de Suivi de Scolarisation pour l'élève E. rencontrant des difficultés scolaires liées au syndrome d'Asperger. E. est alors en 1^{ère} S. Le préfet des études des secondes a expliqué au préfet des études de la section scientifique l'enjeu de cette réunion. Celui – ci propose donc au préfet des troisièmes et des secondes de participer à la réunion. Ce dernier précise au préfet des premières S que notre présence est souhaitable. Lors de cette réunion nous étions présents ainsi que l'enseignant référent, les parents de E., le préfet des études des premières S, le professeur principal de E., l'infirmière scolaire et le préfet des secondes (à titre consultatif).
5. Décembre 2013 – juin 2013 : Discussion et échanges avec le professeur principal de E.
6. **Mai 2014 - Paramètre extrinsèque n°2 : L'enseignant en formation BEP – ASH obtient la certification du 2CA-SH.**
7. Septembre 2013 : Discussion avec le préfet des études des sixièmes. Nous souhaitons présenter au préfet des sixièmes les difficultés que nous pouvons repérer chez les élèves et ce que nous pouvons proposer aux familles et aux enseignants pour aider l'élève à progresser.

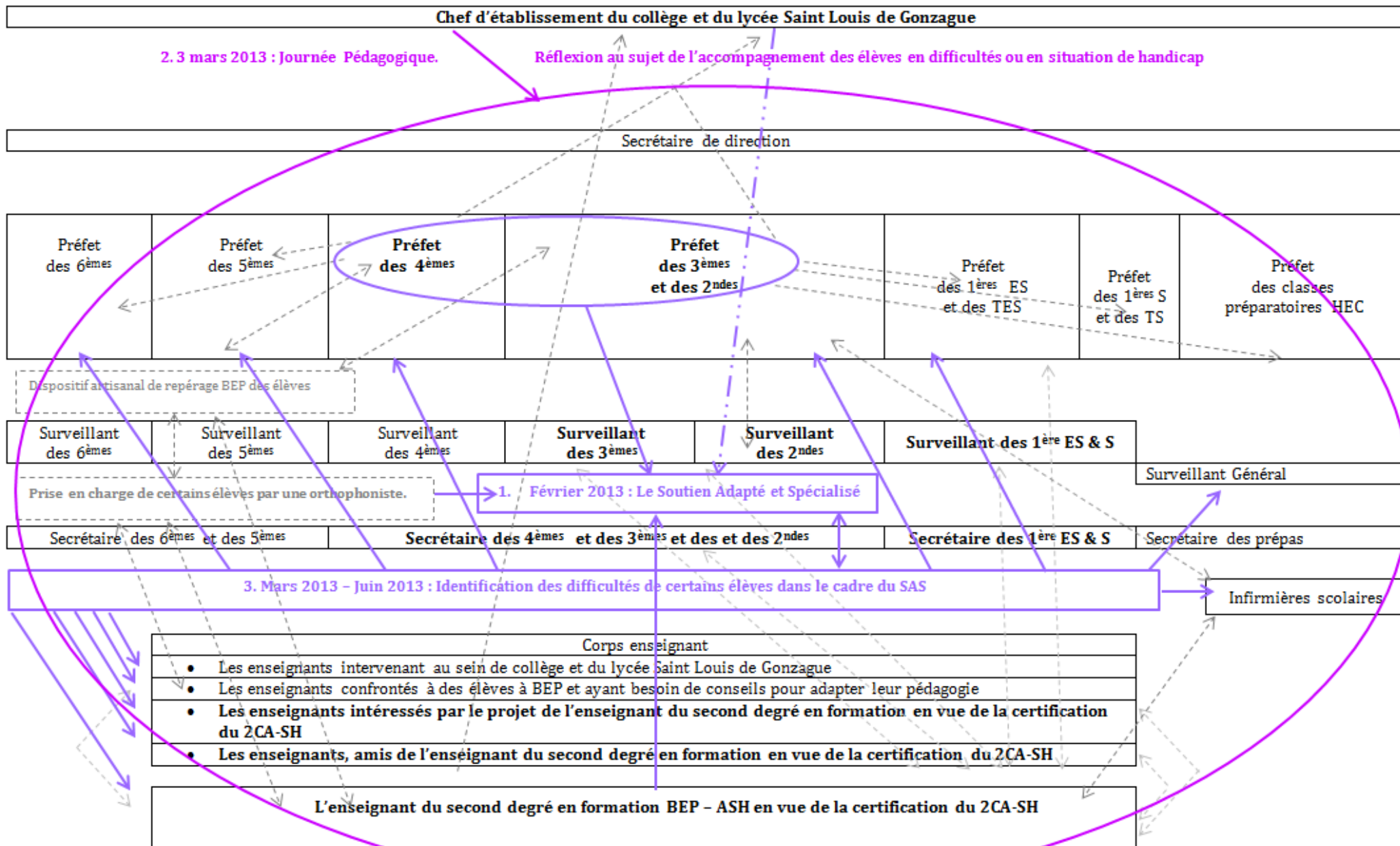


2. Eléments mis en place et reconnus par le conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague – Franklin ayant permis de faire évoluer le regard de la communauté éducative sur la difficulté scolaire et le handicap au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.

Le conseil de direction est constitué du chef d'établissement, de la directrice du primaire, des préfets des études du collège et du lycée, du surveillant général, de la responsable de la pastorale, de l'aumônier et du directeur administratif et financier. Le conseil de direction représente donc une partie de l'institution.

Les échanges qui ont eu lieu au cours de l'année 2011 – 2012 et 2012 – 2013 et qui demeurent au cours de l'année 2013 – 2014 sont indiqués par ce type de trait : -----

1. Février 2013 : Le SAS (Soutien Adapté et Spécialisé). Rédaction d'un protocole de repérage des difficultés scolaires d'une élève par l'enseignant sensibilisé au BEP. Protocole rédigé à la demande du chef d'établissement.
2. 3 Mars 2014 : Journée Pédagogique. Proposition d'un atelier de réflexion au sujet de l'accompagnement des élèves en difficultés ou en situation de handicap.
3. Mars 2013 – Juin 2014 : Impact du repérage des difficultés des élèves, dans le cadre du Soutien Adapté et Spécialisé, sur l'ensemble de la communauté éducative.



3. Analyse de la mise en place des adaptations pédagogiques de E. en 1^{ère} S et de la réaction de ses enseignants.

Dans ce paragraphe, nous allons plus particulièrement nous intéresser aux réactions du préfet des études et des enseignants de 1^{ère} S face aux difficultés rencontrées par E., au cours de l'année 2013 – 2014. Rappelons que E. rencontre des difficultés liées au syndrome d'Asperger et bénéficie d'adaptations pédagogiques en termes d'aménagement d'emploi du temps, d'outils pédagogiques et en termes d'évaluation, depuis deux ans. Toutes ces adaptations sont ajustées lors de la réunion annuelle de l'Equipe de Suivi de Scolarisation.

La 1^{ère} S s'inscrivant dans le cycle terminal, définir les besoins particuliers de E.; notamment en termes d'évaluation dans l'ensemble des matières est nécessaire pour permettre à E. et à ses parents d'envisager le passage du baccalauréat avec sérénité.

Le préfet des troisièmes et des secondes, ayant eu E pendant deux ans dans ses divisions, a présenté E. au préfet des études de la section scientifique et lui a exposé les difficultés rencontrées, ainsi que les adaptations pédagogiques mises en place. Nous avons proposé notre aide au préfet des 1^{ères} S en septembre 2013. Cependant, à cette époque-là, le préfet des classes scientifiques n'avait pas encore conscience de l'importance et de l'enjeu de ces adaptations pédagogiques nécessaires à la réussite scolaire et éducative de E. Nous avons fait appel au préfet des troisièmes-secondes pour sensibiliser davantage le préfet des premières et, pour lui expliquer le déroulement de la réunion d'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) de E. qui devait avoir lieu en octobre 2013. Ce dernier lui a proposé notre aide. Nous avons donc rencontré le préfet des premières qui nous a abordés dans les couloirs, son questionnement nous a interpellés comme le souligne l'encadré présenté dans l'**Annexe 11 page LXXX**.

La réunion d'Equipe de Suivi de Scolarisation s'est déroulée le 6 novembre 2013, peu avant les vacances de la Toussaint dans une salle de classe. Le préfet des classes scientifiques, le professeur principal de E. (également enseignant de Lettres, arrivé à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, en septembre 2013), l'enseignant référent, les parents de E. l'infirmière scolaire, le préfet des études des troisièmes-secondes et nous-mêmes étions présents lors de cette réunion. Nous avons abordé la question des adaptations pédagogiques en vue des épreuves du baccalauréat. Il a été difficile de proposer des adaptations car pour élaborer celles-ci nous ne pouvions nous appuyer que sur les observations des parents de E. et sur

l'analyse des adaptations mises en place l'an passé. Un élément important manquait : les observations des enseignants de E., entre septembre 2013 et novembre 2013. En effet, le préfet des premières et le professeur principal n'avaient pas encore assez de recul sur les leviers et les freins de E. et peu de connaissances des adaptations pédagogiques envisageables pour apporter des solutions concrètes. La présence du préfet des études de troisièmes-secondes a été une force pour expliciter les adaptations mises en place au cours des deux années précédentes. Nous avons rédigé le Projet Personnalisé de Scolarisation en indiquant des adaptations que nous jugions pouvoir être utiles et qui devaient être affinées l'an prochain. Pour le baccalauréat de français, nous avons conservé l'adaptation utilisée les deux années précédentes et qui convenait à l'élève : l'utilisation d'un ordinateur.

A la suite de cette ESS, E. rencontrant des difficultés particulières en allemand et en Education Physique et Sportive (EPS), le préfet des études des premières nous a demandé de présenter les difficultés à ces deux enseignants. Nous avons donc rencontré le professeur d'allemand pour expliciter les objectifs des adaptations, exposées **dans l'Annexe 11 page LXXX**. Après cet échange en novembre 2013, ne nous a jamais plus sollicités. Avec l'enseignant d'EPS, nous avons établi une étroite collaboration. Grâce à de nombreux échanges, nous avons pu définir ensemble des objectifs d'apprentissages et adapter l'évaluation aux compétences de E.

Au cours de l'année 2013 – 2014, nous avons souvent proposé notre aide au professeur principal de E. mais celui-ci ne nous a jamais sollicité. Ce sont les enseignants ou les membres de la communauté éducative qui venaient directement nous voir. Par exemple, nous avons rencontré le préparateur des laboratoires de Sciences (Physique – Chimie (SPH) et des Sciences de la Vie et de la terre (SVT)) (**Annexe 11 page LXXX**).

A travers la prise en charge de E., nous pouvons formuler ces hypothèses :

- *Dans le contexte de cet établissement, sensibiliser et former les préfets des études à la difficulté scolaire et au handicap est nécessaire pour leur proposer par la suite une aide concrète à la prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers de leurs élèves.*
- *L'implication du préfet des études dans la mise en place des adaptations éducatives et pédagogiques facilite l'accompagnement et la formation des enseignants par l'enseignant ressource ASH.*
- *Aider les enseignants à analyser leurs observations peut leur permettre de trouver eux-mêmes des réponses aux Besoins Educatifs Particuliers de leurs élèves.*

4. Analyse de l'attitude du préfet des troisièmes et de l'ensemble de l'équipe pédagogique face aux difficultés observées par un élève F. (3^{ème}).

Au cours de l'année 2013 – 2014, le préfet des études de 3^{ème} s'est beaucoup interrogé sur le comportement atypique de l'un de ses élèves F. Le préfet et le professeur principal nous ont donc sollicités pour avoir notre avis et des conseils. Pour cela, nous avons besoin de recueillir des données observables et analysables de l'ensemble de l'équipe pédagogique, du surveillant des troisièmes, du surveillant général, de l'infirmière scolaire et de la secrétaire.

F. présente un comportement « atypique » dont nous n'avons pas le diagnostic. Souvent seul et isolé lors des récréations, il a très peu d'amis. Son visage est inexpressif. Il a du mal à parler en regardant son interlocuteur. Quand on l'interroge, il peut tomber dans un mutisme.

4.1. Observations recueillies au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 : la difficile reconstruction du puzzle.

Pour analyser les BEP de F., nous avons recueillis l'ensemble des discussions que nous avons pu avoir avec les professeurs de son équipe pédagogique au cours de l'année 2013 – 2014. Compte tenu des nombreuses informations identifiées, la reconstruction des événements pour l'analyse du journal de bord a été périlleuse. Nous avons construit un tableau présenté dans l'Annexe 11 pages LXXXI à LXXXV pour faciliter l'analyse.

4.2. Analyse des observations sur le comportement de l'équipe pédagogique face aux difficultés rencontrées par F.

Face aux difficultés repérées chez F., le préfet des troisièmes a vu chaque enseignant de l'équipe pédagogique pour lui exposer les difficultés observées chez F. et lui faire part des adaptations proposées. Nous n'avons pas eu l'occasion d'échanger sur les difficultés rencontrées par F. avec les professeurs de Musique, d'Arts Plastiques, de Technologie, d'Histoire – Géographie, d'Education Physique et Sportive. Notons toutefois que F. n'a jamais eu besoin d'adaptation en mathématiques.

Cinq enseignants ont accepté de collaborer pour mettre en place des adaptations pédagogiques répondant aux Besoins Educatifs Particuliers de F. Ces enseignants ont tous accepté notre aide car dans un premier temps, ils ont eu besoin d'être rassurés sur leurs compétences d'enseignant se sentant démunis face aux difficultés rencontrées. Conscients que « *les difficultés rencontrées par F. n'étaient pas directement de la faute de l'élève, ils craignent être la cause de sa non réussite scolaire* ». Grâce à de fréquents échanges formels

ou informels, les enseignants se sont rendus compte qu'ils rencontraient tous les mêmes difficultés et que les adaptations pédagogiques proposées étaient transversales et communes à l'ensemble des disciplines. Cette homogénéité des prises en charge les a rassurés car ils ont pu échanger entre eux, non pas sur les contenus de leur discipline, mais sur leur manière de mettre en œuvre l'adaptation proposée. Nous étions donc présents pour les écouter, les guider, les accompagner et les aider sur le terrain en cas de difficultés. En effet, il nous a semblé nécessaire de laisser les enseignants autonomes dans la mise en place de chacune des adaptations afin que chacun d'entre eux puisse s'approprier l'outil proposé pour s'en servir comme levier pour la réussite de F.

Avant d'aller plus loin, nous souhaitons revenir et analyser la remarque précédente extraite d'une discussion informelle avec le préfet des études des troisièmes-secondes parlant de la réaction des enseignants face aux difficultés scolaires : *les difficultés rencontrées par F. n'étaient pas directement de la faute de l'élève, ils craignent être la cause de sa non réussite scolaire*. En effet, d'après cette intervention, il semble que pour les enseignants les difficultés rencontrées par les élèves ont nécessairement une origine humaine qui est soit l'élève lui-même, soit l'enseignant. C'est pour cela que la présence diagnostic rassure et libère les enseignants, qui ne se sentent plus ni coupables ni responsables de la non réussite de l'élève. Dans une telle situation, les enseignants acceptent d'innover, de s'investir, d'adapter, de proposer des idées « *cela vaut le coup de s'engager pour essayer* ». Toutefois, cela n'a pas été le cas pour la prise en charge de F. Les enseignants du second degré ont effectivement eu besoin de temps pour décroiser leur regard et voir l'élève dans sa globalité, au-delà de leur discipline. En effet, les difficultés des élèves peuvent être liées à leur contexte social, culturel, familial... et non directement à l'enseignant et à ses compétences pédagogiques. Dans le cas de F. les enseignants qui ont accepté de collaborer avec nous étaient, à l'origine, des enseignants qui avaient peur de ne pas savoir répondre aux besoins de l'élève et qui avaient peur de mal faire « *sans mode d'emploi* » (expression du professeur de lettres et professeur principal de F. pour parler du diagnostic).

Compte tenu de l'ensemble de ces observations, nous pouvons formuler ces deux hypothèses :

- *Rassurer les enseignants sur leurs compétences professionnelles est un levier pour les amener à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.*

- *Les groupes de confrontation interdisciplinaire, composés de l'ensemble des professionnels côtoyant l'établissement : préfet, enseignants, surveillant, infirmière scolaire ..., favorisent l'analyse de situations et facilitent la mise en œuvre des adaptations transversales pour la prise en charge d'un élève à Besoins Educatifs Particuliers.*

5. Quelques exemples d'enseignants curieux, volontaires et soucieux d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves en difficulté.

- ✓ *Une enseignante de Musique motivée pour se former.*

Cette enseignante de musique est sensible à l'insertion des enfants malades ou handicapés en milieu ordinaire. Au-delà de ses heures de cours, elle organise un concert *Calypso*, tous les ans au sein de Saint-Louis de Gonzague – Franklin, au profit de la mucoviscidose. Elle est également engagée dans l'association *l'Ecole à L'Hôpital* et anime des ateliers de Musique dans un Institut Médico-Educatif (IME) auprès d'enfants présentant des troubles cognitifs ne leur permettant pas de suivre une scolarité ordinaire. Curieuse et intéressée par notre formation, elle envisage de la commencer au cours de l'année 2015 – 2016.

- ✓ *Mars 2014 : Un élève de 5^{ème} au comportement « atypique » ... Quelle sanction adaptée faut-il donner à cet élève pour que celle-ci ait du lors d'une infraction au règlement ?*

Nous n'avons pas été sollicités pour cet élève, cependant nous avons eu de nombreux échanges avec le Professeur Principal de la classe de celui-ci, puisque étant professeur de Mathématiques, nous nous voyions tous les jours dans notre salle des matières. L'équipe pédagogique est constituée du Professeur Principal, qui est aussi l'enseignant de Mathématiques, du professeur d'Allemand déjà sensibilisé aux BEP des élèves puisqu'ayant F. dans sa classe de 3^{ème}, du professeur de Latin qui est également le préfet des troisièmes-secondes, du professeur d'Histoire-Géographique qui est également le préfet des quatrièmes, du professeur de Musique intéressé par notre formation et présentée précédemment. Il n'y a aucune trace de prise en charge médicale ou de diagnostic établi dans le dossier de l'élève. Toutefois, certains enseignants ont abordé la question d'éventuels Troubles Envahissants du Développement (TED). Le professeur d'Allemand, le professeur de Musique, le professeur d'Histoire – Géographie et le professeur de Latin déjà sensibilisé aux Besoins Educatifs Particuliers ont tous souhaité que la sanction soit adaptée et ait du sens pour l'élève mais ont

rappelé qu'ils n'étaient pas aptes à poser un tel diagnostic. Par ailleurs, en tant que préfet des quatrièmes, le professeur d'Histoire – Géographie a suggéré de demander aux parents un bilan chez un pédopsychiatre ou un neuropsychiatre afin d'anticiper d'éventuelles adaptations qui seraient nécessaires pour l'année 2014 – 2015. Ce sont donc des enseignants, eux-mêmes, qui ont sensibilisé le préfet des cinquièmes et le Professeur Principal à l'importance et l'utilité de prendre en compte les difficultés des élèves afin de les faire progresser d'un point de vue scolaire et éducatif.

✓ *Une enseignante de Mathématiques motivée, curieuse et désireuse de s'informer et de se former sur les BEP de ses élèves.*

Cette enseignante s'intéresse à la scolarisation des enfants en situation de handicap et notamment aux élèves scolarisés dans de la Classe Soleil de notre établissement. Soucieuse de la réussite de ses élèves, elle n'hésite pas à nous solliciter lorsqu'elle rencontre des difficultés à s'adapter aux BEP de ses élèves. Elle souhaiterait se former plus tard. Ces différents points sont explicités dans l'Annexe 11 page LXXXVI.

✓ *Nouvelle rencontre avec le Professeur Principal de E. en 1^{ère} S le jeudi 6 mars 2014 10h20 à 10h40 lors de la récréation pour un autre de ces élèves de 1^{ère} S.*

Le Professeur Principal de E. nous a sollicités, pour un autre de ses élèves ayant besoin de rédiger un dossier de demande de tiers-temps pour l'examen du baccalauréat de français qui devait avoir lieu en juin 2014. (Annexe 11 page LXXXVII)

6. Sensibilisation de l'ensemble des préfets des études à la difficulté scolaire et au handicap.

Les encadrés présentés dans l'Annexe 11 pages LXXXVII à XC résument l'évolution du point de vue de chacun des préfets sur la question de la prise en charge de la difficulté scolaire et du handicap à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, entre septembre 2013 et juin 2014.

Chaque préfet des études a réagi avec son vécu, ses questions et ses besoins. Face à la difficulté scolaire, ils nous ont sollicités soit pour nous demander conseil, pour avoir un avis extérieur ou pour avoir des clés pour mettre en œuvre, eux-mêmes, les adaptations envisagées soit pour nous déléguer la mise en place des adaptations pédagogiques afin de les ajuster au mieux aux besoins de l'élève et de l'enseignant.

Nous avons suggéré au préfet des troisièmes-secondes et au préfet des quatrièmes, de réfléchir, avec eux, à un outil permettant de faciliter le suivi des difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur scolarité. Cela permettrait aux différents préfets des études d'avoir une vision globale de chaque élève identifié comme ayant des BEP, sans les stigmatiser.

Compte tenu des différentes réactions observées chez les préfets des études, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- *Le temps est nécessaire pour permettre aux préfets des études d'observer la manière dont les adaptations mises en place permettent aux élèves à BEP de progresser.*
- *La place de l'enseignant du second degré formé à la prise en charge des élèves à BEP n'étant pas clairement identifiée ni définie dans la hiérarchie administrative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin, cela rend difficile la sensibilisation et la formation des préfets des études aux BEP des élèves.*
- *Les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont des éléments perturbateurs que nous pouvons utiliser comme levier extrinsèque pour aider le préfet des études concerné à adopter un déplacement : pour ne plus voir les difficultés de l'élève qui le mettent en échec, mais les besoins particuliers nécessaires à sa réussite.*

7. Evolution de l'institution. La mise en place d'un protocole permettant d'encadrer la prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) des élèves : Le Soutien Adapté et Spécialisé (SAS).

✓ *Des heures d'accompagnement éducatif allouées pour l'année scolaire 2013 – 2014 :*

Chaque année une enveloppe destinée à des heures d'accompagnement éducatif est attribuée par le rectorat aux établissements scolaires. Le préfet des quatrièmes et des troisièmes-secondes, convaincus de la nécessité d'adapter la prise en charge des difficultés scolaires de leurs élèves, ont réussi à nous octroyer 19h d'accompagnement, en plus des 15h annuelles initialement prévues dans notre emploi du temps initial. Dans ce cadre ainsi défini, nous avons effectué une quinzaine de bilans entre septembre 2013 et février 2014 pour des élèves de quatrième et de troisième. En effet, nous avons besoin de deux heures pour pouvoir observer l'élève dans son environnement et, pour avoir un temps individuel.

Grâce au soutien des préfets des quatrièmes et des troisièmes-secondes, tous deux convaincus du bien-fondé de cette prise en charge individuelle et pédagogique, les mentalités commencent à évoluer. Ayant réussi à les convaincre et à les persuader que détecter les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dès la 6^{ème} et la 5^{ème} faciliterait la réussite des élèves et leur prise en charge durant tout le collège ainsi que leur orientation en fin de troisième, ils ont décidé de s'appuyer sur des exemples concrets pour inciter les autres préfets des études à nous faire confiance.

Grâce à la persévérance des deux préfets des quatrièmes et des troisièmes-secondes, nous avons eu de nombreuses sollicitations. Compte tenu des nombreuses demandes des préfets des études des sixièmes, des quatrièmes et des troisièmes-secondes, nous avons donc évoqué l'idée de créer un dispositif interne à Saint-Louis de Gonzague – Franklin pour encadrer les bilans d'identification et de repérage des difficultés rencontrées par les élèves.

Pour le préfet des études de troisièmes-secondes, notre travail est une plus-value pour Saint-Louis de Gonzague – Franklin. En effet, celui-ci dépasse les simples « bilans d'identification des difficultés » (c'est le nom employé par le préfet au repérage des BEP que nous proposons), puisque nous échangeons avec les préfets des études, les familles et que nous proposons et accompagnons les enseignants dans la mise en place des adaptations pédagogiques. Par ailleurs, s'étant engagé auprès de certaines familles à faire passer un « bilan d'identification des difficultés » à leur enfant, nous devons poursuivre ce repérage des BEP dans un cadre institutionnel.

Cependant, une question s'est alors posée : quelle rémunération ? Nous nous sommes retrouvés dans une situation difficile et, nous nous sommes posés ces différentes questions : Comment répondre à la demande ? N'ayant pas encore obtenu la certification complémentaire du 2CA-SH sommes-nous en droit d'attendre une indemnité financière ? Si oui, sur quelles critères devons-nous la fixer ? Doit-on attendre une rémunération supplémentaire pour ce service rendu aux enfants et leurs familles ? Quelle est notre légitimité en tant que « personne-ressource ASH » dont le poste et les missions ne sont pas définis dans les textes officiels ?

En février 2014, 15h supplémentaires ont été validées par le Conseil de Direction et rémunérées par l'Association Saint-Louis de Gonzague – Franklin (ASLG) pour palier à ce problème. Cependant, cette situation « bricolée » ne peut être que transitoire pour l'année 2013 – 2014.

✓ *Écriture d'un protocole de prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers repérés chez les élèves : Le SAS. Soutien Adapté et Spécialisé.*

En février 2014, afin de poursuivre cette détection et à la demande du chef d'établissement, nous avons élaboré, avec le préfet des troisièmes-secondes et le préfet des quatrièmes, un protocole d'identification et des repérages des difficultés scolaires. Ce document devait permettre plus de transparence, plus de visibilité et faciliter la

communication interne. Nous avons choisi d'intituler ce protocole Soutien Adapté et Spécialisé (SAS). Cette circulaire, interne à Saint Louis de Gonzague, est présentée dans l'Annexe 5 et répond aux attentes des préfets et de la direction en lien avec l'avancée de leur réflexion. Le choix de l'acronyme : SAS, n'est pas anodin. Nous souhaitons créer un dispositif au nom rassurant. D'après le dictionnaire du Larousse un sas est « *une enceinte ou passage clos, muni de deux portes ou systèmes de fermeture dont on ne peut ouvrir l'un que si l'autre est fermé et qui permet de passer ou de faire passer d'un milieu à un autre en maintenant ceux-ci isolés l'un de l'autre* », autrement le sas est un lieu sécurisé et rassurant.

✓ *Récapitulatif des bilans effectués entre septembre 2013 et février 2014, puis entre février 2014 et juin 2014 dans le cadre du SAS.*

Voici le récapitulatif des bilans effectués au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 :

Nombre de bilans effectués.	19	
Nombre de bilans effectués en 6 ^{ème} .	1	
Nombre de bilans effectués en 5 ^{ème} .	1	
Nombre de bilans effectués en 4 ^{ème} .	3	
Nombre de bilans effectués en 3 ^{ème} .	9	
Nombre de bilans effectués en 2 ^{nde} .	5	
Nombre de bilans ayant entraîné des adaptations pédagogiques et/ou des prises en charge extérieures.	16	
Nombre de bilans ayant entraîné uniquement des adaptations pédagogiques : 5.	En 6 ^{ème} : 0	En 4 ^{ème} : 1
	En 5 ^{ème} : 1 (car le bilan a été effectué en juin 2014 – à la fin de l'année scolaire)	En 3 ^{ème} : 1 En 2 ^{nde} : 3
Nombre de bilans ayant entraîné uniquement des prises en charge extérieures : 2.	En 6 ^{ème} : 1	En 4 ^{ème} : 0
	En 5 ^{ème} : 1 (car le bilan a été effectué en juin 2014 – à la fin de l'année scolaire)	En 3 ^{ème} : 0 En 2 ^{nde} : 0
Nombre de bilans ayant entraîné des adaptations pédagogiques et des prises en charge extérieures : 9.	En 6 ^{ème} : 0	En 4 ^{ème} : 2
	En 5 ^{ème} : 0	En 3 ^{ème} : 7 En 2 ^{nde} : 0

Les résultats des bilans d'identification des BEP des élèves ainsi que les adaptations mises en place sont présentés dans l'Annexe 11 pages XCI à XCVI.

✓ *Réactions des enseignants face aux bilans effectués dans le cadre du SAS et face aux adaptations proposées :*

Grâce au tableau précédent, nous avons constaté que l'ensemble des professeurs de Mathématiques ont accepté de collaborer, sans doute, suite à l'impact positif des adaptations sur les progrès des élèves. Les enseignants de Français concernés par les adaptations pédagogiques ont essayé de mettre en œuvre les adaptations proposées. Cependant, la mise en place de celles-ci a été plus longue car des ajustements ont été nécessaires pour être appliquées par les enseignants de la discipline. La mobilisation des professeurs d'Histoire-Géographie a été plus difficile. En effet, l'un d'entre eux très dubitatif nous a dit : « *ça suffit de voir des « troubles » partout !* ». Nous avons toutefois pu nous appuyer sur une enseignante certifiée d'Histoire-Géographie en juin 2013 qui a été sensibilisée par sa formation initiale aux besoins particuliers des élèves, pour mettre en place des adaptations. Afin de pouvoir répondre à la demande de bilans dans le cadre du SAS, le préfet des quatrièmes et celui des troisièmes-secondes ont accepté que ces bilans puissent avoir lieu pendant des heures de cours.

Malgré quelques difficultés observées, l'obtention de la certification du 2CA-SH et le SAS ont favorisé la prise en charge des besoins éducatifs particuliers par les équipes pédagogiques et ont permis la mise en place de prise en charge extérieure par des professionnels de la santé, tel que des psychologues ou des orthophonistes. La communauté reconnaît alors les compétences de l'enseignant du second degré en tant que personne-ressource ASH et, le cadre proposé par le SAS permet de centraliser les diverses prises en charge des BEP.

✓ *Une perpétuelle remise en cause de nos compétences.*

La mise en place de ces bilans a été initiée par le préfet des troisièmes-secondes au cours de l'année 2012 – 2013. Cette demande explicite nous a quelque peu interrogés et nous a obligés à répondre aux questions suivantes :

- Comment connaître l'origine des difficultés des élèves ?
- Quelle hypothèse poser face à la manifestation d'une difficulté observée ?
- Les difficultés observées dans une matière sont-elles transversales ou s'expriment-elles de manière différente dans d'autres disciplines ?
- Les difficultés sont-elles passagères ou sont-elles révélatrices de troubles ?

Répondre à ces questions a été difficile car nos compétences étaient en construction.

Pour repérer les difficultés des élèves et leurs origines, nous nous sommes appuyés sur les conseils reçus lors de notre formation. Pour chacun des élèves, nous avons pris le temps de l'observer dans son environnement scolaire et de le rencontrer individuellement afin de lui proposer un entretien métacognitif (prise de conscience par la personne de son propre mode de fonctionnement) sur ses stratégies d'apprentissage. Pour affiner notre analyse, nous avons étudié les erreurs de l'élève à travers ses copies, et pris en compte les observations faites par les enseignants en termes d'investissement et de comportement.

Dans un premier temps, étant novices dans ce domaine, nous avons souvent conseillé aux familles de faire un bilan orthophonique complémentaire pour affiner notre point de vue et avoir des bilans tangibles aux yeux des enseignants les plus réfractaires. Les parents soucieux de la réussite de leur enfant, nous ont toujours permis d'échanger avec l'orthophoniste de leur enfant afin d'ajuster au mieux les adaptations pédagogiques pour celui-ci. Ce partenariat nous a permis de consolider nos compétences et d'avoir une vision plus globale des difficultés scolaires. Nous avons également appris à être prudents pour ne pas tirer de conclusions trop hâtives.

✓ *Des questions en suspens...*

Toutefois, trois questions restent posées : Faut-il donner un statut particulier ou défini à la personne-ressource ASH au sein de l'institution ? Si oui, lequel ? Quels moyens pédagogiques et financiers peuvent être mis à la disposition de l'ensemble de la communauté éducative pour la prise en charge des BEP ?

Les questions sous-jacentes sont les suivantes : Comment faire reconnaître le SAS, par l'éducation nationale, comme étant un dispositif permettant la prise en charge des élèves à BEP en inclusion ? Pour obtenir des moyens financiers et humains, le dispositif imaginé doit-il nécessairement s'intégrer dans une structure existante ? Peut-on créer un projet innovant reconnu d'intérêt général ? Doit-on créer une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire au risque de dévier vers une structure « trop » spécialisée comme nous l'avons souligné lors de l'exposé sur le concept de Besoins Éducatifs Particuliers ?

8. 3 mars 2014 : un atelier autour du handicap proposé au sein de la réunion pédagogique.

Le thème choisi par le conseil de direction était : Bienveillance et Exigence. Le chef d'établissement nous avait demandé d'animer un atelier sur la prise en charge des élèves en difficultés à Franklin. La constitution des groupes était réalisée de manière aléatoire : chaque enseignant piochait un numéro correspondant à un atelier.

Notre groupe comptait huit personnes : la directrice du primaire, une éducatrice spécialisée intervenant dans la Classe Soleil, un enseignant d'Education Physique et Sportive (intervenant au primaire, au collège et au lycée), une enseignante d'Allemand (intervenant au primaire, au collège et au lycée), un professeur de Philosophie, un professeur de Lettres (intervenant au collège et au lycée), la surveillante des sixièmes et nous-mêmes.

Nous n'avions encore jamais eu l'occasion d'échanger avec ces personnes-là autour de la difficulté scolaire. Nous avons été agréablement surpris des propos tenus par les enseignants au cours de cet atelier. En effet, ils s'accordaient à dire que parfois les élèves « *ne peuvent pas faire quelque chose qu'on leur demande car ils ne peuvent tout simplement pas, et que ce n'est pas de leur faute* ». Face à de telles situations, ils se sentaient souvent démunis.

L'enseignant d'Allemand nous a expliqué avoir mis en place au primaire une autoévaluation des compétences par les élèves eux-mêmes avec un système de smileys ☺ ☹ ☺ . Elle nous a suggéré d'utiliser ce procédé pour adapter l'autoévaluation des compétences des langues des élèves en difficultés au collège. Nous avons trouvé cette idée très pertinente.

L'enseignante de Français présente à cet atelier, arrivée dans notre établissement en septembre 2013, est déjà sensibilisée aux élèves à BEP après avoir travaillé pendant dix-huit ans dans un établissement en zone prioritaire. Elle a rencontré de nombreux élèves ayant des difficultés liées à la dyslexie ou à la dysorthographe. Pour elle, construire ses cours est aujourd'hui beaucoup plus simple. En effet, à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, une heure de cours correspond à un objectif commun à tous les élèves. Dans son ancien établissement, elle devait préparer parfois jusqu'à quatre séances différentes pour une heure de cours afin de s'adapter à l'ensemble des élèves. Elle considère donc que nous sommes « en retard » sur la prise en charge des élèves à BEP. Déjà sensibilisée à la pédagogie différenciée, nous lui avons demandé si dans le cas des difficultés rencontrées en Français, elle accepterait de nous aider à mettre en place des adaptations pédagogiques notamment pour des difficultés observées dans cette matière : elle a accepté. Les différentes pratiques pédagogiques constatées, par cette enseignante, entre les deux établissements, sont sans doute liées aux modalités de recrutement des collégiens et des lycéens de Saint-Louis de Gonzague – Franklin. En effet, le postulat de départ exigé lors du recrutement d'un élève au collège ou au lycée, est qu'il puisse suivre cognitivement. Aussi, cette vision de la pédagogie différenciée prendra tout son sens à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, si l'ensemble de la communauté éducative modifie son regard sur les exigences académiques. A l'heure de cette analyse, cette approche semble prématurée.

9. Le Conseil d'Administration (CA).

Le 16 janvier 2014 le chef d'établissement et la directrice du primaire nous proposent de nous présenter aux élections du conseil d'administration de l'ASLG (Association St Louis de Gonzague) prévues le 25 janvier 2014. Le 20 janvier 2014, le directeur nous précise qu'il nous souhaite au CA afin de poursuivre l'ouverture de Saint-Louis de Gonzague – Franklin aux personnes handicapées dans la continuité de la Classe Soleil. Elus au CA le 25 janvier 2014, le chef d'établissement nous propose de faire partie de la commission de réflexion organisée intitulée : « Projet Franklin 2030 ». Compte-tenu de nos nombreux engagements, nous déclinons cette proposition. En septembre 2014, le CA nous propose d'organiser une commission de réflexion sur la question de « l'ouverture au handicap au sein de Saint-Louis de Gonzague – Franklin ». Nous avons accepté de mener cette réflexion.

10. Saint-Louis de Gonzague – Franklin : une mise aux normes pour l'accueil des Personnes à Mobilité Réduite (PMR)

Comme déjà évoqué dans ce mémoire, compte tenu de la loi sur l'aménagement des locaux aux personnes handicapés, Saint-Louis de Gonzague – Franklin prévoit d'être aux normes PMR pour la rentrée de septembre 2015. Les travaux ont débuté en juin 2013. Dans ce contexte, le chef d'établissement a prévu d'accueillir et d'inscrire pour la rentrée de septembre 2015, un enfant en situation de handicap moteur.

Chapitre 4. Synthèse et conséquences de l'analyse du journal de bord sur notre recherche.

En analysant les organigrammes, nous observons que la couleur bleu laisse peu à peu la place au rose : certains enseignants, avec le temps, s'investissent et adaptent leur pédagogie aux BEP de leurs élèves. L'institution de Saint-Louis de Gonzague – Franklin évolue également et engage une réflexion sur l'accueil des élèves en situation de handicap, au collège et au lycée.

1. D'une initiative personnelle à la réflexion de la mise en place du protocole de Soutien Adapté et Spécialisé (SAS) en février 2014 : Comment analyser ce déplacement de point de vue ?

Notre enquête de terrain a duré trois ans durant lesquels nous avons essayé de recueillir un maximum d'observations. Un an s'est écoulé avant de débiter l'analyse du journal de bord. Ce laps de temps entre l'observation et l'analyse a été à la fois un point d'appui et un frein. En effet, nous

avons pu prendre du recul face aux situations parfois difficiles, et face à nos émotions souvent vives, permettant une analyse des phénomènes observés sans doute plus objective sans pour autant parler de neutralité. Le temps est un obstacle à la mémoire, certaines annotations du journal de bord n'ont pas pu être exploitées faute de situation ou de contexte clairement inscrits.

Nous avons pu constater une évolution du regard des enseignants sur les difficultés observées chez les élèves. Grâce à notre présence quotidienne à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, notre discours sur la manière de faire progresser les élèves a éveillé la curiosité de nos collègues. Curieux, ils nous ont questionnés permettant ainsi une prise de contact et une première sensibilisation. Nous sommes donc partis de la finalité de notre projet : faire progresser les élèves, pour inciter la communauté éducative à se poser la question : comment faire ? C'est le préfet des études des troisièmes-secondes qui nous l'a posée en premier. Nous avons donc pu apporter une approche sur la manière de progresser : regarder et identifier les besoins des élèves à partir de leurs difficultés. En effet, nous avons pris un long moment au cours de l'enquête pour expliciter aux enseignants que les difficultés des élèves n'étaient pas une fatalité en soit, mais pouvaient être analysées en termes de besoins éducatifs ou pédagogiques propres à l'élève, lui permettant de progresser.

Face à des élèves identifiés en difficulté dans leur classe, certains enseignants ont jugé cette approche intéressante. Ils ont donc souhaité ou accepté de s'impliquer. Ce mouvement a créé deux sentiments chez les enseignants :

- soit un désir d'essayer : « *Qu'est-ce que tu en penses* », « *Nous pourrions faire ceci ... ?* », « *J'ai réfléchi si l'élève agit ainsi, que penses-tu de faire comme cela...* ». Certains enseignants ont été force de propositions en termes d'adaptations,
- soit une inquiétude : « *Comment dois-je faire ?* », « *Je ne suis pas formé...* », « *Peux-tu m'aider ...* », « *Je peux essayer mais s'il n'y arrive pas ...* ». Pour ces personnes, un accompagnement personnel a été nécessaire.

L'expérimentation des adaptations a, par la suite, plus ou moins bien été ressentie qu'il s'agisse d'adaptations pédagogiques, éducatives ou rééducatives, liées à des prises en charges extérieures. En effet, nous avons constaté que certains membres de la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin avaient, par exemple, une représentation erronée du rôle et des missions de l'orthophoniste. Pour certains, les orthophonistes ne rééduquent que le langage, pour d'autres elles ne peuvent intervenir que pour des enfants en âge de l'école primaire, certains pensent

que les prises en charge orthophoniques ne peuvent pas influencer la réussite scolaire, enfin pour quelques-uns les orthophonistes sont des psychologues. Cette vision trouve certainement son origine en lien avec une méconnaissance de la profession. Qu'en – est – il des autres professions médicales ou paramédicales ?

Toutefois, ces expériences ont permis aux protagonistes de se forger leurs propres opinions sur la question liée à la remédiation des difficultés de l'élève par l'identification de ses besoins. Convaincus ou non, ce phénomène a eu pour conséquence d'informer et de sensibiliser d'autres collègues qui n'avaient pas encore été approchés. Nous ne sommes pas en mesure de donner la proportion des bons ou des mauvais retours sur l'expérimentation de la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers des élèves, en effet, les quelques retours que nous avons eu ont été très positifs. Mais peut-on faire d'un cas une généralité ? Même si cette nouvelle approche de la difficulté scolaire interroge, les personnes investies ont évoqué l'importance d'être entourées, guidées et accompagnées.

Compte tenu, des besoins des enseignants et des préfets des études en termes d'identification des besoins des élèves et d'accompagnement des adultes, il a été nécessaire de structurer et d'ordonner ces prises en charge. Au cours de l'année scolaire 2013 – 2014, à la demande du chef d'établissement, le préfet des études des troisièmes-secondes et nous-mêmes avons réfléchi à la manière de coordonner la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers des élèves. C'est ainsi que nous avons rédigé un protocole, interne à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, que nous avons appelé le SAS : Soutien Adapté et Spécialisé. De février à juin, avec le préfet des troisièmes-secondes, et celui des quatrièmes, nous avons pu tester de manière informelle les différentes étapes prévues dans le protocole du SAS, pour le réajuster si besoin avant de le proposer de manière officielle.

2. Comment permettre aux enseignants de participer à la mise en place des adaptations pédagogiques dans le cadre du Soutien Adapté et Spécialisé (SAS) ?

Le SAS doit permettre à chaque professionnel, membre ou non de la communauté éducative, de trouver sa juste place dans la collaboration nécessaire à la mise en place des BEP des élèves. C'est ainsi que nous avons souhaité intégrer pleinement les enseignants à ce processus d'identification des besoins et prendre part à la mise en place des adaptations. Nous avons donc proposé aux enseignants, qui le souhaitaient, de participer à la première étape du protocole : repérer et identifier les difficultés de l'élève concerné.

Au regard du journal de bord, voici les difficultés des élèves repérées dans le cadre du SAS :

- des difficultés liées au langage : de compréhension, d'interprétation, d'analyse, d'inférence, de communication, d'argumentation ...
- des difficultés liées au raisonnement mathématiques ou à la numération (construction des grands nombres, sens des opérations ...)
- des difficultés de socialisation liées à un comportement et à des réactions « atypiques ».

Cette première étape du protocole du SAS s'appuie sur les observations des enseignants, faites au sein de leurs propres cours. Les rejoindre directement sur le terrain d'exercice en partant de leurs constats permet de les intégrer davantage au processus du SAS.

3. L'évolution de notre posture au cours de ces trois années de recherche.

Les deux premières années, ont souvent été ponctuées de découragements. Nous avons souvent eu l'impression d'avancer seuls et avons rencontré plusieurs freins.

Notre première difficulté a été de trouver des alliés. Très vite nous avons lâché prise en acceptant que le temps soit notre premier allié, puis au fur et à mesure de nos échanges nous avons pu collaborer avec le préfets des troisièmes-secondes et des quatrièmes qui nous ont accordé leur confiance.

Le second souci a été de faire reconnaître nos compétences en tant qu'enseignants du second degré en formation BEP – ASH. Enfin, n'ayant pas encore obtenu la certification complémentaire, nos compétences ont souvent été remises en cause. La communauté éducative a peu à peu reconnu celles-ci, en observant les progrès des élèves pour lesquels nous avons demandé et mis en place quelques adaptations simples et réalisables par tous : telle qu'autoriser un élève à composer ses évaluations seul dans une pièce, afin de lui permettre d'utiliser sa mémoire kinesthésique et verbale pour mieux mobiliser ses connaissances.

La troisième difficulté a été d'accepter de répondre aux questions des enseignants en prenant soin de suivre leurs manières de penser pour les sensibiliser sans les brusquer. Il s'agissait donc de répondre à leurs questions, sans devancer la question suivante ni leurs besoins, afin qu'ils puissent prendre le temps de s'approprier cette nouvelle manière de remédier aux difficultés de leurs élèves pour ensuite évoluer de manière accompagnée.

Enfin, nous avons rencontré plusieurs difficultés : le manque de structure ou de dispositif adapté à la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers des élèves, scolarisés à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, l'absence de nom officiel désignant un enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH, la vision des directives officielles sur la définition des compétences de l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH au regard des caractéristiques et des missions de l'enseignant spécialisé du premier. Celles-ci ont été des obstacles pour nous permettre d'avoir une reconnaissance administrative et institutionnelle dans notre établissement

Les pratiques ont pu évoluer grâce aux nombreux bilans effectués chez les élèves. Ce sont les besoins des élèves, des enseignants et des préfets qui ont incité, en février 2014, le chef d'établissement à nous demander la rédaction d'un protocole de prise en charge des BEP des élèves que nous avons élaboré avec le préfet des troisièmes-secondes et des quatrièmes. Nous l'avons appelé Soutien Adapté et Spécialisé : SAS, afin que l'acronyme ait une connotation rassurante pour les élèves et l'ensemble de la communauté éducative. L'obtention de la certification complémentaire du 2CA-SH⁷⁴, en mai 2014, a permis d'asseoir nos compétences professionnelles vis-à-vis des enseignants et du conseil d'administration.

Ces deux étapes nous ont amenés à identifier et à répertorier l'ensemble de nos compétences :

- être présent, être disponible, être à l'écoute,
- repérer les difficultés,
- analyser les difficultés,
- identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves,
- proposer des adaptations pédagogiques, proposer des prises en charge extérieures,
- proposer un accompagnement des élèves et des enseignants,
- sensibiliser les enseignants à la prise en charge des BEP des élèves sans attendre un éventuel diagnostic,
- rassurer les enseignants sur leurs compétences d'enseignants,
- communiquer, informer, échanger, collaborer, former les équipes pédagogiques au repérage des difficultés, à l'identification des besoins et aux adaptations possibles.

Après cette analyse que nous avons envisagé de « nous » donner un nom en tant qu'« enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH » : « personne-ressource ASH ». En effet, seuls les enseignants du premier degré sont habilités à être enseignants spécialisés car le CAPA-SH est un diplôme, et

⁷⁴ **2CA - SH** : Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap destinée aux enseignants du second degré

non une certification complémentaire. (Cf. **Analyse de cette remarque faite paragraphe §1.1.2. Quelques repères législatifs**) L'analyse des entretiens et des questionnaires permettra d'ajuster ces compétences, de les affiner et de les préciser au regard des repères législatifs et de la vision des enquêtés.

4. Des constats, à un questionnement personnel origine de la problématique de notre recherche.

Voici en résumé des différentes hypothèses formulées au cours de ces années d'observation.

✓ *Au cours de l'année scolaire 2011 – 2012.*

- *Les échanges informels en petits groupes sont un vecteur de la sensibilisation de la communauté éducative au handicap et/ou de la difficulté scolaire.*
- *Le lien administratif et/ou hiérarchique entre l'enseignant en formation BEP – ASH et le préfet des études des troisièmes n'étant pas clairement défini, ce dernier a souhaité mener la réunion seul ne sachant pas quelle place donner à l'enseignant en formation BEP – ASH.*
- *Lorsqu'un enfant présente des difficultés liées à un diagnostic, les enseignants sont prêts à adapter leur pratique pédagogique en étant accompagnés*

✓ *Au cours de l'année scolaire 2012 – 2013.*

- *Prévoir un espace et un temps d'échange, entre les membres d'une même équipe pédagogique autour d'un élève présentant des Besoins Educatifs Particuliers, rassure les enseignants et permet d'échanger sur les pratiques pédagogiques. Il favorise la mise en place de solutions adaptées à chaque enseignant dans la prise en charge des BEP. Par ailleurs, il semble nécessaire d'intégrer à ce processus l'infirmière scolaire et le surveillant de division.*
- *Définir la place de l'enseignant ressource ASH dans l'organigramme de Saint-Louis de Gonzague – Franklin faciliterait la répartition des tâches entre la personne- ressource ASH et les préfets des études. Grâce à ce cadre, la personne-ressource pourrait, par exemple, définir en concertation avec l'équipe pédagogique, les adaptations nécessaires à la réussite d'un élève, en rédigeant un PPRE, qui une fois, validé par le préfet des études serait diffusé aux enseignants, pour information ou pour action.*
- *Le temps est un allié pour permettre aux enseignants, en milieu ordinaire, de modifier leur regard sur la difficulté scolaire. Ils constatent par eux-mêmes que le repérage et l'identification des difficultés rencontrées par les élèves et la mise en place d'une prise en charge adaptée permettent à l'élève de progresser.*

- *Convaincre le conseil de direction de collaborer avec la personne-ressource ASH favorise la prise en charge des élèves à BEP et permet de sensibiliser les enseignants.*

✓ *Au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.*

- *Dans le contexte de cet établissement, sensibiliser et former les préfets des études à la difficulté scolaire et au handicap est nécessaire pour leur proposer par la suite une aide concrète à la prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers de leurs élèves.*
- *L'implication du préfet des études dans la mise en place des adaptations éducatives et pédagogiques facilite l'accompagnement et la formation des enseignants par l'enseignant ressource ASH.*
- *Aider les enseignants à analyser leurs observations peut leur permettre de trouver eux-mêmes des réponses aux Besoins Educatifs Particuliers de leurs élèves.*
- *Rassurer les enseignants sur leurs compétences professionnelles est un levier pour les amener à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.*
- *Les groupes de confrontation interdisciplinaire, composés de l'ensemble des professionnels côtoyant l'établissement : préfet, enseignants, surveillant, infirmière scolaire ..., favorisent l'analyse de situations et facilitent la mise en œuvre des adaptations transversales pour la prise en charge d'un élève à Besoins Educatifs Particuliers.*
- *Le temps est nécessaire pour permettre aux préfets des études d'observer la manière dont les adaptations mises en place permettent aux élèves à BEP de progresser.*
- *La place de l'enseignant du second degré formé à la prise en charge des élèves à BEP n'est pas clairement identifiée ni définie dans la hiérarchie administrative de Saint-Louis de Gonzague - Franklin, cela rend difficile la sensibilisation et la formation des préfets des études aux BEP des élèves.*
- *Les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont des éléments perturbateurs que nous pouvons utiliser comme levier extrinsèque pour aider le préfet des études concerné à adopter un déplacement : ne plus voir les difficultés de l'élève qui le mettent en échec, mais les besoins particuliers nécessaires à sa réussite.*
- *La rédaction du Soutien Adapté et Spécialisé, en février 2014, a permis d'identifier et de clarifier le rôle et les missions de chacun. Ce document doit maintenant être étoffé et validé par l'institution pour être un outil connu et utilisable par l'ensemble de la communauté éducative.*

Au regard de notre questionnement personnel posé comme postulat de départ de notre recherche et présenté dans l'Annexe 1 de ce mémoire et de ces hypothèses de réflexion, nous constatons que définir la place de la personne du second degré titulaire du 2CA-SH⁷⁵ dans l'organigramme, ainsi que son rôle et sa mission, sont nécessaires pour répondre à la fois aux besoins des élèves et des enseignants pour permettre la mise en place d'adaptations appropriées.

C'est ainsi que nous avons pu formuler la problématique introduite au début de ce mémoire : *comment définir le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé du second degré, titulaire du 2CA-SH, en tant que personne-ressource ASH, pour faciliter l'accueil et la prise en charge, en milieu ordinaire, des élèves rencontrant des difficultés scolaires ou des troubles de l'apprentissage et répondre à la fois aux besoins de ces élèves, de leurs enseignants, des préfets des études et du chef d'établissement, pour que tous les élèves réussissent leur parcours scolaire ?*

⁷⁵ **2CA - SH** : Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap destinée aux enseignants du second degré

*Partie 5. Présentation et analyse des entretiens
au regard des hypothèses et du cadre théorique.*

Chapitre 1. Protocole d'analyse des entretiens.

Comme annoncé dans la méthodologie de recherche, entre janvier 2013 et juillet 2014, nous avons interrogé cinq personnes susceptibles de faire avancer notre recherche:

- l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil, CLIS expérimentale de Saint-Louis de Gonzague – Franklin,
- l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée enseignant dans un établissement d'excellence du VI^{ème} arrondissement de Paris,
- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin,
- le préfet des troisièmes-secondes de Saint-Louis de Gonzague – Franklin,
- un professeur de lettres classiques enseignant à Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Les réponses aux questions posées sont donc étroitement liées à la personne interrogée, son contexte d'enseignement, sa formation initiale ou continue et pour certains à leur fonction administrative dans un établissement scolaire.

Les entretiens recueillis ont été retranscrits et sont présentés dans **les Annexes 6, 7, 8, 9 et 10**. Pour les étudier, nous avons essayé de regrouper les réponses des enquêtés par thématique. Celles-ci sont consultables dans l'**Annexe 12** et sont analysées ci-après, au regard des hypothèses et du cadre théorique, sur chacun des sujets abordés.

Ainsi, dans un premier temps, nous exposerons les représentations des enquêtés sur la notion de « Besoins Éducatifs Particuliers », nous verrons les difficultés observées chez les élèves et leurs besoins, puis, nous analyserons comment favoriser la prise en charge de ces besoins des élèves en milieu ordinaire, enfin, nous définirons, dans le cas où cela serait envisagé, le rôle et les missions de la personne-ressource ASH.

*Chapitre 2. Thème 1 : Les représentations des enquêtés
sur le concept de « Besoins Éducatifs Particuliers » (BEP).*

Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers a été abordé lors de l'entretien par :

- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 pages XCVIII et XCIX. §1.**),
- le préfet des études des troisièmes-secondes (**Annexe 12 page XCIX. §2.**),
- le professeur de Lettres en classe de troisième (**Annexe 12 page C. §3.**).

La compilation des expressions données par les enquêtés nous a permis d'identifier leurs représentations du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers » et de le définir ainsi : *les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers sont ceux pour lesquels les réponses pédagogiques, généralement adoptées dans un établissement, ne suffisent pas à leur permettre de surmonter leurs difficultés. Ce sont des élèves qui n'arrivent pas à suivre selon le rythme habituel des autres, et qui ont besoin, que l'on prenne du temps pour les écouter et cerner plus particulièrement leurs difficultés. Ils ont certainement besoin d'une prise en charge un « peu à part ».* Dans cette dernière remarque prélevée de la réponse faite par l'enseignant de lettres, il semble intéressant de noter l'emploi de la troisième personne du singulier « on ». Ainsi, nous ne pouvons pas préciser ici, si l'accompagnement de l'élève se fait par le préfet des études, par le professeur principal, par l'enseignant de la matière ou par une personne extérieure à l'équipe pédagogique que ce soit par la personne-ressource ASH de l'établissement ou par un personnel médical ou paramédical extérieur.

Par ailleurs, les origines des « Besoins Éducatifs Particuliers » des élèves semblent multiples. Pour le chef d'établissement, chaque élève a besoin « *d'une attention spécifique* » : les jeunes changent, leur environnement change, leurs compétences, leurs centres d'intérêts et leurs manières de fonctionner évoluent aussi. Pour ne pas mettre les élèves en difficultés, les enseignants doivent faire évoluer leur pédagogie et proposer des stratégies alternatives pour s'adapter aux types d'intelligence de chaque jeune. Le préfet des études des troisièmes-secondes précise, également, que les Besoins Éducatifs Particuliers peuvent être liés « *à un handicap lourd, visible ou non, irréversible ou à des troubles passagers de l'apprentissage* ».

Dans ce contexte, effectivement tous les élèves ont des Besoins Éducatifs Particuliers. C'est donc l'environnement de l'école qui doit s'adapter à eux pour leur permettre d'accéder aux apprentissages.

Il nous semble également intéressant de souligner les remarques faites par le chef d'établissement et le préfet des troisièmes-secondes sur les difficultés rencontrées par les élèves issues de troubles de l'apprentissage pouvant être lié à un handicap cognitif. En effet, en regroupant leurs interventions, pour eux, *il y a une meilleure prise en compte de ces dysfonctionnements cognitifs, chez les jeunes. Le handicap cognitif regroupe des difficultés durables liées à compréhension et aux mécanismes d'apprentissage donc ça peut aller de la déficience mentale, du handicap neuropsychologique, par exemple l'autisme, tous les types de « dys »*. Toute la question est de répondre aux besoins des élèves.

Au regard de la définition issue des réponses des enquêtes, nous constatons que les Besoins Educatifs Particuliers permettent de réduire l'écart entre la manière de fonctionner du jeune et le savoir visé. Ce besoin étant identifié, c'est donc aux enseignants de s'adapter pour permettre à chaque élève d'accéder au savoir. Pour cela, les enquêtés proposent une prise en charge particulière de l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés et émettent l'idée de faire évoluer les pratiques pour adopter des pédagogies adaptées à chacun des élèves en difficultés.

Cette analyse peut être illustrée par les propos d'Hervé BENOÎT qui affirme que : *« Tisser les liens indispensables entre les enfants et les savoirs impose de démêler l'écheveau des codes et des pratiques de communication et de représentation des connaissances transmises par l'école. Ces codes et pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire un besoin éducatif particulier, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte d'enseignement et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe que l'environnement scolaire est adaptable et sans hésiter à aménager la norme scolaire. »*⁷⁶.

Enfin, dans la mesure où le directeur précise que chaque élève a un besoin spécifique, ne pourrait-on pas envisager la généralisation des pédagogies adaptées à l'ensemble des élèves en fonction de leur profil d'apprentissage ? Si différentes stratégies étaient proposées, cela ne pourrait-il pas aider chacun des élèves à entrer dans les apprentissages ? Dans quelle mesure, des élèves qui réussissent, ne réussiraient-ils pas encore mieux, si au lieu de leur demander de s'adapter à la pédagogie proposée par l'enseignant (liée en général au mode de fonctionnement du professeur), c'était l'enseignant qui s'adaptait aux différentes manières de penser et d'apprendre des nouvelles générations ?

⁷⁶ Citation d'Hervé BENOÎT, tirée de la page 3 du diaporama de P. SENELLART – IEN ASH – novembre 2012. La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers. Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires. Version électronique consultée le 8 mai 2015 : http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf

Les enquêtés ont exprimé quatre besoins : le besoin de communiquer et d'être informé sur les difficultés des élèves et sur leurs besoins particuliers, le besoin de travailler en équipe et de collaborer pour s'adapter, le besoin d'être formé aux nouvelles pédagogies pour favoriser la prise en charge des besoins éducatifs particuliers par la différenciation pédagogique et, le besoin d'être accompagné.

Nous allons étudier ceux-ci au regard de *la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004*⁷⁷ qui présente, dans *l'Annexe I*⁷⁸, « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* », et de l'article intitulé *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*⁷⁹ d'Éric Gilles, avant de les analyser au regard des hypothèses initiales.

1. Communiquer et informer.

Le besoin de communiquer et d'être informé a été abordé lors de l'entretien par :

- l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée (**Annexe 12 page C. §1.1.**),
- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 page CI. §1.2.**),
- le préfet des études des troisièmes-secondes (**Annexe 12 pages CI et CII. §1.3.**),
- le professeur de Lettres en classe de troisième (**Annexe 12 page CIII. §1.4.**).

Les enseignantes spécialisées ont précisé que pour sensibiliser les enseignants exerçant en milieu ordinaire, il était nécessaire de communiquer avec eux et de les rassurer. En effet, identifier les difficultés est une chose, mais repérer les besoins liés à cette difficulté en est une autre. La prise en charge de ce besoin, surtout lorsqu'il est lié à une situation de handicap peut faire peur. En effet, comme le souligne Éric Gilles dans son article : « *certaines professions craignent sans l'exprimer ouvertement, que l'échec éventuel, d'une inclusion leur soit imputé* »⁸⁰. Il ne s'agit pas ici d'une

⁷⁷ **Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

⁷⁸ **L'Annexe 3 de ce mémoire présente** le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de **la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

⁷⁹ **GILLES, Éric**. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013. Pages 237 à 247. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*

Version électronique consultée le 9 mai 2015 : http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

⁸⁰ **GILLES, Éric**. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*. Citation extraite de la page 245.

inclusion dans le sens de l'accueil d'un élève d'ULIS en milieu ordinaire, mais de la prise en charge du besoin particulier d'un ou de plusieurs élèves au sein du groupe classe. Par conséquent, les enseignants expriment le besoin d'échanger sur la prise en charge des difficultés des élèves, d'être informé sur les difficultés déjà observées et sur les moyens permettant à l'élève de progresser. En effet, Éric Gilles précise que « *les enseignants les plus favorables à l'inclusion sont ceux qui ne confondent pas (plus) les difficultés de l'élève avec leurs propres difficultés. D'où l'intérêt d'un contrat explicite d'inclusion, dans lequel sont précisés les besoins de l'élève accueilli, et plus précisément, ce dont il est capable et ce qu'il ne pourra pas faire. Un contrat qui, dans la même optique que le PPRE⁸¹, montrera qu'il ne s'agit pas de modifier fondamentalement sa pratique, mais de l'adapter et que ces aménagements pourront s'appliquer à d'autres élèves de la classe. Pour reprendre cette remarque d'un inspecteur spécialisé, il conviendra, pour vaincre les réticences, de s'attacher à montrer la ressemblance là où les enseignants voient d'abord la différence.* »⁸² A Saint-Louis de Gonzague – Franklin, le « *contrat explicite d'inclusion* » est introduit au sein du SAS (Soutien Adapté et Spécialisé). Ce protocole de prise en charge des besoins éducatifs particuliers des élèves a été mis en place en février 2014. Il favorise la circulation de l'information dont le préfet des troisièmes-secondes évoque les différentes étapes dans son entretien : repérer les difficultés, identifier les besoins particuliers, informer les équipes. Celui-ci permet également de répondre au besoin de l'enseignant de lettre de connaître « le mode de fonctionnement des élèves ».

En effet, le SAS permet, comme le souligne Éric Gilles, « *[de préciser] les besoins de l'élève accueilli, et plus précisément, ce dont il est capable et ce qu'il ne pourra pas faire* ». Ce document interne à cet établissement, créé en février 2014, permet de valider l'**hypothèse 1.2** et en partie l'**hypothèse 1.1**. En effet, le SAS permet de déplacer les initiatives personnelles vers un projet pédagogique validé et reconnu par l'institution favorisant un changement de la prise en charge des besoins des élèves en orientant des évolutions pédagogiques. Cependant, il devra définir un poste « ressource ASH » permettant d'assurer le suivi des élèves BEP tout au long de leur scolarité dont la question a été soulevée par le chef d'établissement et le préfet des études des troisièmes-secondes.

Version électronique consultée le 9 mai 2015 : http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

⁸¹ **PPRE** : Programme Personnalisé de Réussite Éducative introduit par la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et précisé par le **Décret n°2005-1014 du 24 août 2005** relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école (concerne les élèves qui ne seront pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle)

⁸² **GILLES, Éric**. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*. Citation extraite de la page 245. Version électronique consultée le 9 mai 2015 : http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

Enfin, nous pouvons analyser cette remarque de l'enseignante spécialisée en ULIS : « *les difficultés, c'est une méconnaissance de l'enseignement spécialisé par les établissements tels que les nôtres qui sont quand même de grands établissements, assez élitistes...* » au regard de **la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**⁸³ qui présente, dans **l'Annexe 1**⁸⁴, « **le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré** ». En effet, il semble qu'en tant qu'enseignante spécialisée titulaire du CAPA-SH intervenant sur un dispositif ULIS, elle éprouve des difficultés à faire évoluer le regard de la communauté éducative de son établissement sur le concept d'inclusion. Toutefois, il est rappelé au sein de cette circulaire que l'enseignant spécialisé « *sait promouvoir des actions d'intégration et y participer dans leurs différentes modalités (personne-ressource). Pour les aides spécialisées, il fait connaître à l'équipe pédagogique et aux partenaires la spécificité de l'aide spécialisée et les formes qu'elle peut prendre.* » Par conséquent, communiquer et informer l'ensemble de la communauté éducative sur les enjeux et les bénéfices de la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers font partie intégrante de la mission de l'enseignant spécialisé. Cependant, la question qui reste posée est double, quand et comment ?

2. Travailler et collaborer en équipe.

Le besoin de travailler et de collaborer en équipe a été abordé lors de l'entretien par :

- l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil (**Annexe 12 page CIV. §2.1.**),
- l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée (**Annexe 12 page CV. §2.2.**),
- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 pages CV et CVI. §2.3.**),
- le préfet des études des troisièmes-secondes (**Annexe 12 page CVII. §2.4.**),
- le professeur de Lettres en classe de troisième (**Annexe 12 page CVII. §2.5.**).

Au-delà de la question liée au temps et au lieu, propice au travail en équipe, il nous a paru intéressant d'analyser ce besoin, exprimé par les enseignantes intervenant au sein d'un dispositif spécialisé et les enseignants du second degré en milieu ordinaire. En effet, les enseignantes spécialisées expriment le besoin de travailler avec les enseignants des classes ordinaires pour mettre en place les adaptations répondant aux besoins de leurs élèves. Les enseignants en milieu ordinaire, que ce soit le chef d'établissement, le préfet des études ou, le professeur principal et enseignant de lettres, expriment ce même besoin, se sentant parfois démunis face aux difficultés de certains de leurs élèves. Le besoin étant le même, il semble donc que l'absence de travail en équipe soit liée à

⁸³ **Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004** : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

⁸⁴ L'**Annexe 3 de ce mémoire** présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de **la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

l'absence d'une « interface ». Au regard du concept de « Personne-Ressource » développé dans le cadre théorique, il semble que l'enseignante spécialisée en tant que « personne-ressource » c'est-à-dire d'interface, mais aussi en tant que « personne-ressources » c'est-à-dire de moyens, peut favoriser ce travail en équipe et cette collaboration. Toutefois, la difficulté réside dans le rôle de la « personne-ressource ASH » composée de deux missions complémentaires : être l'interface entre soi-même et les enseignants en milieu ordinaire. La question du juste positionnement est alors posée. Celui-ci semble d'autant plus difficile pour l'enseignante spécialisée en ULIS, issue de premier degré, devant travailler avec les enseignants du second degré en milieu ordinaire. Au-delà du manque de reconnaissance évoqué par cette enseignante ayant parfois l'impression d'être jugée comme une « *sous-prof* » (cf. son entretien Annexe 7 ligne 47), une entrave potentielle au travail en équipe est peut-être sa méconnaissance du mode de fonctionnement des enseignants du second degré et de leurs pratiques pédagogiques. En effet, dans un établissement du second degré plusieurs types de travail en équipe sont envisageables : le travail en équipe disciplinaire, le travail en équipe pluridisciplinaire, le travail en équipe pédagogique et le travail en équipe autour de la prise en charge des BEP d'un élève avec la personne-ressource ASH.

Au regard de ces observations, dans le cadre d'un travail en équipe avec des enseignants du second degré en milieu ordinaire et l'enseignant spécialisé, ce dernier doit tout d'abord se positionner comme « personne-ressource » en tant qu'interface, pour la prise en charge d'un élève en situation de handicap ou rencontrant des difficultés scolaires. Après avoir permis aux uns et autres d'exprimer leurs besoins, l'enseignant spécialisé peut se positionner en tant que « personne-ressources » et apporter des idées, des moyens ou proposer des adaptations pour la prise en charge des besoins identifiés. En effet, *l'Annexe 1⁸⁵ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004⁸⁶* rappelle que « *[l'enseignant spécialisé] apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves* ». Enfin, cette double posture peut être un levier pour rassurer les enseignants sur la prise en charge des difficultés des élèves qu'elles soient ou non liées à un handicap. En effet, un réel travail semble possible puisqu'eux-mêmes proposent l'organisation des GAP (Groupes d'Analyse de Pratiques), des observations mutuelles et interdisciplinaires pour échanger par la suite sur les pratiques pédagogiques et un travail en équipe avec les familles... Ces

⁸⁵ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

⁸⁶ Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

réponses permettent de valider en partie **l'hypothèse 3.2**, qui précise que l'enseignant ressource ASH pourrait travailler en équipe avec les professeurs principaux des élèves présentant des BEP en leur présentant des spécificités des besoins pédagogiques de l'élève, en leur proposant des adaptations et de travailler en équipe avec les professeurs et les équipes pédagogiques ayant des questions sur les BEP de certains de leurs élèves ou ayant des difficultés pour s'adapter. Ces idées évoquées par les enquêtés pour développer le travail en équipe peuvent également favoriser la mise en place d'un « pôle-ressource ».

Par ailleurs, en exprimant leurs besoins, les enseignants pourront se rendre compte que certaines adaptations seront communes à plusieurs élèves de leurs classes. Les enquêtés semblent prêts à ouvrir leurs classes à une personne extérieure susceptible de les aider à s'adapter aux besoins de leurs élèves. Cependant, est-ce le cas des seuls enquêtés ou est-ce une évolution des mentalités communes à l'ensemble de la communauté éducative? Pour l'instant, nous ne pouvons donc pas valider entièrement **l'hypothèse 3.1** qui affirme qu'en tant qu'enseignants du second degré spécialistes d'une discipline, nous devrions accepter le regard de nos collègues, non pas comme un jugement, mais comme une collaboration entre pairs et pédagogues pour davantage aider l'élève en difficulté. En effet, les enseignants du second degré n'ont pas encore nécessairement conscience du bénéfice secondaire des adaptations pédagogiques et éducatives sur la réussite de l'ensemble de leurs élèves. Toutefois, comme le souligne Éric Gilles, « *il ne s'agit pas de modifier fondamentalement sa pratique, mais de l'adapter et que ces aménagements pourront s'appliquer à d'autres élèves de la classe* »⁸⁷. La remarque d'Éric Gilles valide **l'hypothèse 2.3** et permet donc d'affirmer que certaines adaptations pédagogiques nécessaires à des élèves présentant des BEP sont utiles à des élèves ne présentant pas de troubles de l'apprentissage.

Une question reste posée : comment travailler avec des enseignants ayant des élèves à BEP qui ne semblent ni vouloir évoluer, ni s'investir ? En effet, ceux-ci subissent donc la situation, ce qui n'est ni bénéfique pour l'élève ni pour eux-mêmes. Il s'agit sans doute de la question du « désir » de faire évoluer les élèves à BEP évoqué par l'enseignante spécialisée en ULIS à la ligne 29 de l'entretien (**Annexe 8**). En effet, Éric Gilles souligne que « *l'un des freins aux propositions d'inclusion peut résider dans la motivation de l'enseignant de classe ordinaire, qui a sa propre charge de travail, et se préoccupe des élèves de sa classe, avec, bien souvent aussi, des aménagements pédagogiques, puisque le fonctionnement des classes ordinaires suppose déjà, selon*

⁸⁷ **GILLES, Éric**. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*. Citation extraite de la page 245. Version électronique consultée le 9 mai 2015 : http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

les années et les caractéristiques du secteur, la prise en compte d'un nombre plus ou moins important d'élèves à besoins éducatifs particuliers. L'énergie déployée en direction de ses enfants limite souvent la propension de ces enseignants à accueillir de nouveaux élèves aux besoins spécifiques, alors que les démarches qui sous-tendent cet accueil sont très proches »⁸⁸. Est-ce le seul frein ou y a-t-il d'autres origines aux réticences des enseignants ?

3. Former les enseignants pour leur permettre d'adapter leur pédagogie aux Besoins Éducatifs Particuliers (BEP).

Le besoin de formation à la prise en charge des BEP été abordé lors de l'entretien par :

- l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil (**Annexe 12 page CVIII. §3.1.**),
- l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée (**Annexe 12 page CVIII. §3.2.**),
- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 pages CIX. §3.3.**),
- le préfet des études des troisièmes-secondes (**Annexe 12 page CX. §3.4.**).

Tous les enquêtés ont exprimé le besoin de se former à la prise en charge des BEP des élèves, que ce soit en termes d'adaptations spécifiques et propres à une discipline ou en termes de pédagogies alternatives. Il s'agit de proposer à la fois des formations théoriques sur l'identification des BEP, sur la prise en charge des difficultés liées à un trouble spécifique (dys, syndrome d'Asperger...) et, des formations liées aux terrains et aux difficultés rencontrés par les enseignants.

Sur le terrain, une première approche, proposée par le chef d'établissement peut-être envisagée. Il s'agit d'une formation pédagogique par les pairs rendue possible par le décloisonnement des disciplines et par la mise en commun des pratiques et des savoir-faire. Dans le cas des adaptations pédagogiques, il semble nécessaire d'aider les enseignants à repérer des difficultés des jeunes pour leur permettre, par la suite, de les analyser afin d'identifier et de déterminer les besoins des élèves. Cette demande des enseignants s'intègre dans la mission de l'enseignant spécialisé comme le précise cet extrait de ***l'Annexe 1⁸⁹ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004⁹⁰*** : « [L'enseignant spécialisé] apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon

⁸⁸ **GILLES, Éric.** La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques.* Citation extraite de la page 243. Version électronique consultée le 9 mai 2015 : http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

⁸⁹ L'**Annexe 3 de ce mémoire présente** le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de **la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.**

⁹⁰ **Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

déroulement des apprentissages des élèves. [...] Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre. [...] Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves. »

En d'autres termes, « au-delà de la distinction nécessaire des registres d'intervention, dans tous les cas, l'intervention des enseignants spécialisés doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves. La formation doit permettre à chaque enseignant de mieux déterminer ses compétences propres et la nature des ressources particulières qu'il est en mesure d'apporter à ses collègues non spécialisés. C'est ainsi qu'à l'occasion de l'élaboration d'un projet individualisé pour un élève, ce sera en fonction de la nature et de l'ampleur des aménagements requis que sera déterminé, au cas par cas, le profil de l'intervenant spécialisé le mieux à même de répondre aux besoins éducatifs repérés. Ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide, mais la nature des besoins de l'élève. » En effet, face aux difficultés observées chez les élèves, les enseignants comprennent, avec le temps, que l'adaptation appropriée et la solution pédagogique, c'est-à-dire le « mode d'emploi de l'élève » - pour reprendre les propos de l'enseignant de lettres (**Annexe 10 Ligne 69**) - , sont davantage liées aux besoins identifiés plus qu'au diagnostic, et qu'il n'est donc pas nécessaire d'attendre pour agir .

Cette analyse permet de valider une partie de **l'hypothèse 2.2**, qui affirme qu'il semble important de ne pas attendre le diagnostic médical pour adapter notre pédagogie : ce n'est pas le diagnostic médical qui donnera les clés des adaptations à mettre en son œuvre au sein des apprentissages. Les enquêtés semblent prêts à être formés et informés pour être capables d'innover et d'expérimenter des nouvelles façons de procéder pour prendre en compte les besoins éducatifs des élèves dans leur pédagogie, sans oublier le premier sens de l'école qui est d'acquérir des connaissances et de devenir autonome. Une question reste ouverte : peut-on généraliser ces réponses à l'ensemble de la communauté éducative ?

4. Accompagner les enseignants dans la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers (BEP).

Le besoin d'être accompagné a été abordé lors de l'entretien par :

- l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil (**Annexe 12 page CXI. §4.1.**),
- le chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 pages CXI. §34.2.**).

Pour cette analyse, nous allons nous appuyer sur la remarque de l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil : « *Sur l'ABA, [...], c'est du cas par cas pour chacun et du coup, là il me manque vraiment des ressources théoriques, et donc un réel soutien, un accompagnement de tout le monde pour avancer, avec mon une équipe formée. Quand je dis tout le monde, je parle de personnes formées pour pouvoir répondre à ces besoins que les enfants ont tous les jours, nous nous sommes en apprentissage comme les enfants, ... et cela est très dur...* » et celle du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin : « *pour s'adapter au handicap il faut d'abord accompagner les enseignants pour leur permettre de s'adapter* ». Que l'on soit enseignant spécialisé ou enseignant d'une discipline en milieu ordinaire, les professeurs ont besoin d'être accompagnés.

Cet accompagnement peut être un soutien pédagogique en fonction des besoins des enseignants en milieu ordinaire souhaitant s'adapter aux besoins éducatifs particuliers identifiés chez certains de leurs élèves. En effet, l'accompagnement est un levier pour aider les enseignants à s'adapter. C'est d'ailleurs une des compétences de l'enseignant spécialisé mentionnée dans de ***l'Annexe 1⁹¹ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004⁹²***, « *[l'enseignant spécialisé] sait aider et accompagner les équipes pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs de médiation pour des élèves présentant des difficultés spécifiques dans le domaine de l'expression et la communication* ». Toutefois, Éric Gilles souligne que l'inclusion, c'est-à-dire pour nous, la prise en charge des BEP des élèves en milieu ordinaire, peut rencontrer des obstacles liés à l'accompagnement des enseignants : « *sans doute, les modalités concrètes de la mise en œuvre d'un projet d'inclusion dont on a compris l'enjeu primordial, serait-elle trop déléguée au terrain qui se retrouve souvent seul face aux modalités concrètes d'organisation et de contenu de ces projets. [...] Ce qui laisse le champ libre à de multiples pratiques concernant le projet d'inclusion, qui dépendent encore trop souvent éléments davantage liés au contexte, aux opportunités du moment qu'à une véritable réponse à des besoins éducatifs particuliers. [...] Par ailleurs, un temps parfois trop limité et consacré par les équipes d'écoles à la mise en œuvre du projet inclusif et à son articulation avec le projet de la classe et celui de l'école.* »⁹³

⁹¹ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

⁹² Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

⁹³ GILLES, Éric. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA. n°63. 3^{ème} trimestre 2013.. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*. Citation extraite de la page 243 244. Version électronique consultée le 9 mai 2015 :

http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

Par ailleurs, cet accompagnement peut-être spécifique tel que celui exprimé par l'enseignante de la Classe Soleil évoquant la mise en place d'une méthode comportementaliste destinée, entre autres, aux enfants rencontrant des troubles du spectre autistique. Ce soutien nécessite donc l'intervention d'une personne extérieure susceptible de pouvoir répondre de manière pertinente à la sollicitation exprimée.

La notion de « pôle-ressource » évoqué dans l'étude du cadre théorique et, plus précisément, dans le concept de handicap en s'appuyant sur *la circulaire du 18 août 2014 présentant le fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (Rased) et mission des personnels qui y exercent*, prend alors tout son sens. En effet, l'enseignant spécialisé, tout comme les enseignants ordinaires doivent pouvoir accéder à un « pôle-ressource » répondant à leurs besoins qu'il soit interne ou non à l'établissement. Nous pourrions donc, sans doute, parler de « réseau-ressource ». Quoiqu'il en soit, l'accompagnement est important car la prise en charge des BEP des élèves à travers des adaptations éducatives ou pédagogiques nécessitent : une remise en cause des pratiques pédagogiques des professionnels et la présence d'un lieu et d'un dispositif rassurant pour eux. Le SAS (Soutien Adapté et Spécialisé), rédigé en février 2014, permet aux enseignants du second degré de Saint-Louis de Gonzague – Franklin de bénéficier de cet accompagnement. Toutefois, ce protocole n'ayant jamais été publié de manière officielle les enseignants savent-ils qu'un tel dispositif existe ? Certains enseignants ne se sentent-ils pas alors démunis ?

Le concept Personne – Ressource ASH a été abordé lors de l’entretien par :

- l’enseignante spécialisée de la Classe Soleil (**Annexe 12 pages CXII et CXIII. CIV. §4.1.**),
- l’enseignante spécialisée d’une ULIS Lycée (**Annexe 12 pages CXIII et CXIV. §4.2.**),
- le chef d’établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin (**Annexe 12 pages CXIV et CXV. §4.3.**),
- le préfet des études des troisièmes-secondes en tant que professeur de Lettres enseignant le Latin et l’Audiovisuel (**Annexe 12 page CXV. §4.4.**),
- le professeur de Lettres en classe de troisième (**Annexe 12 page CXVI. §4.4.**).

Au regard des réponses recueillies, nous constatons que la place, le rôle et les missions de la « personne-ressource ASH » ne sont pas les mêmes en fonction des personnes interrogées.

En effet, les enseignantes spécialisées se disent personne-ressource pour les enseignants avec lesquels elles travaillent pour favoriser les inclusions de leurs élèves en milieu ordinaire. L’enseignante de la Classe Soleil affirme que : *« En ce qui concerne mes élèves qui intégreront certainement leur classe, je pense que ce sera une évidence qu’ils auront recours à moi, et ce sera évident, également, que je leur fasse retour. Concernant mes élèves de la Classe Soleil qui sortiront pour aller dans leur classe, d’un sens comme dans l’autre, c’est une évidence que chacun aura recours à l’autre »* et l’enseignante en ULIS dit que : *« je pense être une personne-ressource avec les professeurs avec qui je travaille, cela se passe bien, ou ceux que je vais chercher, cela va. »* Toutefois, elles ne se considèrent pas comme étant personne-ressource pour des enseignants ou des élèves ayant des Besoins Éducatifs Particuliers et scolarisés en milieu ordinaire pour différentes raisons. La première raison soulevée par l’enseignante de Classe Soleil révèle une approche trop spécialisée de l’apprentissage lié au handicap de ses élèves : *« La question ne se pose pas. Après, liées aux difficultés d’apprentissage propre hors handicap, je pense que les enseignants de Franklin n’ont pas recours à moi, parce qu’il me semble qu’ils me limitent à une spécialisation enfant handicapé, et du coup, il ne voit pas forcément, en moi, quelqu’un qui a déjà travaillé auprès d’enfants en difficultés scolaires, et qui aurait des réponses à leur donner. J’ai tout de même pu lors de discussions complètement informelles faire entendre mon point de vue : un enfant peut ne pas avoir le niveau attendu soit par manque de travail, certes, mais cela peut aussi être dû à des difficultés passagères qui nécessitent un regard différent et une prise en charge adaptée aux besoins de l’enfant. »* La seconde, exprimée par l’enseignante spécialisée de l’ULIS, mentionne un manque de reconnaissance en tant que personne au sein de son établissement scolaire : *« En tant qu’enseignante de l’ULIS lycée, à Stanislas, je suis totalement inconnue, et cela je m’en rends compte régulièrement. Quand je traîne dans la salle des professeurs, ou quand je suis en réunion avec un autre professeur dans une salle de professeurs, on me prend pour un parent d’élève... et on m’explique que je n’ai rien à faire là ! »* A travers ces deux entretiens, nous constatons que les deux

enseignantes spécialisées issues du premier degré, exerçant au sein d'un dispositif spécialisé, que ce soit en maternelle ou au lycée, rencontrent des difficultés pour affirmer cette compétence de l'enseignant spécialisé décrit dans *l'Annexe 1⁹⁴ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004*⁹⁵ : « [l'enseignant spécialisé] repère et affirme son identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité par rapport aux autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et paramédicaux. » C'est la question de la reconnaissance des compétences professionnelles de l'enseignant spécialisé en milieu ordinaire qui est alors soulevée.

La pensée du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin est en construction. En effet, en fonction des besoins des élèves, celui-ci affirme que les moyens peuvent évoluer : « Si c'est la réponse, est-ce que ce doit être un dispositif transversal, un dispositif léger, un dispositif spécifique ou dédié. Si ce n'est pas la réponse, et naturellement, j'ai envie de dire que ce n'est pas la réponse, mais c'est : tout le monde a la réponse. C'est une autre façon de voir les choses. » En effet, pour mettre en place les premières adaptations, le chef d'établissement prône l'investissement des enseignants eux-mêmes dans la prise en charge des BEP de leurs élèves en faisant évoluer leur pédagogie : « C'est-à-dire que chacun est capable d'apporter par la formation qu'il a reçue, par sa capacité à lire, à diagnostiquer, à analyser une difficulté des élèves. Chaque professeur, chaque adulte est capable de prendre en compte la différence de chaque enfant ». Cette manière de concevoir les choses permettrait sans doute d'éviter la situation décrite, à travers ces quelques lignes par l'enseignante de l'ULIS de Lycée : « il m'est arrivé d'imposer des inclusions. Là, c'est beaucoup plus difficile parce que voilà, j'entends ces remarques de la part des enseignants : « je ne suis pas formé, je n'ai pas le temps, quel est l'intérêt ? il ne sait rien faire, il ne comprend rien ». Il a fallu du temps et... et tout le travail d'adaptation était fait par moi, c'est-à-dire une complète réécriture et simplification du cours des professeurs, c'était par exemple le cas en Histoire-Géographie. [...] Donc finalement, l'élève a tout passé mais l'enseignant dira que « son élève » a réussi et s'est très bien passé, sauf qu'il n'a pas levé le petit doigt. Aussi, l'an prochain... rien ne changera » (Annexe 7 lignes 27 et 29). Cependant, lorsque les adaptations nécessitent une aide spécialisée pour prendre en charge des BEP, plus spécifiques il semble qu'une aide extérieure soit indispensable. Toutefois, le directeur semble attentif à ne pas « enfermer »

⁹⁴ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

⁹⁵ Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH à une mission trop réductrice compte tenu de ses compétences. Il affirme : « *qu'il y a autant de réponses, en effet, chez les professeurs que chez les élèves. L'idée d'avoir une personne-ressource dans une école n'est pas une idée saugrenue. Mais, maintenant, il ne faut pas transformer ce professeur en Madame dys ou....* » La généralisation de cette approche permettrait sans doute aux enseignantes spécialisées du premier degré, précédemment interrogées, d'être reconnues par leurs pairs comme enseignantes à part entière avant d'être cloisonnées « à la gestion des difficultés liées au handicap ».

Enfin, le préfet des troisièmes-secondes et l'enseignant de lettres sont favorables à la présence d'une personne-ressource ASH. En effet, ayant eu besoin de nous dans des situations complexes pour mettre en place des adaptations répondant aux besoins des élèves, ils ont découvert nos compétences. Pour eux, une personne-ressource ASH a sa place dans un établissement scolaire tel que Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Le préfet des troisièmes-secondes suggère que celle-ci soit « mandatée » c'est-à-dire reconnue par l'institution. Ainsi, celle-ci serait reconnue par chacun. Ils précisent que la personne-ressource ASH pourrait, dans un premier temps, repérer les difficultés et identifier les BEP des jeunes, pour mieux orienter les parents sur une éventuelle prise en charge extérieure. Une de ses missions serait de répondre aux questions des enseignants en d'adaptations mais également en termes d'informations pour savoir comment agir ou réagir face à un élève au comportement « atypique ». Enfin, le préfet des troisièmes-secondes souligne que la personne-ressource ASH pourrait assurer le suivi des élèves à BEP au long de leur scolarité. La liste n'est certes pas exhaustive cependant il est intéressant de noter que ces missions identifiées font partie intégrante des compétences de l'enseignant spécialisé⁹⁶.

Au regard de cette analyse, la place de la personne-ressource ASH est complexe et est étroitement liée au contexte environnemental de l'enquête en termes de besoins. Toutefois, aucun des enquêtés ne rejette l'idée d'une personne-ressource ASH mais sa place dans l'institution reste à définir. Fort de ce constat, nous invalidons **l'hypothèse 1.1.**, en effet même si définir un poste « ressource ASH » reste difficile à l'heure où nous écrivons ce mémoire, la rédaction du SAS (Soutien Adapté et Spécialisé), en février 2014, a permis de déplacer des initiatives personnelles vers un projet pédagogique validé et reconnu par l'institution qui doit aujourd'hui être développé.

⁹⁶ Les missions de l'enseignant spécialisé sont décrites l'**Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

L'**Annexe 3 de ce mémoire** présente un extrait du référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. La **circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** s'intitule : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

L'analyse de ses entretiens a permis de connaître la représentation des enquêtés sur la notion de Besoins Éducatifs Particuliers et de déterminer les besoins des enquêtés pouvant être des leviers aux inclusions des élèves à BEP en milieu ordinaire. L'analyse de ces deux thèmes rejoint la définition de la personne-ressource ASH, donnée dans le paragraphe 2.3.3. *Etude du concept de « personne-ressource » dans le champ économique et des sciences de la gestion*, inspirée de l'ouvrage de Laetitia Lethielleux⁹⁷ *L'essentiel de la Gestion des Ressources Humaines* et en lien avec le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré présenté dans l'Annexe 1⁹⁸ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004⁹⁹ : « Dans l'expression « fonction ressources humaines », il y a « humain ». La non prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) par les enseignants des classes ordinaires a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit en tant que réussite scolaire et le respect des élèves à BEP. Les conséquences cachées de ces opérations [...] sont notamment visibles à court terme et se traduisent par une baisse de la productivité et de l'implication des enseignants et des élèves à BEP. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressentie par les enseignants et les élèves à BEP, la fonction personne-ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des enseignants et des élèves à BEP. Il s'agit de considérer les enseignants et les élèves à BEP comme des personnes en difficultés sachant que [leur] satisfaction est essentielle à la réussite de chacun (que ce soit en termes de réussite pédagogique pour les enseignants ou en termes de réussite scolaire pour les élèves à BEP). L'élève à BEP redevient l'une des richesses essentielles et primordiales à la réussite de l'école inclusive. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie personne-ressources humaines en vue de réaliser une veille sociale. [Cette stratégie repose sur cinq piliers.] L'équité [...] [vise à] rompre l'inégalité entre les élèves. Le Socle Commun de Compétences¹⁰⁰ [...] assure le maintien et la mise à jour des

⁹⁷ LETHIELLEUX, Laëtitia. (2014). *L'essentiel de la Gestion des Ressources Humaines*. Issy -les-Moulineaux. Gualino éditeur, Lextenso éditions.

⁹⁸ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

⁹⁹ Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

¹⁰⁰ Socle Commun de Compétences : « Le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 évolue comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'intitule désormais « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://eduscol.education.fr/pid25737/presentation-du-socle-commun.html>

compétences des élèves à BEP tout au long de leur scolarité. [...] L'épanouissement [permet de] s'assurer du bien-être des enseignants et des élèves à BEP au sein de l'école afin de développer un sentiment de fidélité de loyauté. Cet épanouissement peut aussi bien être personnel [...] que professionnel [...]. La notion d'éthique est [quant à] elle complexe. En gestion des ressources humaines dans le champ du handicap, elle se traduit essentiellement par le respect et l'application des lois relatives au handicap nécessaires à la prise en charge des élèves à BEP.[...] [Enfin], la stratégie [...] passe par l'écoute, des élèves à BEP et de leurs enseignants, et de leurs attentes. La fonction ressources humaines devient une interface entre les élèves à BEP et leurs enseignants des classes ordinaires.

[Par ailleurs], la fonction personne-ressources humaines consacre une part croissante de son activité à l'encouragement de comportement nouveau jugé plus efficace, pédagogiquement parlant. [...] L'objectif premier devient l'accompagnement des enseignants des classes ordinaires pour qu'ils s'approprient cette culture du changement.

[Enfin], la fonction personne-ressources humaines est, comme les autres fonctions de l'organisation, l'une des pierres angulaires de la stratégie de la prise en charge de l'élève dans sa globalité. Une fois la politique stratégique d'ensemble définie, la fonction personne-ressources humaines est amenée à opérer les adaptations auprès des enseignants des classes ordinaires pour permettre la réalisation de cette stratégie. »

Toutefois, institutionnaliser le rôle et les missions de la personne-ressource ASH semble difficile. Les enquêtés n'identifient pas l'enseignant spécialisé comme étant susceptible de répondre à leurs besoins de communication, d'information, de travail en équipe, de formation, et d'accompagnement. C'est sans doute cette approche qui altère leur vision de la personne-ressource ASH.

Nous avons soulevé diverses questions liées à la généralisation des phénomènes observés. Afin de répondre à ces questions et de poursuivre notre réflexion sur la définition du rôle et des missions de la personne-ressource ASH, nous avons choisi de soumettre un questionnaire à l'ensemble de la communauté éducative, afin de connaître leurs besoins et leur vision de la personne-ressource ASH.

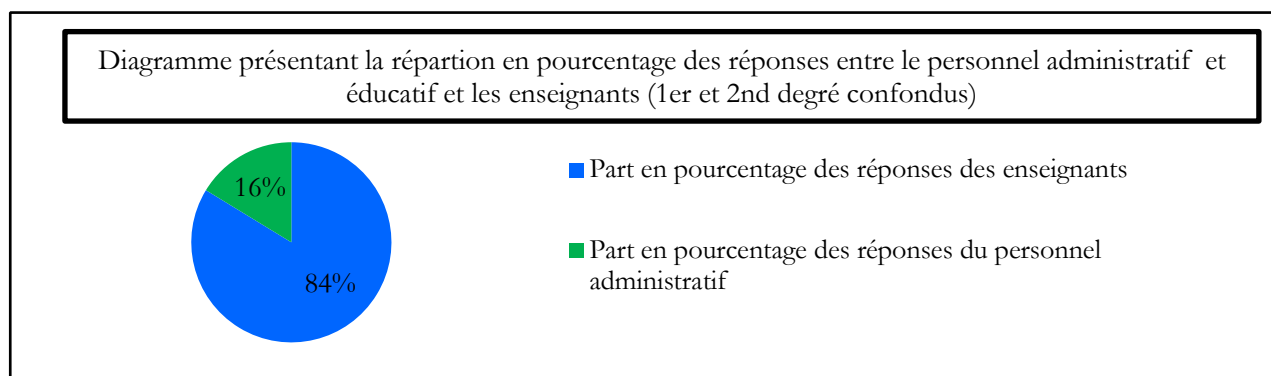
**Partie 6. Présentation et analyse des questionnaires
au regard des hypothèses et du cadre théorique.**

Chapitre 1. Protocole d'analyse des questionnaires.

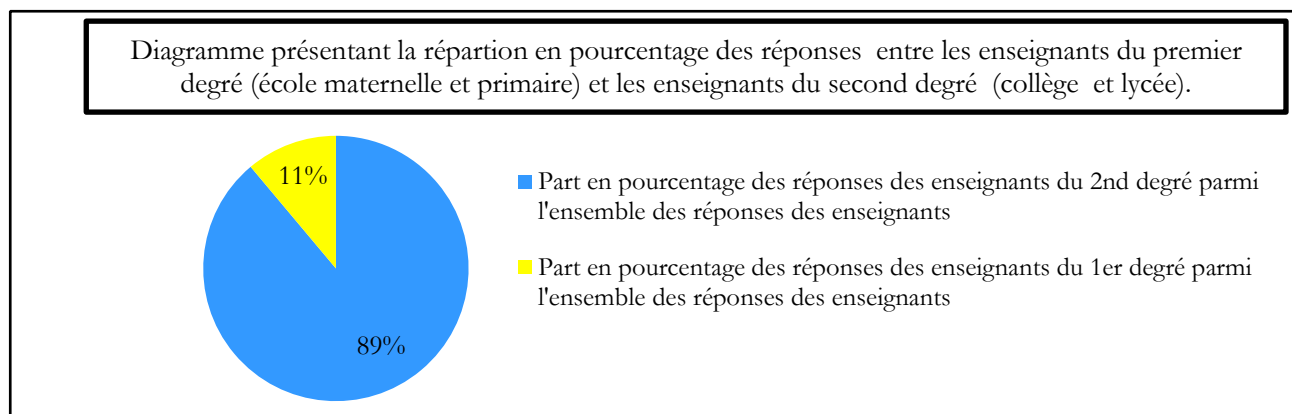
1. Classement des matériaux récupérés et présentation des enquêtés ayant répondu.

Après avoir rangé l'ensemble des questionnaires par catégories, en commençant par les enseignants du second degré et en les classant par matière enseignée, puis en regroupant les enseignants du premier degré, avant de classer les réponses du personnel administratif (directeur, préfet, secrétaire) et éducatifs (surveillants), nous avons compté le nombre de questionnaires rendus. Sur 120 questionnaires distribués, nous en avons récupéré 42, c'est-à-dire que nous avons eu 35 % des réponses. Il est intéressant de noter que nous avons obtenu 26 % de réponses émanant du corps professoral, et 24 % de réponses émanant du personnel administratif et éducatif. Les différentes catégories de professionnelles constituant la communauté éducative sont donc réparties à part égale. Les réponses des enquêtés ont été insérées dans à la fin de l'**Annexe 13** de ce mémoire.

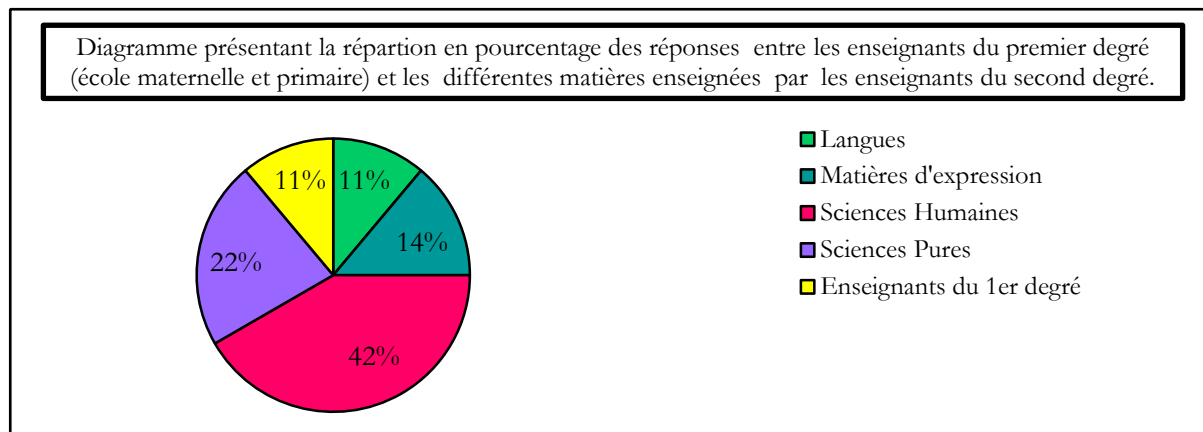
✓ *Corps professoral et personnel administratif et éducatif : caractéristiques des enquêtés.*



✓ *Premier degré et second degré : caractérisation du corps enseignant ayant répondu à notre enquête.*



Pour croiser les données, et faciliter l'analyse des questionnaires, nous avons choisi de regrouper les matières enseignées par les enseignants du second degré en quatre catégories : les langues (anglais, allemand), les sciences humaines (français, histoire-géographie, sciences économiques et sociales), les sciences pures (mathématiques, sciences et vie de la terre, sciences physiques), les matières d'expression (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive).



2. *Présentation du protocole choisi pour analyser l'ensemble des verbes mentionnés par les enquêtés pour définir le rôle et les missions de la personne-ressource.*

Pour analyser l'ensemble des données, nous avons utilisé le logiciel EXCEL, après avoir numéroté les réponses de 1 à 42. Un tableau a été construit permettant de distinguer les enseignants (E) et la matière enseignée, des membres du personnel administratif ou éducatif (A). Il est présenté dans l'Annexe 13 de ce mémoire.

Nous avons indiqué parmi les 107 verbes relevés les verbes mentionnés par chacun des enquêtés. Nous avons tout d'abord analysé et identifié les verbes les plus utilisés, pour définir le rôle et la mission de la personne-ressource handicap, par l'ensemble des enseignants (premier et second degré).

Puis, nous avons procédé de manière analogue avec l'ensemble du personnel administratif et éducatif (du second degré).

Afin, de croiser ces données, nous avons décidé d'aborder la classification des 107 verbes à l'aide d'un nouvel éclairage en nous appuyant sur le dictionnaire Bordas des synonymes de Roger Boussinot. Les 107 verbes ont été regroupés en sept catégories qui seront présentées lors de l'analyse.

Nous avons, par la suite, mis en lien les trois observations faites avec *la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004*¹⁰¹ qui présente, dans *l'Annexe 1*¹⁰², « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* », avant de les analyser au regard des hypothèses initiales.

Chapitre 2. Présentation et analyse des résultats.

1. Quel est le profil de personnes enquêtées ayant répondu au questionnaire ?

✓ *Profil des enseignants du premier degré ayant répondu au questionnaire.*

Sur 20 questionnaires distribués à l'attention des enseignants du premier degré, nous en avons récupéré quatre : 20% des enseignants du premier degré ont donc participé à notre enquête. Il semble intéressant de souligner qu'un seul des questionnaires provient de la Classe Soleil (CLIS), dispositif expérimental pour l'inclusion scolaire, validé par l'Éducation Nationale, accueillant six enfants autistes non verbaux. Cependant, trois enseignants de classes ordinaires ont accepté de répondre à ce questionnaire.

✓ *Profil des enseignants du second degré ayant répondu au questionnaire.*

Sur 70 questionnaires adressés aux enseignants du second degré, nous avons obtenu 30 retours. Environ 43 % des enseignants du second degré ont donc participé à notre enquête. Nous observons que toutes les matières sont représentées à l'exception de la technologie, de l'espagnol et du chinois. Grouper les matières enseignées en distinguant les langues, les matières d'expression, les sciences humaines et les sciences pures favorisent la visibilité des matières représentées. En effet, cette classification permet de conserver, dans chaque catégorie, une proportion d'enseignants proches de la réalité de cet établissement à l'exception des sciences humaines dont on peut remarquer une surreprésentation.

¹⁰¹ **Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

¹⁰² L'**Annexe 3 de ce mémoire** présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de **la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

✓ *Personnel administratif et éducatif du premier et du second degré.*

Sur 30 questionnaires distribués, nous avons récupéré sept réponses : 23,33 % du personnel administratif et éducatif a participé à notre enquête.

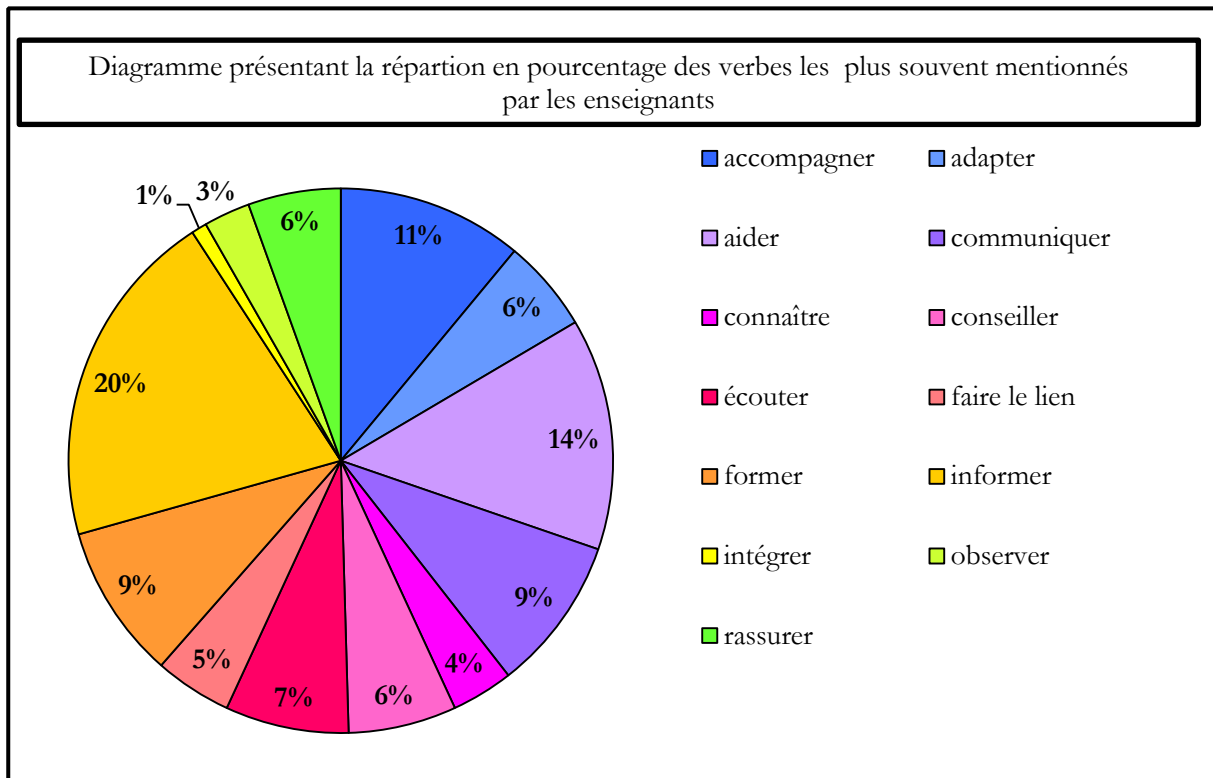
Nous pouvons tout d'abord noter que ni le chef d'établissement, ni la directrice du primaire n'ont répondu au questionnaire. Est-ce par manque de temps, en cette période de l'année chargée ? Il en est de même pour les infirmières scolaires. Ceci montre, peut-être, que le lien entre la prise en charge médicale et scolaire doit être davantage travaillé en équipe. La plupart des réponses, dans les deux cas, en relation directe avec les élèves que ce soit dans les classes, dans les couloirs, dans les cours de récréation, et au self pour les uns, ou directement dans leur bureau pour des demandes administratives pour les autres. Il semble étonnant d'avoir obtenu une seule réponse de préfet. Dans quelle mesure est-ce que les préfets n'ont pas d'abord répondu en tant qu'enseignant avant de répondre en tant que préfet ? Parmi l'ensemble du personnel administratif et éducatif, nous pouvons observer que les surveillants et les secrétaires semblent s'être sentis plus concernés par le questionnaire.

Plus que du conseil de direction, les besoins semblent venir plus spécifiquement des personnes directement au contact des élèves, confrontées de manière frontale aux situations difficiles. Par ailleurs, compte tenu de leur mission à la fois pédagogique et administrative, il se peut que les préfets ne voient pas l'intérêt d'une « personne-ressource handicap », notamment pour la mise en place d'adaptations pédagogiques ou éducatives. En effet, ce sont eux qui coordonnent le bon fonctionnement de leur division. La place de la personne-ressource au sein de la hiérarchie administrative et pédagogique doit être envisagée dans l'organigramme de l'établissement. Cependant, nous n'aborderons pas ce sujet dans ce mémoire par manque de temps.

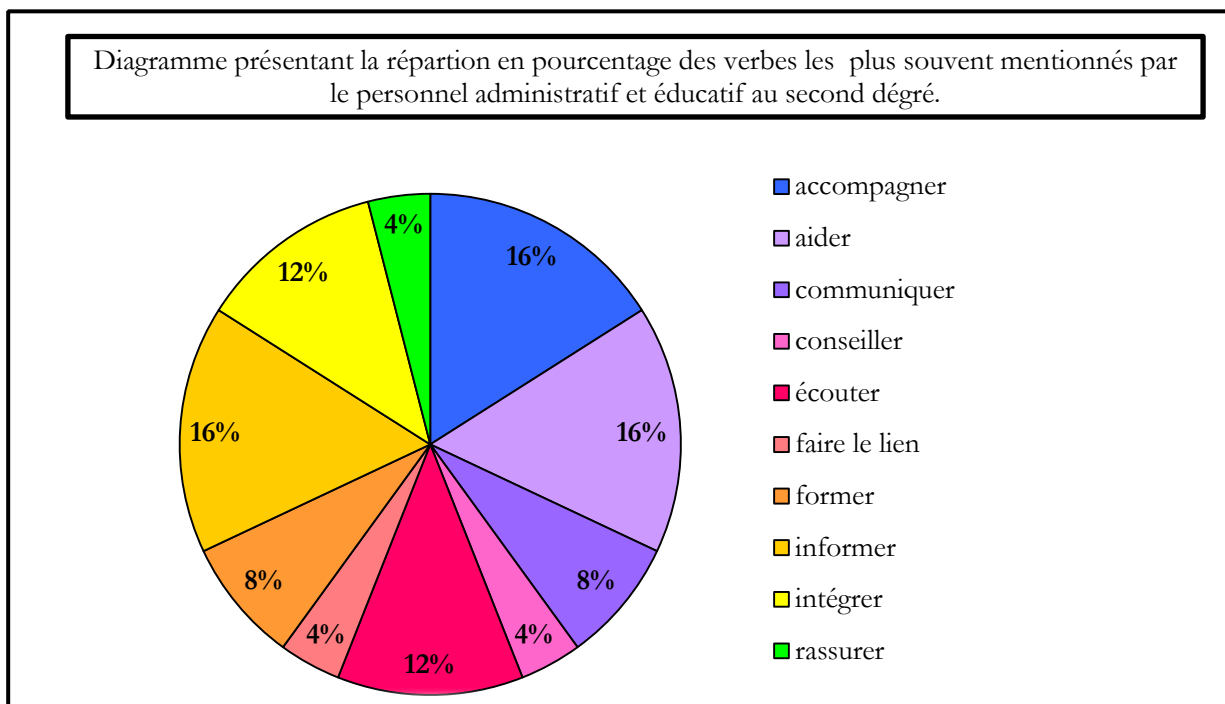
2. Quels sont les verbes les plus utilisés par le corps professoral et par l'ensemble du personnel administratif et éducatif ?

Afin d'identifier les verbes les plus employés par l'ensemble des enquêtés, nous avons choisi de sélectionner les verbes qui avaient été mentionnés par au moins un tiers de la population concernée. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux réponses des enseignants (premier et second degré confondus), dans un second temps nous avons observé celles faites par l'ensemble du personnel administratif et éducatif.

✓ *Les verbes les plus utilisés par les enseignants.*



✓ *Les verbes les plus utilisés par le personnel administratif et éducatif.*



L'analyse croisée des deux diagrammes précédents, montrent que les verbes les plus utilisés sont : accompagner, adapter, aider, communiquer, connaître, conseiller, écouter, faire le lien, former, informer, intégrer, observer, rassurer. Ces 13 verbes apparaissent comme étant « les plus utilisés par les enseignants ». Il en est de même pour le personnel administratif et éducatif, à l'exception des trois verbes suivants : connaître, adapter et observer. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces verbes sont pour les enseignants des étapes préalables, et nécessaires, pour comprendre le mode de fonctionnement de l'élève et pour modifier leur pédagogie au regard des difficultés liées à son handicap. Les trois verbes qui apparaissent le plus de fois dans les deux catégories sont : accompagner, aider et former.

La répartition des réponses obtenues par le corps enseignant est sensiblement la même que celle obtenue par le personnel administratif et éducatif. Au-delà du rôle et de la mission pédagogique ou éducative de chaque adulte dans le groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin, au-delà de la matière enseignée pour les enseignants du second degré, l'enseignant spécialisé, en tant que personne-ressource, semble avoir une mission transversale et commune auprès des adultes de son établissement pour faciliter la prise en charge des difficultés d'un élève présentant un handicap cognitif.

Compte tenu de ces analyses, nous pouvons affirmer que, quel que soit la place et la mission de l'enquête dans le groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin les attentes en termes de mission de la personne-ressource handicap sont sensiblement les mêmes. Cette observation amène une question supplémentaire : les questions, les craintes, les besoins en termes d'aide et de remédiation ne sont-ils pas communs à l'ensemble des personnes du groupe scolaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin côtoyant un élève rencontrant des difficultés liées à un handicap cognitif ?

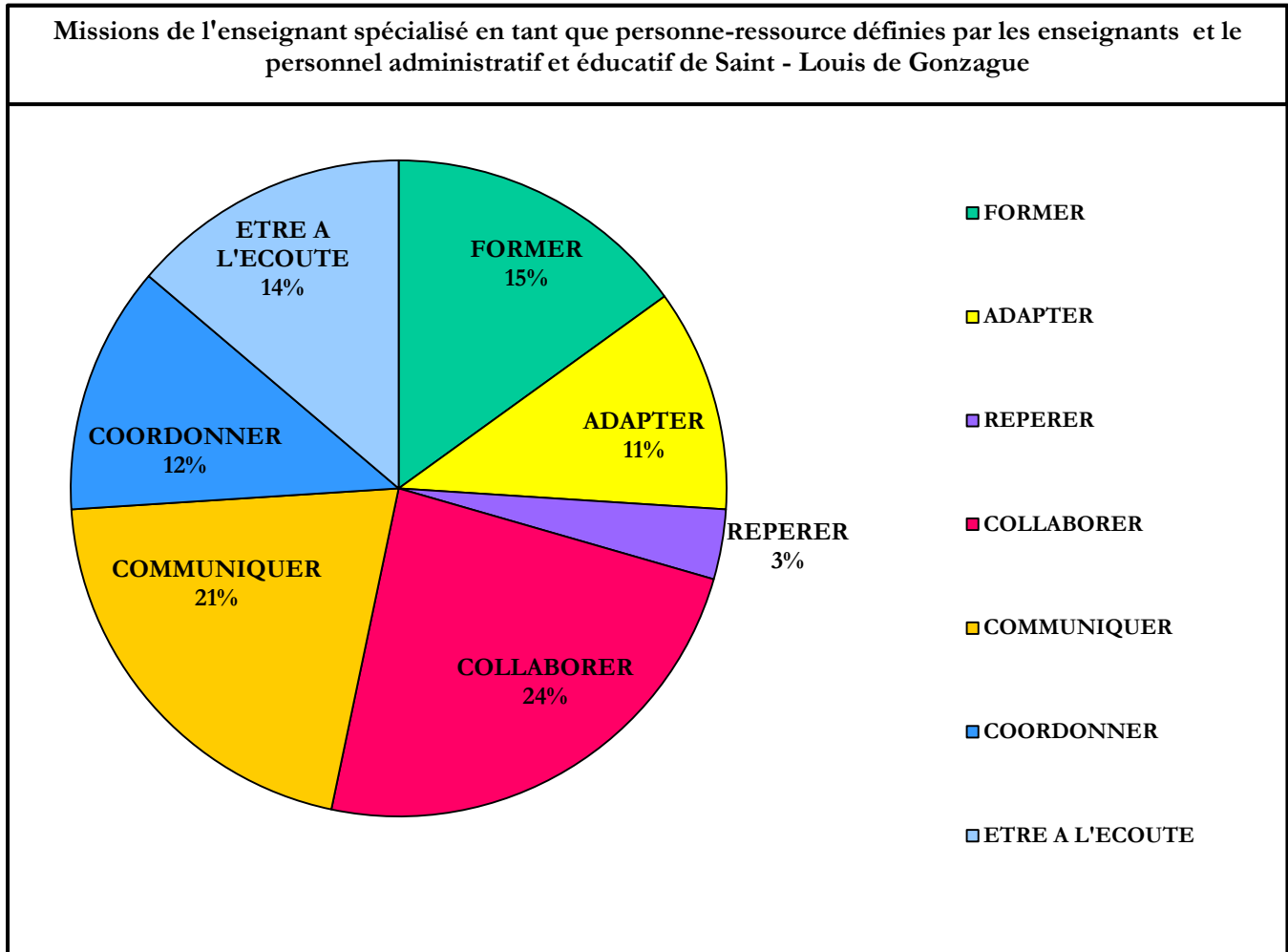
3. Les sept missions de la personne-ressource définies par l'ensemble de la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Compte tenu de l'homogénéité des réponses analysées précédemment, nous avons voulu apporter un autre éclairage à l'ensemble de ces résultats en se focalisant sur les 107 verbes et leurs occurrences sans distinguer la provenance des réponses étudiées. A l'aide du dictionnaire des synonymes¹⁰³, il nous a semblé intéressant de répartir tous les verbes employés en sept catégories : adapter, collaborer, communiquer, coordonner, être à l'écoute former et repérer. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

¹⁰³ **BOUSSINOT, Roger.** (1988). *Dictionnaire des Synonymes Analogies Antonymes*. Paris. Editions : BORDAS Collection : les référents.

FORMER	ADAPTER	REPERER	COLLABORER	COMMUNIQUER	COORDONNER	ETRE A L'ECOUTE		
CERNER LES DIFFICULTES DU PROFESSEUR	AGIR	ANALYSER	ACCEPTER	CENTRALISER	ASSISTER	ADOUCCIR		
CONSEILLER	DIFFERENCIER	CERNER L'ELEVE	ACCOMPAGNER	CLARIFIER "LES DEVOIRS" DE CHACUN	CENTRALISER	CONNAITRE		
DEVELOPPER DES COMPETENCES	EDUQUER	CERNER LES DIFFICULTES DU PROFESSEUR	ACCUEILLIR	COMPRENDRE	ETABLIR UN LIEN	DONNER CONFIANCE		
ECLAIRER	EVALUER	COMPRENDRE	AIDER	DIALOGUER	ETRE UN REFERENT	DONNER COURAGE		
ENCADRER	FACILITER	DIAGNOSTIQUER	ANIMER LE GROUPE DE DISCUSSION	EXPLIQUER	FAIRE LE LIEN	ECOUTER		
ENSEIGNER	INSUFFLER	IDENTIFIER	ASSISTER	FAIRE UN POINT	INTERVENIR	ENCOURAGER		
EXPLIQUER	OFFRIR UNE MEDIATION	ORIENTER	COACHER	INFORMER	MESURER	EPANOUIR		
FAIRE COMPRENDRE AUTREMENT	PREVOIR		EPAULER	PRESENTER LA PERSONNE HANDICAPEE	METTRE EN LIEN	ETRE DISCRET		
FAIRE GRANDIR	PRISE EN COMPTE DE L'UNICITE DE LA PERSONNE HANDICAPEE		GERER	PREVENIR	METTRE EN PLACE DES SOLUTIONS	ETRE DISPONIBLE		
INSTRUIRE	PROPOSER		GUIDER	RELAYER	METTRE EN RELATION	ETRE DOUX		
PARRAINER	PROPOER DES ACTIONS		INTEGRER	RENSEIGNER	ORGANISER	ETRE MOBILE		
SE FORMER	RE-AMORCER L'ENVIE D'APPRENDRE		MOBILISER	REPONDRE VITE	OUVRIR UN DISPOSITIF	ETRE PATIENT		
SECURISER	REMEDIER		OBSERVER	SYNTHE'TISER	PARTICIPER AUX REUNIONS ET RDV DE PARENTS	ETRE PRESENT		
SOUTENIR	S'ADAPTER		OBSERVER LES COURS	TRANSMETTRE	REAGIR	POSITIVER		
TRANSMETTRE	SOCIALISER		PARTICIPER		RELAYER	PROTEGER		
	SOLUTIONNER		PROTEGER		RELIRE	RASSURER		
	SOUFFLER		SECONDER		SUPERVISER	RELATIVISER		
			SOUTENIR		SYNTHE'TISER			
			SUIVRE		VEILLER			
			SURVEILLER					
48	35	11	76	66	39	44	319	590
8%	6%	2%	13%	11%	7%	7%	54%	100%

La dernière ligne du tableau rend compte de la somme des occurrences d'apparition des verbes concernés dans la colonne choisie. Ce tableau a permis d'élaborer un diagramme présentant les missions de l'enseignant spécialisé, en tant que personne-ressource, définies par les enseignants et le personnel administratif et éducatif de Saint-Louis Gonzague – Franklin :



1. *Analyse des résultats au regard de l'Annexe 1 ¹⁰⁴de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004¹⁰⁵ présentant « le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé ».*

Au regard de cette circulaire, nous observons que les sept catégories présentées sur le diagramme ci-dessus sont précisées dans ladite circulaire. En effet, l'enseignant spécialisé issu du second degré travaillant au sein d'un dispositif spécialisé peut « enseigner à des élèves d'UPI ou organiser et **COORDONNER** leur enseignement ». Il semble nécessaire de rappeler que la circulaire a été rédigée en 2004, avant la loi du 11 février 2005. Aujourd'hui, nous devrions parler non pas de dispositif d'intégration tel que l'UPI, mais de dispositif d'inclusion tel que l'ULIS. Pour favoriser l'inclusion scolaire, « les enseignants spécialisés qui interviennent auprès des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de maladie ou de handicap, mettent en œuvre, le plus tôt possible, les adaptations indispensables des situations d'apprentissage et des supports, afin de tenir compte des conséquences des déficiences, atteintes ou maladies. La nature et l'ampleur de ces conséquences sont évidemment très différentes selon les cas. La mise en œuvre des adaptations (supports, rythmes...), l'attention portée aux modes de communication (oral, gestuel, écrit), le recours si besoin à des techniques palliatives, visent à optimiser l'accès aux apprentissages scolaires. » Il s'agit ici d'**ADAPTER**. Pour cela, il est nécessaire d'échanger avec les enseignants et le personnel administratif et éducatif côtoyant l'élève pour **REPERER** ses besoins éducatifs particuliers (BEP). En effet, « [L'enseignant spécialisé] apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves. Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise, autant que possible, la mise en œuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre. » Par la suite, l'enseignant spécialisé doit veiller à **COMMUNIQUER** régulièrement avec les enseignants, le personnel administratif et éducatif et les parents de l'élève handicapé pour affiner sa prise en charge. En effet, « il élabore le projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, en définit les objectifs et les stratégies, l'articule aux actions pédagogiques, aux projets institutionnels (de classe, de cycle, d'école, d'établissement) et aux projets des

¹⁰⁴ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

¹⁰⁵ Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

partenaires ; il favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet. [...] [Puis] il présente et explicite à l'équipe pédagogique et aux partenaires ses observations organisées et son projet de travail au sujet d'un élève ou d'un groupe d'élèves, et intègre dans son analyse les apports des autres professionnels ». La mise en place du projet de l'élève et des adaptations oblige l'enseignant spécialisé à **COLLABORER** et à **FORMER** les enseignants et le personnel administratif et éducatif. Ces missions font partie de ses compétences car, « il sait aider et accompagner les équipes pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs de médiation pour des élèves présentant des difficultés spécifiques dans le domaine de l'expression et la communication ; [...] ; il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs ; [...] ; il prend en compte dans son action pédagogique les apports des aides matérielles et techniques qui peuvent être fournies ; [...] ; il sait utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés ». Enfin, l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource doit **ETRE A L'ECOUTE**, « il agit selon une éthique professionnelle conscient du devoir de réserve et de l'obligation de discrétion de tout fonctionnaire, et respectueux du droit au secret de l'élève et de sa famille, conformément à la loi ».

2. Analyse des résultats au regard du concept de Personne-Ressource.

Lors de la présentation du concept de « personne-ressource », nous avons vu que : « La non prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) par les enseignants des classes ordinaires a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit en tant que réussite scolaire et le respect des élèves à BEP. Les conséquences cachées de ces opérations [...] sont notamment visibles à court terme et se traduisent par une baisse de la productivité et de l'implication des enseignants et des élèves à BEP. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressentie par les enseignants et les élèves à BEP, la fonction personne-ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des enseignants et des élèves à BEP. Il s'agit de considérer les enseignants et les élèves à BEP comme des personnes en difficultés sachant que [leur] satisfaction est essentielle à la réussite de chacun (que ce soit en termes de réussite pédagogique pour les enseignants ou en termes de réussite scolaire pour les élèves à BEP). L'élève à BEP redevient l'une des richesses essentielles et primordiales à la réussite de l'école inclusive. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie personne-ressources humaines en vue de réaliser une veille sociale. » Cette stratégie repose sur sept

piliers : adapter, être à l'écoute, former, collaborer, communiquer, coordonner et repérer. Ces piliers, identifiés par la communauté éducative de Saint-Louis de Gonzague - Franklin puis, analysés au regard de *l'Annexe 1¹⁰⁶ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004¹⁰⁷* qui présente « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* », définissent le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource.

Le tableau suivant définit le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource, en distinguant deux missions complémentaires : celle de « personne-ressource » en tant qu'interface entre les élèves à BEP et les enseignants, et celle de « personne-ressources » en tant que moyens d'accompagnement des élèves à BEP et des enseignants.

Rôle de l'enseignant spécialisé, issu du second degré, en tant que personne-ressource.	
Mission de « personne-ressource » en tant qu'interface entre les élèves à BEP et les enseignants.	Mission de « personne-ressources » en tant que « moyens d'accompagnement » des élèves à BEP et des enseignants.
Communiquer Coordonner	Adapter Etre à l'écoute Former Collaborer Repérer

¹⁰⁶ L'Annexe 3 de ce mémoire présente le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

¹⁰⁷ Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

3. Analyse des résultats au regard des hypothèses.

Le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource, défini au regard des textes législatifs, pourrait favoriser la création d'un poste « ressource ASH » dans un établissement, permettant de déplacer des initiatives personnelles vers un projet pédagogique validé et reconnu par l'institution. Ce questionnaire permet une avancée de la réflexion sur **l'hypothèse 1.1**, mais ne permet pas de la valider.

Compte tenu du temps imparti pour l'écriture de ce mémoire, nous n'avons pas eu le temps d'identifier les craintes, les réticences et les besoins spécifiques de chacun des enseignants en analysant les questionnaires. Cependant, nous constatons que 60 % du rôle de la personne-ressource est défini par le besoin d'être formée (15 %), de collaborer (24 %) et de communiquer (21 %). Une grande partie de la communauté administrative et éducative semble prête à être sensibilisée et formée à l'accueil et à la prise en charge d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. **L'hypothèse 2.1** n'a pas pu être totalement mise en place. Cependant, la commission handicap doit définir un plan de formation de l'ensemble de la communauté éducative pour la prise en charge des élèves à BEP, d'ici la fin de l'année scolaire 2014-2015.

Grâce à cette analyse, nous pouvons valider une partie de **l'hypothèse 3.1** qui définit la personne-ressource ASH comme un relais et une aide, une interface entre les élèves à BEP et les enseignants. Compte tenu des réponses apportées par l'ensemble des enseignants, nous avons constaté que celles-ci n'étaient pas liées à la discipline enseignée. Il semblerait que les besoins des enseignants soient les mêmes quelle que soit la matière enseignée. Ceci semble cohérent car, certaines pratiques pédagogiques et adaptations particulières, pour des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, ne sont pas spécifiques à la matière, mais dépendent davantage de l'élève concerné.

Conclusion.

A ce stade du mémoire, nous sommes obligés de faire un point sur notre recherche et sur notre réflexion. A travers cette démarche ethnographique, nous désirions nous interroger sur le rôle et sur les missions de l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH, dans un établissement du second degré. Ce questionnement nous a conduit à nous intéresser à la manière de sensibiliser et de former les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative à la prise en charge des besoins éducatifs particuliers des élèves.

Pour asseoir notre réflexion et nous appuyer sur des concepts théoriques, nous nous sommes intéressés en premier lieu au concept de Handicap et de Personne-Ressource ASH. En effet, dans le sigle 2CA-SH, littéralement : « *Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au second degré* », le concept de Handicap semble y apparaître de manière prépondérante. Par ailleurs, d'après l'*Annexe 1¹⁰⁸ de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004¹⁰⁹*, intitulée, « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* », sans être enseignant spécialisé, l'enseignant du second degré titulaire du 2CA-SH semble avoir les mêmes compétences et les mêmes missions que l'enseignant spécialisé issu du premier degré. La notion de Personne-Ressource nous est apparue comme une expression pouvant, peut-être, caractériser cet enseignant. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) est apparu plus tardivement dans notre réflexion. Compte tenu du nombre d'occurrences de cette expression ou de son sigle BEP dans notre écrit en construction, nous avons éprouvé le besoin de définir ce concept afin d'identifier les élèves concernés.

Pour commencer notre enquête, nous avons pris le temps d'observer et d'analyser les besoins des élèves en difficultés en classe ordinaire, les réactions des enseignants ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Après trois ans et demi d'observations, le journal de bord nous a permis d'analyser ces différents points. Ainsi des constats, ont-ils été mis en exergue et éveillé en nous diverses questions. Celles-ci ont été à l'origine de notre problématique et de nos hypothèses. Puis, nous avons confronté notre questionnement aux entretiens individuels recueillis auprès de deux enseignantes spécialisées du premier degré et, du chef d'établissement, du préfet des troisièmes-secondes et d'un professeur de Lettres Classiques de Saint-Louis de Gonzague - Franklin. De cette

¹⁰⁸ L'**Annexe 3 de ce mémoire présente** le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. C'est un extrait de l'Annexe 1 de la **circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

¹⁰⁹ **Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). **Version électronique consultée le 24 février 2015** : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

confrontation, nous avons extrait trois thèmes. Tout d'abord, nous avons étudié les représentations des enquêtés sur les concepts de BEP, et de Personne-Ressource au regard du cadre théorique. Ces entretiens nous ont également permis d'identifier les besoins du corps enseignant pour prendre en charge les BEP des élèves en milieu ordinaire : communiquer et informer, travailler et collaborer en équipe, se former pour adapter la pédagogie aux besoins des élèves, être accompagnés dans la prise en charge des BEP. Afin de généraliser les besoins des enseignants sur cette prise en charge et de poursuivre notre réflexion sur la définition du rôle et des missions de la personne-ressource ASH, nous avons choisi de soumettre un questionnaire à l'ensemble de la communauté éducative.

Grâce à l'analyse de ces matériaux, nous pouvons revenir aux hypothèses issues de la problématique.

La première hypothèse, définissant l'enseignant spécialisé comme une personne-ressource pour un établissement scolaire, peut être validée en partie. En effet, la rédaction d'un protocole à la demande du chef d'établissement, que nous avons appelé Soutien Adapté et Spécialisé (SAS), et la mise en place d'ateliers sur le thème de la difficulté scolaire et du handicap lors des journées pédagogiques, soulignent un choix éducatif et pédagogique, et initie une évolution de la prise en charge des élèves en orientant des évolutions. Par ailleurs, nous avons émis l'idée que définir un poste « ressource ASH » permettrait de déplacer des initiatives personnelles vers un projet pédagogique validé et reconnu par l'institution, et que définir un tel poste favoriserait la mutualisation des tâches, la répartition du temps pour une meilleure communication au cœur de la communauté éducative. Aujourd'hui, nous invalidons ces deux hypothèses. En effet, nous constatons que les initiatives personnelles ont permis une réflexion sur l'approche des difficultés des élèves dans le cadre d'un protocole. Même si le SAS devra être officialisé et évoluer pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants, c'est dans ce cadre ainsi défini qu'aujourd'hui chacun des protagonistes trouve plus ou moins sa place. Une question reste posée : Ne serait-il pas plus pertinent de créer un pôle-ressource ASH plus qu'un poste de personne-ressource ASH pour répondre aux BEP des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative ?

Nous avons émis comme seconde hypothèse qu'identifier les craintes, les réticences et les besoins des membres de l'équipe éducative, permettrait de cerner les ressources et les aides pédagogiques et humaines nécessaires pour les aider à s'adapter et à prendre davantage en compte les BEP des élèves. Nous validons cette hypothèse. En effet, les enseignants expriment aujourd'hui le besoin d'être sensibilisés, informés et formés. Les enseignants, confrontés à des difficultés d'élèves relevant de BEP, ont accepté de s'informer et parfois d'être accompagnés dans la mise en place des adaptations pédagogiques ou éducatives. Certains ont pris conscience que des adaptations

simples peuvent être mises en place. Pour aider les autres enseignants à dépasser « la peur du handicap », il est important de ne pas attendre le diagnostic médical pour adapter la pédagogie. Pour cela, parler en termes de « besoins » et non de « difficultés » permettrait de mobiliser les compétences professionnelles des enseignants. Ceux-ci pourraient alors apporter des réponses pédagogiques adaptées, aux élèves à BEP, qui seraient aussi bénéfiques à l'ensemble de la classe.

La dernière hypothèse émettait l'idée que la personne-ressource ASH est un relais et une aide pour l'ensemble des enseignants face à un élève présentant un BEP. Au regard de l'analyse du journal de bord, des entretiens et des questionnaires, nous pouvons affirmer que certaines pratiques pédagogiques et adaptations particulières pour des élèves présentant des BEP ne sont pas spécifiques à la matière, mais dépendent davantage de l'élève concerné. Toutefois, le travail en équipe interdisciplinaire doit être renforcé. L'analyse des questionnaires a permis de constater que la communauté éducative exprime sept catégories de besoins. Ceux-ci s'inscrivent dans les missions de l'enseignant titulaire du 2CA-SH définies par « *le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré* »¹¹⁰. Nous pouvons donc définir le rôle et les missions de l'enseignant du second degré en tant que personne – ressource ASH. Il a dans un premier temps un rôle de « personne-ressource », en tant qu'interface entre les élèves à BEP et les enseignants : coordonner et communiquer. Dans un second temps, il a un rôle de « personne-ressources » en tant que « moyens d'accompagnement » des élèves à BEP et des enseignants : adapter, être à l'écoute, former, collaborer et repérer. L'identification de l'enseignant titulaire du 2CA-SH en tant que personne-ressource ASH, au sein de l'institution, pourrait s'appuyer sur ces missions et sur le protocole défini par le SAS. Toutefois, la communication au cœur de l'établissement gagnerait à être intensifiée. Cela permettrait, peut-être, de valider l'hypothèse suivante : l'enseignant ressource ASH pourrait, collaborer en partenariat avec le préfet et les familles, et travailler en lien avec les équipes pédagogiques sur les BEP rencontrés par certains de leurs élèves pour s'adapter.

Il a donc été nécessaire de définir le rôle de la personne-ressource ASH, hors du contexte spécialisé, pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants, en milieu ordinaire, afin de faire évoluer les pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, nous assistons à un changement de paradigme : ce n'est plus la connaissance qui se trouve entre le professeur et l'élève, mais l'enseignant qui regarde l'élève pour l'emmener vers la connaissance.

¹¹⁰ Les missions de l'enseignant spécialisé sont décrites l'**Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004**.

L'**Annexe 3 de ce mémoire** présente un extrait du référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH. La **circulaire n°2004-026 du 10 février 2004** s'intitule : Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Version électronique consultée le 24 février 2015 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

Bibliographie.

Textes officiels.

Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. « *Le socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 évolue comme le prévoit la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Il s'intitule désormais "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" ».*

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://eduscol.education.fr/pid25737/presentation-du-socle-commun.html>

Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014. Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) et mission des personnels qui y exercent.

L'ensemble de cette circulaire est présentée dans l'**Annexe 4** de ce mémoire.

Ce document a permis l'enrichissement de la recherche sur le concept de Personne-ressource notamment pour expliquer les orientations et le concept de « pôle-ressource » dans le champ du handicap scolaire.

Cf. §**Partie2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 3. Le concept de Personne-Ressource.**

Version électronique consulté le 24 février 2015 :

<http://circulaire.legifrance.gouv.fr/index.php?action=afficherCirculaire&hit=1&r=38668>

Le rapport CARAGLIO – DELAUBIER. Juillet 2012. *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.* Rédigé par CARAGLIO Martine et DELAUBIER Jean-Pierre.

Cf. §**Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100 - rapport_handicap_226957.pdf

Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré : « *À compter du 1^{er} septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique des élèves.*»

Version électronique consulté le 3 janvier 2013 :

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir_31428.pdf

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception.

La partie intitulée **TITRE Ier : Disposition générales. Article 2.** donne une définition du Handicap qui a donc permis de faire avancer notre réflexion .

Cf. §**Partie2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap.**

Version électronique consultée sur le site Internet www.legifrance.gouv.fr le 21 mars 2015 :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=328D13B764DF133D942A719DB74EA33D.tpdila17v_1?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id

La partie intitulée **TITRE IV : Accessibilité. CHAPITRE 1: Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel**, nous a permis de préciser quelques repères législatifs liés à notre terrain de recherche. Cf. §Partie 1. Du terrain de recherche à la naissance de la problématique et des hypothèses. Chapitre 1. Présentation du terrain de recherche.

Version électronique consultée le 15 décembre 2014 :

<http://www.handipole.org/spip.php?rubrique89#chapitre94>

La partie intitulée **TITRE III : Compensation et ressources CHAPITRE III : Cadre bâti, transports et nouvelles technologies** permet de définir le cadre législatif dans lequel s'intègre les travaux entrepris à Saint-Louis de Gonzague – Franklin pour l'accessibilité de l'établissement aux Personnes à Mobilité Réduite (PMR).

Cf. §Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique.

Version électronique consultée le 15 décembre 2014 :

<http://www.handipole.org/spip.php?rubrique89#chapitre94>

Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004. Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

Des extraits de cette circulaire sont présentés dans l'**Annexe 2** de ce mémoire.

Informations utilisées pour enrichir l'analyse des réponses au questionnaire.

Cf. §Partie 6. Présentation et analyse des questionnaires au regard des hypothèses et du cadre théorique. Chapitre 3. Analyse des résultats au regard des hypothèses et du cadre théorique.

Version électronique consultée le 16 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm>

Annexe 1 de la Circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 : Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré.

L'Annexe 1 de cette circulaire est présentée dans l'**Annexe 3** de ce mémoire.

Informations utilisées pour enrichir l'analyse des réponses au questionnaire.

Cf. §Partie 6. Présentation et analyse des questionnaires au regard des hypothèses et du cadre théorique. Chapitre 3. Analyse des résultats au regard des hypothèses et du cadre théorique.

Version électronique consultée le 16 février 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

Le Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 crée deux formations. La première détaille les modalités de la formation permettant l'obtention de la Certification d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap au premier degré : le CAPA-SH. La seconde développe les modalités de la formation permettant l'obtention du Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap au second degré : le 2CA-SH.

Version électronique consultée le 24 février 2015 :

<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000246839&dateTexte=&categorieLien=id>

Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001. Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI).

Version électronique consultée le 3 janvier 2013 :

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1626.pdf

Code de l'Éducation. Titre V : Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés. Chapitre Ier : Scolarité. Section 2 : Le parcours de formation des élèves présentant un handicap. Sous-section 2 : Les équipes de suivi de la scolarisation. (Articles D.351-10 à D.351-16). Les Equipes de Suivi de Scolarisation appelées (ESS).

« L'équipe de suivi de la scolarisation, mentionnée au deuxième alinéa de l'article L.112-2-1, comprenant nécessairement l'élève, ou ses parents ou son représentant légal, ainsi que l'enseignant référent de l'élève, défini à l'article D.351-12, facilite la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et assure son suivi pour chaque élève handicapé. Elle procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre et propose les aménagements nécessaires pour garantir la continuité du parcours de formation. Cette évaluation peut être organisée à la demande de l'élève, de ses parents ou de son représentant légal, ainsi qu'à la demande de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement scolaire, ou à la demande du directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement médico-social, si des adaptations s'avèrent indispensables en cours d'année scolaire. L'équipe de suivi de la scolarisation informe la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées de toute difficulté de nature à mettre en cause la poursuite de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève. En tant que de besoin, elle propose à la commission, avec l'accord de l'élève majeur, ou de ses parents ou de son représentant légal, toute révision de l'orientation de l'élève qu'elle juge utile. Lors de la réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation, les parents de l'élève peuvent être assistés par une personne de leur choix ou se faire représenter. »

Dispositif utilisé dans le paragraphe §Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord.

Version électronique consultée le 27 avril 2015 :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=F0BB4A1E117D63F35298496588192F03.tpdjo13v_3?idSect ionTA=LEGISCTA000006182561&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901

Journal Officiel de la République Française n°0035 du 11 février 2015 page 2570 texte n° 15. Arrêté du 6 février 2015 relatif au document formalisant le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article D.351-5 du code de l'éducation. Outil pédagogique, pour des élèves en situation de handicap, élaboré suite à la loi du 11 février 2005 : le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

Voici la présentation du PPS que nous avons utilisé dans §Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord.

Article D351-5 Modifié par [DÉCRET n°2014-1485 du 11 décembre 2014 - art. 3](#)

« Un projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap.

Il est rédigé conformément au modèle défini par arrêté conjoint des ministres chargés de l'éducation nationale, de l'agriculture et des personnes handicapées, et comprend :

- *la mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé en application de l'article D.351-4*
- *les objectifs pédagogiques définis par référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture mentionné à l'article [L.122-1-1](#) et au contenu ou référentiel de la formation suivie au vu des besoins de l'élève ; ces objectifs tiennent compte de l'éventuelle nécessité d'adapter la scolarisation de l'élève en fonction des actions mentionnées au premier alinéa du présent article ;*
- *les décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées dans les domaines relatifs au parcours de formation mentionnés à l'article D.351-7 ;*
- *les préconisations utiles à la mise en œuvre de ce projet.*

Le projet personnalisé de scolarisation est révisé au moins à chaque changement de cycle ou d'orientation scolaire. » Version électronique consultée le 27 avril 2015 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030218453>

Journal Officiel de la République Française n°197 du 25 août 2005 page 13494 texte n°18. Décret n°2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Outil pédagogique, pour des élèves à BEP, élaboré suite à la loi du 11 février 2005 : le Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)

Article 4 : « *Les dispositions pédagogiques mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique, en particulier au sein de chaque cycle, prennent en compte les besoins de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition des éléments du socle commun de connaissances et compétences fondamentales correspondant à son niveau de scolarité. A tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Un document, préalablement discuté avec les parents de l'élève ou son représentant légal, précise les formes d'aides mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que, le cas échéant, celles qui sont proposées à la famille en dehors du temps scolaire. Il définit un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève.* » Version électronique consultée le 27 avril 2014 :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000262039&dateTexte=&categorieLien=id>

Décret n°2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège. Outil pédagogique, pour des élèves à BEP, élaboré suite à la loi du 11 février 2005 : le Projet Pédagogique de Réussite Educative (PPRE)

Version électronique consultée le 27 avril 2014 :

- <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000631624>
- <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/c-infoppre.asp>

Circulaire n°2003-135 du 8 septembre 2003, parue au Bulletin officiel de l'Education nationale n°34 du 18 septembre 2003, relative à l'accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période, précise le cadre et les modalités de cet accueil. Outil pédagogique, pour des élèves à BEP rencontrant des troubles de la santé : le Projet d'Accueil Individualisé (PAI).

Version électronique consultée le 27 avril 2015 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0300417C.htm>

La déclaration de Salamanque.

Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité », réunie du 7 au 10 juin 1994, à Salamanque (Espagne), sous l'égide de l'UNESCO, et dont la déclaration finale et le cadre d'action qui l'accompagnent sont porteurs de valeurs et d'idées qui constituent une référence pour la plupart des pays participants.

Cet ouvrage a permis de définir la notion de Besoins Educatifs Spéciaux développée dans la **Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.**

Version électronique consultée le 10 septembre 2014 :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

BEAUD Stéphane et WEBER Florence WEBER. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris. Editions : La Découverte. Collection : Grands Repères.

Cet ouvrage nous a aidés dans l'élaboration de la méthodologie de recherche et dans la mise en œuvre de la démarche ethnographique.

Cf. §Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique.

BLANCHARD Anne, Docteur en Médecine, Service MPR, Hôpital Swynghedauw.
S2 Déficience Handicap IDE version Mars 2013 : « *DEFICIENCES INCAPACITES HANDICAP* »

Cet article a permis l'enrichissement de la recherche sur le concept de Handicap notamment pour expliquer les orientations de la CIF.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap.

Version électronique consultée le 20 mars 2015 :

http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fjeremy062.free.fr%2FDeficiencehandicap.ppt&ei=9m0NVaLrLsrU6ewg4gI&usq=AFQjCNGowru8_fdXIEARKn_kue4vX9eRAeA&bvm=bv.88528373.d.d24

BLOT Frédérique et MILIAN Johan. (2004). –« "Ressource", un concept pour l'étude de relations éco-socio-systémique », *Montagnes Méditerranéennes*, n°20, n° spécial 10 ans du CERMOSEN. La notion de ressource territoriale, pages 69-73.

Cet article nous a permis de réfléchir au concept de « Ressource » dans le champ géologique.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 3. Le concept de Personne-Ressource. 2. Etude du concept de « Ressource » dans le champ géologique et relation avec les définitions de « Ressource » et « Ressources » établies précédemment.

Version électronique consultée le 15 décembre 2015 :

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00912740/document>

BOUSSINOT, Roger.(1988). *Dictionnaire des Synonymes Analogies Antonymes*. Paris. Editions : BORDAS. Collection : les référents.

CARTRON, Damien. *Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food*. Travail et Emploi n°94. Avril 2003. Pages 59 à 64.

Cet article nous a permis d'analyser les freins et les leviers d'une observation participante.

Cf. §Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique. Chapitre 1. Le journal de bord : recueil des observations de terrain de septembre 2011 à décembre 2014.

Version électronique consultée le 15 mars 2014 : <http://damiencartron.free.fr/textes/mcdoTE94.pdf>

CHANRION, Aurore. *Une Souris Verte... pour la Courte Echelle – Formation A.V.S.* Le 26 septembre 2006 intitulé « La notion de handicap et les représentations que l'on en a... ».

Explication de la signification et de l'origine du concept de « Handicap », présenté dans le paragraphe.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap. 1. Etymologie et définition de Handicap, inspiré de cet article, consulté le 15 mars 2015 :

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/La_notion_de_haS- forma_AVs.pdf

CRUZ, Carlos. (2010) *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : « vers une école de l'inclusion »*. Animation pédagogique faite à Saint-Laurent du Var le 15 décembre 2010. – IEN – Circonscription de Cagnes-sur-Mer.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.
Version électronique consultée le 14 mai 2015 :
http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Y_Kerjean_inclusion/Animation_BEP.pdf

DESOMBRE Caroline, CARPENTIER Jean-Jacques, VINCENT Emmanuelle, SANSEN Joël, MAIFFRET Christine, RYCKEBUSCH Céline. *Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action*. La nouvelle revue de l'Adaptation de la Scolarisation – n° 62 – Second trimestre 2013. INS HEA

Cet article a contribué à définir et à cerner la notion de « Besoins Éducatifs Particuliers ».
Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.
Version électronique consultée le 14 mai 2015 :
<http://sbssa.discipline.ac-lille.fr/ressources-pour-enseigner/prendre-en-compte-la-diversite-des-eleves/identifier-les-besoins-educatifs-particuliers>

GILLES, Éric. *L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques*. La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation de l'INS HEA – n°63 – Troisième trimestre 2013. Pages 237 à 247.

Cet article nous a permis d'expliquer les besoins exprimés par les enquêtés dans la prise en charge des BEP des élèves en mettant en évidence leurs difficultés.
Cf. §Partie 5. Présentation et analyse des entretiens au regard des hypothèses et du cadre théorique. Chapitre 3. Thème 2 : Le point de vue des enquêtés sur la manière de favoriser la prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers en milieu ordinaire.
Version électronique consultée le 9 mai 2015 :
http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf

JAMET, Franck. (2003). *De la Classification internationale du handicap(CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*. La nouvelle revue de l' AIS. Article, paru dans l'onglet « Politiques et institutions éducatives ». – n°22 – Second trimestre 2003. Pages 163-171.

§Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap. 2. Approche chronologique, médicale et sociologique du concept de « Handicap » au regard des classifications internationales et de la loi du 11 février 2005. Version électronique consultée le 15 mars 2015 :
http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf

LETHIELLEUX, Laëtitia. (2014). *L'essentiel de la Gestion des Ressources Humaines*. Issy-les-Moulineaux. Gualino lextenso éditions.

Cet ouvrage nous a permis d'aborder le concept de « personne-ressource » dans le domaine du Handicap en établissant un lien avec les ressources humaines en entreprise.
Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 3. Le concept de Personne-Ressource. 3. Etude du concept de « personne-ressource » dans le champ économique et des sciences de la gestion.
Cf. §Partie 5. Présentation et analyse des entretiens au regard des hypothèses et du cadre théorique. 5. Conséquences de l'analyse des entretiens sur notre réflexion.

PLAISANCE, Éric ; BELMONT, Brigitte ; VÉRILLON, Alette ; SCHENEIDER, Cornelia. *Intégration ou Inclusion.*

Éléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation de l'INS HEA – numéro 37 – premier trimestre 2007.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.

Version électronique consultée le 14 mai 2015 :

http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf

TREMION, Virginie. *Les techniques d'enquêtes : L'observation.*

Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013 – 2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

Cet article nous a aidés à cerner les freins et les leviers de l'observation du terrain lors d'une recherche ethnographique.

Cf §Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique. Chapitre 1. Le journal de bord : recueil des observations de terrain de septembre 2011 à décembre 2014.

TREMION, Virginie. *Les techniques d'enquêtes : L'entretien.*

Article tiré du cours dispensé à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris au cours de l'année scolaire 2013–2014. EC50A : Méthodologie du mémoire de MASTER MEEF.

Cet article nous a aidés à cerner les freins et les leviers des différents types d'entretiens possibles afin de choisir le plus adapté à notre recherche ethnographique. Cf §Partie 3. Présentation de la méthodologie de recherche : Une démarche ethnographique. 2. D'une observation participative aux entretiens semi – directs.

SENEILLART, P. *La personnalisation des parcours des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers.*

Concepts – Procédures Rôle et articulation des différents acteurs directeurs, enseignants, AVS, partenaires. IEN ASH – novembre 2012.

Ce diaporama nous a permis d'illustrer la représentation du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers » des personnes interrogées en entretien, en s'appuyant sur une citation d'Hervé BENOÎT, tirée de la page 3 de ce diaporama. Celle-ci a été insérée dans les paragraphes

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.

Cf. §Partie 5. Présentation et analyse des entretiens au regard des hypothèses et du cadre théorique. Chapitre 2. Thème 1 : Les représentations des enquêtés sur le concept de « Besoins Éducatifs Particuliers », et plus précisément dans le paragraphe 4. Analyse des réponses au regard du cadre théorique et du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers ».

Version électronique consultée le 8 mai 2015 : http://www5.ac-lille.fr/~ienarras3/file/besoins_educatifs.pdf

ZRIBI Gérard, POUPEE-FONTAINE, Dominique. (1996). *Dictionnaire du Handicap*, Editions école nationale de la santé publique ENSP.

Ce dictionnaire nous a permis de comprendre la nuance entre la Classification International des Handicaps (CIH) et la *Classification Internationale du Fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)*.

Cf. §Partie 2. Quelques apports théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap. 2. Approche chronologique, médicale et sociologique du concept de « handicap » au regard des classifications internationales et de la loi du 11 février 2005.

Références indiquées dans le dictionnaire de ZRIBI Gérard, POUPEE-FONTAINE Dominique, *Dictionnaire du Handicap* dans le cadre de la CIH et utilisée lors de notre recherche.

CTNERHI, Classification internationale des handicaps : du concept à l'application. Actes du colloque des 28-29 novembre 1988, CTNERHI, 1989.

DEVEAU A., LEGRAND P., La classification internationale des handicaps dans l'appréciation et la démographie du handicap en France, solidarité-santé, n°1,1989.

INSERM, Classification internationales des handicaps, traduction française, CTNERHI, 1988.

ZUCMAN Élisabeth, 2008. *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. Conférence de consensus du 23 janvier 2008 – Formation de Formateurs IUFM de Créteil – université de Paris 12.

Cf. §Partie 2. **Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.**

Version électronique consultée le 12 mai 2015 :

[http://espe.u-](http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&IN)

[pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&IN](http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&IN)
[LINE=FALSE](http://espe.u-pec.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1259768724928&ID_FICHE=94665&IN)

Sitographies.

Site Handicap. fr

Conclusion d'une enquête faite par l'AFP (Agence France – Presse) pour le site Handicap. Fr.

Cette conclusion a alimenté l'analyse du journal de bord.

Cf §Partie 4. **Présentation et analyse du journal de bord. Chapitre 1. Année scolaire 2011 – 2012 : L'importance d'échanger pour sensibiliser. La recherche d'alliés pour faire avancer l'enquête de terrain. 2. Une sensibilisation orale par des échanges informels : des occasions à ne pas rater.**

Version électronique consultée le 11 mai 2014 :

<http://informations.handicap.fr/art-enseignants-formation-ecole-24-6905.php>

Site Handicontent.fr

Explication de la signification de « hand in cap » extrait du site Internet :

http://www.handicontent.fr/le-handicap-etymologie-definition-et-perceptions.html#_Toc302403900 consulté le 15 mars 2015 et utilisée dans le paragraphe §Partie 2. **Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap. 1. Etymologie et définition de Handicap.**

Site du Comité national Coordination Action Handicap : CCAH

Article consulté : Les différents types de handicap.

Les éléments contenus dans cet article ont permis d'alimenter le paragraphe §Partie 2. **Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap. 2. Approche chronologique, médicale et sociologique du concept de « handicap » au regard des classifications internationales et de la loi du 11 février 2005.**

Version électronique consultée le 20 mars 2015 :

<http://www.ccah.fr/former/formations/les-differents-types-de-handicap>

Site du Professeur Claude Hamonet.

Auteurs : Le professeur en médecine Claude Hamonet et Marie de Jouvencel, neuropsychologue au centre de réadaptation fonctionnelle de Richebourg et enseignants à l'Université Paris 5.

Article : *La Réadaptation, origines et devenir...* est paru dans le Journal de Réadaptation médicale (Vol. 25, n°1, février 2005, sous le titre « *Aux origines de la Réadaptation* »)

Ce site Internet nous a permis d'illustrer le paragraphe §Partie 2. **Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap**, à l'aide de citations.

Version électronique consultée le 13 février 2015 : http://claudio.hamonet.free.fr/fr/art_readapt.htm

Site du Professeur Claude Hamonet.

Auteurs : Le professeur en médecine Claude Hamonet et Marie de Jouvencel, neuropsychologue au centre de réadaptation fonctionnelle de Richebourg et enseignants à l'Université Paris 5.

Article : *La Réadaptation, origines et devenir...* est paru dans le Journal de Réadaptation médicale (Vol. 25, n°1, février 2005, sous le titre « *Aux origines de la Réadaptation* »)

Ce site Internet nous a permis d'illustrer le paragraphe §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 1. Le concept de Handicap., à l'aide de citations.

Version électronique consultée le 13 février 2015 : http://claud.hamonet.free.fr/fr/art_readapt.htm

Organisation Mondiale de la Santé – Thème de Santé Handicaps :

<http://www.who.int/topics/disabilities/fr/>

Origines et histoire du handicap du Moyen–Age à nos jours

Partie 1 : Origines et définition du Handicap.

<http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-1>

Partie 2 : Histoires et dates clés du Handicap.

<http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-2>

Partie 3 : Le Handicap en quelques chiffres.

<http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-3>

Article publiés le 10 février 2015 et consulté le 20 mars 2015.

Psychologie, Education & Enseignement spécialisé. Site Internet crée par Daniel Calin.

<http://dcalin.fr/index.html>

Site Internet des thèses de Lyon 2

Article consulté : *Éducation Spéciale*.

Cf. §Partie 2. Quelques apports Théoriques. Chapitre 2. Le concept de Besoins Éducatifs Particuliers.

Version électronique consultée le 15 mai 2015 :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.sanchesdafonseca_ir&part=205414

Site d'Ignace de Loyola éducation. Site officiel des établissements sous tutelle jésuite. Rapport moral de l'Assemblée Général d'Ignace – Education du 8 novembre 2014.

Version électronique consultée le 15 décembre 2014 :

<http://www.ignace-education.fr/Rapport-moral-de-l-AG-d-Ignace>

http://www.ignace-education.fr/SITES/ignace-education.fr/IMG/pdf/rapport_moral.pdf

Saint-Louis de Gonzague – Franklin : Site Internet de l'établissement.

La charte éducative de Saint-Louis de Gonzague – Franklin est en ligne sur le site Internet de l'établissement : <http://www.franklinparis.fr/charte.swf> et a été consultée le 15 décembre 2014.

Cette présentation nous a aidés à définir le terrain de notre recherche : §Partie 1. Partie 1. Du terrain de recherche à la naissance de la problématique et des hypothèses. Chapitre 1. Présentation du terrain de recherche.

Institut Supérieur de Pédagogie de Paris.

Année universitaire 2014 – 2015.

Master 2 – Sciences de l'Éducation

MEMOIRE DE RECHERCHE

Spécialité : Éducation, Enseignement et Formation.

Parcours : BEP – ASH.

TITRE DU MÉMOIRE :

***Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs
Particuliers dans un établissement du second degré.***

LES ANNEXES.

Présenté par :
Aude LEFÉBURE

Directeur de mémoire :
Madame Véronique POUTOUX.

Annexes.

Annexe 1 : Questionnement initial tiré de l'analyse du journal de bord.----- I

1. Questions liées à la politique et à l'histoire de l'établissement : d'un enseignement ordinaire exigeant à un enseignement spécialisé adapté. ----- I
2. Questions liées aux modalités nécessaires pour la mise en application des textes de loi en lien avec la réalité du terrain. ----- I
3. Questions liées aux finalités éducatives de l'inclusion scolaire d'un adolescent à Franklin. ----- II
4. Questions liées au partenariat entre l'enseignante spécialisée en tant que personne-ressource et le corps enseignant (préfets et enseignants). ----- III

Annexe 2 : Formation pour devenir enseignant spécialisé. Extraits de la circulaire n°2004-026 du 10-2-2004 concernant la formation d'enseignant spécialisé issu du second degré en vue de la certification professionnelle complémentaire appelée le 2CA-SH.----- IV

- I. La formation de base pour les enseignants du second degré. ----- IV
 1. Une conception spécifique de la formation pour le second degré. ----- V
 2. Le mémoire professionnel. ----- VI
 3. Le référentiel de formation et le cahier des charges. ----- VII
- II. Les modules d'initiative nationale. ----- VIII

Annexe 3 : Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du 2CA-SH : Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10-2-2004. ----- IX

- I. Présentation. ----- IX
- II. Principes généraux. ----- XII
- III. Compétences de tout enseignant spécialisé. ----- XIII
- IV. Compétences propres à l'exercice du métier dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en situation de difficultés scolaires graves. ----- XIII
- V. Compétences pour l'exercice du métier dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap. ----- XVI

Annexe 4 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) et mission des personnels qui y exercent. Circulaire n°2014-107 du 18-8-2014. ----- XIX

- Introduction. ----- XIX
- I. Un pôle-ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants. ----- XX
 - II. Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. ----- XX
 - III. Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du Rased. ----- XXII
 - 3.1. Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement. ----- XXII
 - 3.2. Le psychologue scolaire aide à comprendre les difficultés d'un enfant et contribue à faire évoluer la situation. ----- XXIII
 - 3.3. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogique pour les accompagner dans l'aide aux élèves. ----- XXIII
 - IV. Les obligations de service des enseignants spécialisés. ----- XXIV

Annexe 5 : Protocole de repérage et d'identification des difficultés rencontrées par les élèves : Le SAS : Soutien Adapté et Spécialisé. (février 2014)----- XXV

Annexe 6 : Entretien avec l'enseignant spécialisé de la Classe Soleil. ----- XXVII

Annexe 7 : Entretien avec l'enseignant spécialisé de L'ULIS ayant collaboré avec l'enseignant titulaire du 2CA-SH lors de sa formation. ----- XXXVIII

Annexe 8 : Entretien avec le chef d'établissement Saint-Louis de Gonzague – Franklin. ----- XLVIII

Annexe 9 : Entretien avec le préfet des études des troisièmes-secondes de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.----- LVII

Annexe 10 : Entretien avec un professeur de Lettres et professeur principal de troisièmes à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, ayant eu des élèves présentant des « profils d'apprentissage atypiques ». ----LXV

Annexe 11 : Matériaux utilisés pour l'analyse du journal de bord. ----- LXXVIII

Annexe 12 : Matériaux utilisés pour l'analyse du journal des entretiens. ----- XCVIII

Annexe 13 : Matériaux utilisés pour l'analyse des questionnaires.----- CXVII

I. L'énoncé des questionnaires proposé aux enquêtes en novembre-décembre 2014. -----CXVII

II. Les réponses des enquêtés. -----CXVIII

III. La synthèse du dépouillement des matériaux utilisés pour l'analyse. -----CXVIII

1. Questions liées à la politique et à l'histoire de l'établissement : d'un enseignement ordinaire exigeant à un enseignement spécialisé adapté.

- ✓ Comment articuler la vision de l'enseignement traditionnel et celle de l'enseignement spécialisé afin de les intégrer de manière cohérente dans le projet d'établissement en lien avec ses orientations sur la prise en charge de « la jeunesse défavorisée » ?
- ✓ Comment définir le rôle et la mission de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressource au sein de l'équipe éducative et pédagogique ?
- ✓ Comment transformer, faire évoluer et structurer les initiatives personnelles pour envisager une certaine pérennité dans le temps ?
- ✓ La création d'un dispositif spécialisé ULIS à Franklin ne favoriserait-elle pas à la fois une ouverture au handicap et une ouverture socioculturelle ?

2. Questions liées aux modalités nécessaires pour la mise en application des textes de loi en lien avec la réalité du terrain.

- ✓ Pour prendre en charge les Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) des élèves, faut-il faire évoluer le projet d'établissement pour faire évoluer les mentalités ou, faut-il faire évoluer les mentalités pour faire évoluer le projet d'établissement ?
- ✓ Dans l'esprit des textes de lois sur la politique de l'école inclusive : Comment faire évoluer les mentalités de l'équipe éducative, des parents, et des élèves sur les difficultés d'apprentissage et plus généralement sur la prise en compte du handicap à l'école ?
- ✓ Un établissement scolaire a-t-il le droit de se spécialiser dans la prise en charge d'un handicap spécifique ?
- ✓ Quels partenariats pour quels financements ou quels financements pour quels partenariats ?

3. Questions liées aux finalités éducatives de l'inclusion scolaire d'un adolescent à Franklin.

- ✓ Quels types de handicap ou de troubles des apprentissages pour quelles inclusions ou quels dispositifs ?
- ✓ Quels seraient les bénéfices de cette inclusion pour les parents, les élèves, les familles, et l'équipe éducative déjà présents dans l'établissement ?
- ✓ Comment inclure les familles franklinoises ayant un enfant en situation de handicap, si elles le souhaitent, dans le projet ? Sont-elles toujours des aides ?
- ✓ Quelle sera la réaction des parents ayant un enfant présentant des difficultés scolaires non associées à un trouble de l'apprentissage et non atteint d'un handicap ?
- ✓ Pourquoi choisir de créer un dispositif ULIS ? Sommes-nous en mesure d'accueillir un adolescent atteint de n'importe quel trouble de l'apprentissage ?
- ✓ Des parents d'enfant handicapé peuvent se poser ces questions : « Comment mon enfant va-t-il s'intégrer dans cet établissement « exigeant » ? Réussira-t-il ? »
- ✓ Quels seraient les modalités pour recruter un enfant dans l'ULIS de Franklin ? Comment permettre que les frais de scolarité ne soient pas discriminatoires ? Les parents d'enfants porteurs d'un handicap ont-ils toujours le choix de l'établissement qui accueillera leurs enfants ? Comment articuler l'adhésion des familles au projet pédagogique de l'établissement avec une affectation parfois non choisie ? Certaines familles n'inscriront-elles pas leur enfant, non pas par conviction et adhésion au projet d'établissement mais, par nécessité de scolariser leur enfant ?
- ✓ Quelles sont les attentes des parents d'un enfant porteur d'un handicap ?
- ✓ Comment s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant porteur d'un trouble lié à l'apprentissage, tout en veillant à ne pas « retarder » l'avancée et le niveau des élèves des classes ordinaires ?

4. Questions liées au partenariat entre l'enseignante spécialisée en tant que personne-ressource et le corps enseignant (préfets et enseignants).

- ✓ Comment faire évoluer le regard des enseignants sur le handicap pour inclure au sein des classes ordinaires des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ?
- ✓ Comment adapter le rôle et la mission de l'enseignant spécialisé, issu du second degré, en tant que personne-ressource dans un établissement ordinaire sans dispositif ?
- ✓ Comment articuler les rôles respectifs de l'enseignant spécialisé et des préfets pour une collaboration efficace et une identification précise des BEP des élèves concernés ?
- ✓ Quels sont les besoins, les questions et les réticences des enseignants des classes ordinaires à prendre en charge les BEP ?
- ✓ Quelles sont les modalités envisageables pour former et sensibiliser les enseignants du second degré et leur permettre la prise en charge des BEP des élèves inclus dans les classes ordinaires ?
- ✓ Comment sensibiliser les enseignants à l'observation objective des élèves non pas tant en termes des résultats et de performances académiques, mais en termes de comportements, de modes de fonctionnement et de difficultés rencontrées ?
- ✓ Vers un partenariat transversal, comment dépasser/surmonter les réticences des enseignants à accueillir un observateur dans leurs classes ?
- ✓ Vers une école inclusive et la différenciation pédagogique : comment aider les enseignants à changer leurs pratiques professionnelles pour leur permettre de s'adapter aux enfants présentant des troubles liés à l'apprentissage ? Comment mutualiser les expériences, innovations et adaptations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, identifier de nouvelles pratiques pédagogiques et trouver de meilleures adaptations pour les élèves présentant des difficultés ?

Annexe 2 : Formation pour devenir enseignant spécialisé.

Extraits de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004 concernant la formation d'enseignant spécialisé issu du second degré en vue de la certification professionnelle complémentaire appelée le 2CA-SH.

Information consultées sur Internet le 16 février 2015

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

C. n° 2004-026 du 10 février 2004

NOR : MENE0400234C

RLR : 723-3c

MEN-DESCO A10-DES A14

I. La formation de base pour les enseignants du second degré.

Les principes d'organisation et le cadre modulaire de référence de la formation spécialisée destinée aux enseignants titulaires du second degré sont définis dans l'arrêté du 5 janvier 2004.

La formation est construite autour de trois grandes unités. Le volume horaire global est de 150 heures dont deux tiers sont consacrés à l'unité 1 de formation (pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves). Les trois unités de formation sont structurées en modules, d'une durée de 25 à 50 heures.

Le parcours de formation peut être organisé au maximum sur trois ans. Toutefois, les plans de formation élaborés par les opérateurs de formation permettent de réaliser l'ensemble du parcours de formation au cours d'une seule année scolaire.

1. Une conception spécifique de la formation pour le second degré.

1.1 La conception des modules.

Les modules composant les trois unités de formation constituent des ensembles organisés et signifiants de contenus de formation.

L'organisation des contenus de formation au sein de chaque module doit prendre en compte plusieurs facteurs qui sont constitutifs d'une conception de la formation pour des enseignants du second degré.

Les contenus de formation doivent :

- permettre la construction progressive des compétences, en cohérence avec chacune des grandes unités de formation ;
- préparer aux situations de scolarisation d'élèves en situation de difficulté scolaire grave ou de handicap que peut rencontrer l'enseignant du second degré (enseigner à un élève en intégration individuelle, enseigner à des élèves d'UPI ou organiser et coordonner leur enseignement, enseigner une discipline à des élèves de SEGPA, en complément de service, enseigner en EREA...).

La dimension disciplinaire et optionnelle :

Au sein de chaque module, la dimension disciplinaire doit être prise en compte. La relation discipline/option concernera au minimum un quart du temps de formation consacré à l'UF1.

En outre, les temps de formation non spécifiquement disciplinaires intégreront systématiquement cette donnée propre au second degré, qui doit constituer pour les formateurs une préoccupation permanente.

La dimension transdisciplinaire et transoptionnelle :

On veillera à ce qu'au cours d'un même module, dans toute la mesure du possible, des temps de formation regroupant des enseignants des diverses disciplines se préparant à des options différentes soient organisés. Le regroupement d'enseignants de diverses disciplines doit permettre à chacun de mieux penser la problématisation dans sa propre discipline tout autant que de penser ce qui est commun pour une option donnée à l'ensemble des disciplines. De même la dimension transoptionnelle doit non seulement dire ce qui est commun à toutes les options, mais également viser à mettre en perspective l'option choisie par rapport aux autres options. Les relations entre un champ disciplinaire et le handicap ou la difficulté scolaire grave concernée seront soulignées. On

peut distinguer, par exemple, sciences et mathématiques, humanités, technologie, éducation physique et sportive, langues vivantes, mais on peut également choisir d'autres déterminations de regroupements interdisciplinaires intégrant des problématiques communes quant au handicap. La spécificité des troubles sensoriels et moteurs, d'une part, celle des troubles des fonctions cognitives et celle des enseignements adaptés, d'autre part, doivent toutefois être respectées.

Ainsi, les dimensions transoptionnelles et transdisciplinaires doivent-elles être pensées, pour des enseignants du second degré, selon des modalités propres, pour les options A, B, C, pour l'option D et pour l'option F. Dans certains cas, et sur des objectifs précis, des temps de réflexion en commun pourront être proposés aux options D et F.

1.2 Une organisation particulière des temps de regroupement.

Chacun des différents modules de formation peut être réparti sur plusieurs sessions. On entend par session la période continue de temps de regroupement des enseignants en formation correspondant à tout ou partie d'un module.

Au cours d'une même période, plusieurs modules peuvent être ouverts de façon concomitante pour une de leurs sessions. Chacune des sessions d'un module peut être ouverte à plusieurs groupes de formés. Certains modules, ou certaines sessions d'un module, peuvent être éventuellement communs à des enseignants préparant des options différentes.

2. Le mémoire professionnel.

La rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel sont des aspects importants de la formation et de l'approfondissement des compétences professionnelles. Le mémoire témoigne d'une réflexion en prise sur l'expérience, et sur la mobilisation active des connaissances qui permet de penser la dimension professionnelle liée aux situations de travail de l'enseignant du second degré, accueillant un ou des élèves en difficulté scolaire grave ou en situation de handicap. Il met en relation des aspects propres à la discipline ou à la spécialité, et des caractéristiques des situations d'enseignement qu'induisent les besoins particuliers des élèves concernés. L'élaboration du mémoire participe, ainsi, à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. L'objet du mémoire se fonde sur l'étude d'une situation de scolarisation d'élèves en situation de difficulté scolaire grave ou de handicap que son intitulé permet de problématiser. Toutefois, l'objet du mémoire évolue dans la dynamique du travail engagé en formation et en liaison avec les formateurs. La rédaction du mémoire s'intègre ainsi intimement à la formation. L'organisation de la formation

doit donc prendre en compte l'élaboration du mémoire. Elle doit accompagner et faciliter son écriture.

Le mémoire s'appuie nécessairement sur des références théoriques qui aident à préciser le questionnement, à circonscrire l'objet d'étude, à déterminer le sujet. Ces références n'ont pas à être isolées de la recherche, mais doivent s'y intégrer. Elles organisent la réflexion sur la pratique et permettent d'en rendre compte autrement que dans une simple description. La rédaction rend compte le plus clairement possible de la réflexion conduite. Le texte doit être structuré selon une cohérence rigoureuse. Un sommaire rend lisible la structuration retenue. La soutenance explicite cette réflexion, son évolution tout au long du processus de formation. La présentation du mémoire est l'occasion de revenir sur ce qui a motivé le questionnement choisi, sur ce qui a fait évoluer les représentations et la réflexion. Celle-ci porte tant sur la dimension professionnelle de la spécialisation en jeu que sur les savoirs de référence. Des éléments complémentaires qui éclairent les conclusions du texte proposé sont éventuellement exposés. Les perspectives de recherche ou d'action rendue possibles par la préparation du mémoire peuvent être évoquées.

Le mémoire doit être remis trois semaines avant le début des premières épreuves de l'examen.

3. Le référentiel de formation et le cahier des charges.

Un référentiel de formation est conçu en fonction des situations spécifiques que l'enseignant est susceptible de rencontrer. Les modules de la formation de base et de la formation d'initiative nationale doivent permettre de construire les compétences indispensables.

Le référentiel et la partie du cahier des charges consacrées aux contenus de formation seront publiés dans une circulaire spécifique.

II. Les modules d'initiative nationale.

Le second volet de la formation à l'intention des enseignants titulaires du CAPA-SH ou du 2CA-SH a pour objet un approfondissement, et une actualisation de leurs connaissances et compétences professionnelles et/ou une adaptation à des situations particulières d'exercice. Ce volet de la formation est assuré par l'organisation de modules de formation d'initiative nationale. Ces modules, d'une durée de 25 à 50 heures, sont organisés au niveau inter académique, dans le cadre de la formation continue des enseignants. Des modules peuvent être également ouverts à des enseignants du premier et du second degré, non titulaires de ces certifications, souhaitant construire de premières compétences dans les domaines proposés. Ces modules, quand ils se réfèrent explicitement à l'organisation de la vie scolaire ou à des problématiques d'orientation, peuvent être ouverts à des conseillers principaux d'éducation et à des conseillers d'orientation psychologues. La liste des modules de formation d'initiative nationale est actualisée et publiée au B.O. annuellement, ainsi que les sites de formation qui les proposent. Le choix des thématiques retenues pour ces modules est évolutif. Les contenus de formation proposés doivent permettre de répondre à des problématiques émergentes, d'accompagner la mise en œuvre des orientations de la politique éducative nationale dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaires, d'en impulser tel ou tel aspect particulier.

Pour le Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul DE GAUDEMAR

Le directeur de l'enseignement supérieur

Jean-Marc MONTEIL

*Annexe 3 : Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du second degré titulaire du
2CA-SH : Annexe 1 de la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.*

Informations consultées sur Internet le 16 février 2015

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH).

C. n° 2004-026 du 10 février 2004

NOR MENE0400234C

RLR : 723-3c

MEN-DESCO A10-DES A14

Annexe 1

Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré.

I. Présentation.

L'enseignant spécialisé du premier degré est un enseignant titulaire. Il maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences et de capacités caractéristiques d'un professeur des écoles 2 (B.O. n°45 du 8 décembre 1994, annexe à la note de service n°94-271).

Le présent référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui du professeur des écoles. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant titulaire du premier degré qui accède à une certification spécialisée.

Ce référentiel est conçu de telle sorte qu'il fasse apparaître la spécificité des registres d'intervention des enseignants à former selon que ces derniers sont appelés à exercer :

- auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves et relevant d'aides spécialisées à dominante pédagogique ou rééducative ou d'enseignements généraux et professionnels adaptés ;
- auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap ou de maladie.

La spécificité de chacun de ces registres d'intervention est inscrite dans la partie du référentiel de compétences qui lui est propre.

La distinction entre deux registres d'intervention est conforme :

- aux orientations des circulaires n°2002-111, 2002-112, 2002-113 du 30 avril 2002 qui précisent que les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration sont complémentaires mais distincts ;
- à l'intitulé des diplômes institués par le décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 (CAPA-SH et 2CA-SH).

Cette distinction permet de clarifier :

- le rôle de ces dispositifs : apporter des réponses aux Besoins Éducatifs Particuliers identifiés de certains élèves en faisant appel à des enseignants bénéficiant d'une formation complémentaire et spécialisée ;
- le rôle des enseignants spécialisés, au sein des équipes pédagogiques.

Au-delà de la distinction nécessaire des registres d'intervention, dans tous les cas, l'intervention des enseignants spécialisés doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves. La formation doit permettre à chaque enseignant de mieux déterminer ses compétences propres et la nature des ressources particulières qu'il est en mesure d'apporter à ses collègues non spécialisés. C'est ainsi qu'à l'occasion de l'élaboration d'un projet individualisé pour un élève, ce sera en fonction de la nature et de l'ampleur des aménagements requis que sera déterminé, au cas par cas, le profil de l'intervenant spécialisé le mieux à même de répondre aux besoins éducatifs repérés. Ce n'est pas en soi le diagnostic qui détermine le choix de l'aide, mais la nature des besoins de l'élève.

Les enseignants spécialisés qui interviennent auprès des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de maladie ou de handicap, mettent en œuvre, le plus tôt possible, les adaptations indispensables des situations d'apprentissage et des supports, afin de tenir compte des conséquences des déficiences, atteintes ou maladies. La nature et l'ampleur de ces conséquences sont évidemment très différentes selon les cas. La mise en œuvre des adaptations (supports, rythmes...), l'attention portée aux modes de communication (oral, gestuel, écrit), le recours si besoin à des techniques palliatives, visent à optimiser l'accès aux apprentissages scolaires.

Il faut souligner que les élèves concernés ne peuvent être considérés en règle générale comme des élèves en difficulté. Certains ne le sont pas du tout. D'autres peuvent l'être, faute d'avoir pu bénéficier en temps et heure des adaptations indispensables. D'autres enfin peuvent être des élèves en difficulté au même titre que certains enfants ou adolescents qui ne sont pas malades ou en situation de handicap.

Les enseignants exerçant dans le cadre des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté interviennent en complémentarité des actions d'aides conduites par l'enseignant non spécialisé de la classe et en concertation étroite avec ce dernier.

À ce titre ils peuvent avoir à intervenir auprès d'élèves présentant un handicap ou une maladie. C'est tout particulièrement le cas lorsque les élèves présentent des troubles du langage ou des troubles pouvant se traduire par une grande fatigabilité, des difficultés d'attention, de concentration, des difficultés à généraliser et à abstraire. Les personnels dispensant les enseignements généraux adaptés visent à permettre aux élèves concernés d'accéder, au terme de leur scolarité en collège, à une formation qualifiante et diplômante de niveau V. Ils ont également vocation, à ce titre, à exercer auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap ou de maladie, orientés en SEGPA ou en EREA dans le cadre d'un projet individualisé, dès lors que cette orientation s'avère pertinente dans le cursus de l'élève.

Remarque :

Les réponses proposées par les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration ne constituent qu'une partie des réponses apportées par le système éducatif français aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves. À titre d'exemples, d'autres réponses peuvent être apportées à d'autres besoins par des classes d'initiation, ou des classes itinérantes pour enfants du voyage, ou encore des dispositifs relais.

II. Principes généraux.

L'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves.

Il apporte son concours aux équipes pédagogiques pour l'analyse et le traitement des situations scolaires qui peuvent faire obstacle au bon déroulement des apprentissages des élèves.

Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre, dans les classes, d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre.

Il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves.

Il peut exercer dans des contextes professionnels et institutionnels variés dont il connaît la place, les missions et les obligations inscrites dans les lois et règlements.

III. Compétences de tout enseignant spécialisé.

Quelles que soient les situations d'exercice du métier, tout enseignant spécialisé, pour mener à bien ses missions :

- connaît l'environnement réglementaire et institutionnel concernant la scolarisation et les aides aux élèves en situation de handicap ou en difficulté ;
- dispose de repères épistémologiques, sociologiques et culturels relatifs à l'évolution du système éducatif français pour la prise en charge des élèves en difficulté et/ou handicapés, aux orientations des politiques éducatives européennes dans ce domaine ;
- fait preuve d'une réflexion critique et d'une argumentation réfléchie autour de ses missions et des concepts fondamentaux (déficience, incapacité, désavantage, handicap, personne en difficulté, autonomie, projet, normalité, pathologie, insertion, inclusion...), sur le rôle et le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard ;
- adopte une attitude réflexive et critique sur sa pratique professionnelle ;
- actualise ses connaissances et développe ses compétences ;
- agit selon une éthique professionnelle consciente du devoir de réserve et de l'obligation de discrétion de tout fonctionnaire, et respectueuse du droit au secret de l'élève et de sa famille, conformément à la loi.

IV. Compétences propres à l'exercice du métier dans le champ des enseignements adaptés ou de l'aide spécialisée aux élèves en situation de difficultés scolaires graves.

L'enseignant chargé des aides spécialisées assure, tout au long de l'école primaire, une mission de prévention des difficultés d'apprentissage ou d'insertion dans la vie collective, et une mission de remédiation aux difficultés persistantes d'acquisition ou d'adaptation à l'école, en accompagnement et en complément des mesures de différenciation prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, auprès d'élèves en situation de difficulté scolaire grave.

L'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante pédagogique s'adresse plus particulièrement aux élèves qui « manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes ». Il met en place pour ces élèves des actions qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.

L'enseignant chargé des aides spécialisées à dominante rééducative s'adresse plus particulièrement aux élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration.

Il met en place des actions qui doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève.

L'enseignant chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique, auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté, participe à la mise en œuvre d'une formation dont la visée est à terme professionnelle, conjuguant des enseignements généraux, technologiques et professionnels. Il apporte aux élèves une aide à l'orientation et à l'insertion, leur permettant de construire leur projet personnel, en prenant en compte les compétences qu'ils sont effectivement susceptibles de mobiliser.

Il veille particulièrement à favoriser chez les élèves l'acquisition progressive de la plus grande autonomie possible, et le développement d'une image positive d'eux-mêmes, pour qu'ils accomplissent dans les meilleures conditions leur parcours de formation.

L'enseignant spécialisé, assurant des fonctions d'éducateur, remplit une mission éducative et pédagogique. Il contribue au développement de la socialisation et de l'autonomie des élèves, à leur éducation à la citoyenneté et aux loisirs. Il participe à leur formation générale par la mise en œuvre d'activités culturelles, artistiques et sportives. Il accompagne le processus d'insertion sociale et professionnelle des élèves. Il est le référent de certains pour la gestion de leur projet individualisé de formation, dont il est le garant. Il aide à résoudre ou à prévenir l'aggravation des difficultés d'apprentissage par une aide et un soutien au travail personnel des élèves.

À cet effet, l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs particuliers de l'élève et leurs répercussions sur les apprentissages :

- il sait repérer l'expression de difficultés propres à l'élève, notamment sur le plan cognitif ;
- il tient compte des répercussions des troubles ou atteintes susceptibles d'entraver les processus d'apprentissage.

Construit un projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, en prenant en compte l'environnement scolaire et familial :

- il élabore le projet d'aide spécialisée ou d'enseignement adapté, en définit les objectifs et les stratégies, l'articule aux actions pédagogiques, aux projets institutionnels (de classe, de cycle, d'école, d'établissement) et aux projets des partenaires ;
- il favorise l'établissement d'une relation de confiance et une communication dynamique et fructueuse avec la famille qu'il associe à la construction et à l'évaluation du projet.

Pour les aides spécialisées, il sait analyser une demande d'aide et participe au choix du type d'aide en réunion de concertation.

Pour les enseignements adaptés, il aide les élèves à construire leur projet d'orientation et de formation professionnelle.

Met en œuvre des pratiques pédagogiques ou rééducatives différenciées et adaptées :

- il sait adapter les situations qu'il propose en prenant en considération les compétences scolaires attendues ;
- il tient compte dans ses médiations et ses choix pédagogiques des besoins éducatifs particuliers de l'élève ;
- il favorise la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaires ;
- il sait aider et accompagner les équipes pédagogiques dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs de médiation pour des élèves présentant des difficultés spécifiques dans le domaine de l'expression et la communication.

Construit son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille :

- il présente et explicite à l'équipe pédagogique et aux partenaires ses observations organisées et son projet de travail au sujet d'un élève ou d'un groupe d'élèves, et intègre dans son analyse les apports des autres professionnels ;
- il sait promouvoir des actions d'intégration et y participer dans leurs différentes modalités (personne-ressource). Pour les aides spécialisées, il fait connaître à l'équipe pédagogique et aux partenaires la spécificité de l'aide spécialisée et les formes qu'elle peut prendre.

<p>V. <i>Compétences pour l'exercice du métier dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap.</i></p>
--

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves en situation de handicap assure auprès de ces élèves et des enseignants qui les accueillent, une mission de prévention et une mission d'intégration : prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptations scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.

Son intervention a pour objectif de permettre à ces élèves de poursuivre tous les apprentissages dont ils sont capables et de favoriser autant que possible leur parcours en milieu scolaire ordinaire.

L'enseignant spécialisé prend en compte les besoins éducatifs particuliers de chaque élève pour construire son projet d'enseignement ou d'aide pédagogique :

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants attache un soin particulier à réunir, dans le cadre d'un projet d'éducation oraliste ou bilingue, les conditions d'un accès optimal à la maîtrise de la langue française orale et écrite.

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants veille à la prise en compte, selon les besoins propres à chacun, des objectifs d'éducation des possibilités visuelles et/ou d'éducation des suppléances sensorielles. Il s'attache à assurer le développement de la faculté de s'orienter et de se diriger, ainsi que l'apprentissage de certaines modalités de communication et d'intégration sociale.

L'enseignant spécialisé, chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou

invalidant, est particulièrement attentif à la fatigabilité, aux lenteurs et difficultés d'apprentissage souvent associées à une déficience motrice ou à une maladie invalidante et qui nécessitent un aménagement du rythme d'apprentissage.

L'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages.

À cet effet, l'enseignant spécialisé analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages :

- il connaît et prend en compte dans son évaluation les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés atteintes ou déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans le domaine physique, cognitif, affectif ou relationnel.
- Pour les options A, B ou C, il sait évaluer, pour contribuer à leur développement, les suppléances sensorielles et les stratégies de compensation mises en œuvre par les élèves.
- Pour l'option D, il identifie et analyse diverses manifestations des troubles et élabore des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.

Construit un projet d'enseignement ou d'aide pédagogique adapté en prenant en compte l'environnement scolaire et familial :

- il conçoit, met en œuvre et évalue le projet d'enseignement ou d'aide pédagogique individualisé de l'élève, et l'articule avec le volet éducatif et thérapeutique ;
- il tient compte, pour l'élaboration du projet, du contexte scolaire, familial et social dans lequel vit l'élève;
- il présente aux parents le cadre et le travail proposés à leur enfant et favorise l'établissement de relations de confiance et de collaboration avec la famille ;

Met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées :

- il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans un objectif d'aide à l'accès aux savoirs ;
- il prend en compte dans son action pédagogique les apports des aides matérielles et techniques qui peuvent être fournies ;
- il sait utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés.

Pour l'option A, il acquiert la maîtrise des modalités et des techniques de communication adaptées au projet de l'élève.

Pour l'option B, il acquiert la maîtrise du braille intégral, abrégé, des notations spécifiques pour en assurer les enseignements auprès des élèves.

Pour l'option C, il s'initie à diverses techniques de communication avec les élèves privés d'accès au langage oral.

Construit son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille :

- il repère et affirme son identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité par rapport aux autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et paramédicaux ;
- il présente et explicite aux partenaires son projet de travail ou des observations organisées au sujet d'un enfant ou d'un groupe d'enfants, et intègre dans l'analyse les apports des autres professionnels ;
- il favorise la mise en œuvre d'actions d'intégration, dans leurs différentes modalités, et y participe.

Annexe 4 : Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) et mission des personnels qui y exercent. Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014.

Version électronique consulté le 24 février 2015 :

<http://circulaire.legifrance.gouv.fr/index.php?action=afficherCirculaire&hit=1&r=38668>

NOR : MENE1418316C

Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014

MENESR -DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs des services académiques de l'Education Nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Education Nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés.

Introduction.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre, de progresser et de réussir, affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.

L'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en œuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école.

La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en œuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves.

Dans les académies, la priorité accordée à l'école primaire pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.

La présente circulaire a pour objectif de conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations. Elle précise aussi comment les aides spécialisées sont organisées pour répondre au meilleur niveau aux besoins repérés.

I. Un pôle-ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves et aux enseignants.

Le pôle-ressource de la circonscription regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'Education Nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'Education Nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action.

L'inspecteur de l'Education Nationale, pilote **du pôle-ressource**, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants de la circonscription dont il a la charge. L'objectif de tous les professionnels mobilisés dans ce cadre est de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves.

Les professionnels du **pôle-ressource** travaillent collectivement à partir du projet de la circonscription et en lien avec les équipes pédagogiques des écoles.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) est l'une des composantes de ce **pôle-ressource**. Placé sous l'autorité et la responsabilité de l'IEN, le Rased est constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, l'IEN arrête l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription, ainsi que les priorités d'action du Rased dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués.

II. Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.

Conformément à l'article D.411-2 du Code de l'Education, une information est donnée à chaque conseil d'école sur l'organisation des aides spécialisées dans la circonscription et dans l'école.

Trois types d'acteurs, titulaires des certifications spécifiques adéquates, interviennent pour réaliser cet objectif :

- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E) ;
- l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G) ;
- le psychologue scolaire.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent. Leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable à l'efficacité de leur action. Il est localisé sur un groupement d'écoles, selon une sectorisation infra-circonscription définie par l'IEN, ou englobe tout le territoire de la circonscription.

Les personnels du Rased sont affectés administrativement dans l'une des écoles de leur périmètre d'intervention pour permettre la prise en charge des frais de fonctionnement et de déplacement liés à l'exercice de leur mission.

Les modalités de fonctionnement du Rased sont arrêtées par l'IEN en concertation avec les personnels spécialisés et le ou (les) conseil(s) des maîtres des écoles concernées.

Les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves dépendent des besoins identifiés. Les moments auxquels ceux-ci interviennent sont prévus en concertation avec l'enseignant de la classe afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogique des enseignements.

Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée et une estimation de la durée de l'action.

Les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.

Dans le cadre du cycle de consolidation, les membres du Rased sont mobilisés pour un travail de liaison et de coordination permettant le suivi du parcours des élèves de classes de sixième ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire.

Le travail en équipe des membres du réseau nécessite un temps de concertation et de synthèse entre ses membres pour élaborer et réguler les projets d'aide spécialisée et les actions menées.

III. Les missions des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires au sein du Rased.

Les enseignants spécialisés des Rased maîtrisent les compétences professionnelles caractéristiques des enseignants spécialisés du premier degré énoncées par le référentiel annexé à la circulaire n°2004-026 du 10 février 2004.

3.1. Les enseignants spécialisés apportent une aide directe aux élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou de comportement.

En cas de difficultés persistantes perturbant les apprentissages des élèves, l'enseignant spécialisé intervient avec l'objectif de les aider à surmonter leurs difficultés. Son intervention a lieu le plus souvent au terme d'une série d'aménagements pédagogiques et d'actions de soutien menées par l'enseignant de la classe, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle. L'enseignant spécialisé peut aussi intervenir d'emblée si les difficultés sont importantes et manifestes, en complément et en articulation avec des aménagements pédagogiques et des actions de soutien mises en place.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante pédagogique apporte une aide aux élèves qui ont des difficultés avérées à comprendre et à apprendre dans le cadre des activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée. Dans le cadre de ces projets, l'enseignant spécialisé accompagne les élèves en grande difficulté vers la prise de conscience et la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et à la progression dans les savoirs et les compétences, en visant toujours un transfert de cette dynamique d'apprentissage vers la classe.

L'enseignant spécialisé chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative apporte une aide aux élèves dont l'analyse de la situation montre qu'il faut faire évoluer leurs rapports aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires. Il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et repérer, grâce à une analyse partagée avec l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions, dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée, pour faire évoluer les situations. Dans le cadre de ces projets, il recherche et participe à la mise en œuvre de démarches pédagogiques et éducatives adaptées aux difficultés ou aux troubles qui peuvent affecter les apprentissages ou le comportement de ces enfants.

Ces deux formes d'aide, quoique distinctes, ne sont pas des spécialisations cloisonnées : l'enseignant chargé de l'aide à dominante pédagogique prend en considération le découragement induit par des difficultés d'apprentissage persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école ; l'enseignant chargé de l'aide spécialisée à dominante rééducative prend en compte les demandes de réussite scolaire des enfants et de leur famille.

3.2. Le psychologue scolaire aide à comprendre les difficultés d'un enfant et contribue à faire évoluer la situation.

Le psychologue scolaire aide à l'analyse de la situation particulière d'un enfant en liaison étroite avec la famille et les enseignants. Il réalise des observations, des bilans et des suivis psychologiques, analyse et interprète les données recueillies. Il mène des entretiens avec l'enfant, les enseignants et avec les parents pour mieux comprendre la situation d'un élève, comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des apprentissages et rechercher conjointement l'ajustement des conduites pédagogiques et éducatives. Lorsque cela paraît souhaitable, le psychologue scolaire peut conseiller à la famille la consultation d'un service ou d'un spécialiste extérieur à l'école et contribuer, avec l'accord de celle-ci, à la recherche d'une réponse adaptée.

3.3. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogique pour les accompagner dans l'aide aux élèves.

Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves.

Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages.

Le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés des Rased contribuent aussi à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP). Ils contribuent au suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

Ils constituent également une ressource et un appui pour l'équipe enseignante dans les relations et les entretiens avec les familles des élèves en difficulté ou en situation de handicap.

IV. Les obligations de service des enseignants spécialisés.

Les obligations de service des enseignants spécialisés sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré, par le décret n°2008-775 du 30 juillet 2008. Elles sont précisées par la circulaire n°2013-019 du 4 février 2013, point II-5.

Les cent-huit heures annuelles des maîtres E et G sont consacrées :

- aux temps de concertation ;
- aux travaux en équipes pédagogiques (y compris le travail de liaison et de coordination permettant le suivi des élèves de classes de 6^e ayant rencontré des difficultés à l'école élémentaire et les temps d'échange consacrés à la situation d'un élève en difficulté) ;
- aux relations avec les parents, avec les autres professionnels **du pôle-ressource de la circonscription et, le cas échéant, avec les professionnels extérieurs à l'école qui connaissent l'élève** ;
- à la participation aux conseils d'école et à la contribution aux travaux du conseil école-collège ;
- **aux temps de concertation et de synthèse propre au travail collaboratif des membres du réseau, ainsi que la contribution au pôle-ressource de la circonscription.**

Les enseignants spécialisés n'assurent pas d'activités pédagogiques complémentaires. Ils peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 du décret n°2008-775 du 30 juillet 2008. Il convient également de prévoir, au plan départemental, académique ou national, des formations spécifiques dans le champ de l'aide spécialisée.

Les obligations réglementaires de service des psychologues scolaires sont stipulées dans une circulaire spécifique.

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine

*Annexe 5 : Protocole de repérage et d'identification des difficultés rencontrées par les élèves.
Le SAS : Soutien Adapté et Spécialisé. (février 2014)*

Protocole rédigé, par l'enseignant du second degré en formation, le préfet des études des classes de troisièmes-secondes, le préfet des études des classes de quatrièmes, à la demande du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

Soutien **A**dapté et **S**pécialisé

Objectif du SAS :

Le **SAS** vise à prendre en charge les élèves présentant des difficultés afin qu'ils puissent s'épanouir et donner le meilleur d'eux-mêmes.

Quelles sont les élèves pouvant bénéficier du SAS ?

Au collège et au lycée, les élèves concernés par ce dispositif présentent :

- ✓ soit une situation de handicap ou handicapante,
- ✓ soit une maladie qui nécessite des aménagements scolaires non nécessairement pédagogiques,
- ✓ soit des difficultés ou des troubles liés à l'apprentissage ou à leur mode de fonctionnement.

Comment définir et personnaliser la remédiation pour chaque élève ?

Pour définir un soutien adapté et spécialisé, il est nécessaire d'identifier au préalable les difficultés rencontrées par les élèves. Cinq étapes sont aujourd'hui nécessaires pour la mise en place d'une remédiation :

1. **Un bilan de méthodes** est proposé aux parents des élèves ayant des difficultés ou présentant un mode de fonctionnement particulier. Ces élèves sont repérés au préalable par les préfets et/ou les enseignants.
2. **Une mise en commun des observations du bilan est nécessaire** avec le préfet, le professeur principal pour élaborer un éventuel SAS.
3. **La rencontre avec les parents permet d'envisager une prise en charge.** Elle peut être médicale, paramédicale, pédagogique...
4. **Dans le cadre d'une prise en charge pédagogique, il est important de sensibiliser et de former l'équipe pédagogique concernée.** Répondre aux questions des enseignants, les sensibiliser aux « handicaps invisibles », verbaliser les difficultés de l'élève et les adaptations envisagées, permettent aux enseignants de prendre conscience de l'importance de ce soutien.
5. **Dans le cadre d'une prise en charge extérieure, une collaboration avec les personnels de la santé** (rééducation orthophonique ...) est nécessaire pour adapter au mieux le SAS au fur et à mesure de l'évolution de l'élève.

Quelles sont les modalités administratives mises à notre disposition ?

Pour adapter au mieux l'aide apportée, il est nécessaire d'identifier les freins, les appuis, les difficultés et les besoins de l'élève. Il existe différents dispositifs administratifs liés aux besoins repérés.

- ✓ **Les PPS¹¹¹** : Les élèves en situation de handicap ou handicapante sont reconnus par la MDPH¹¹². Les adaptations et remédiations envisagées sont alors directement liées au PPS de l'élève. Ce dernier est redéfini chaque année lors de l'ESS¹¹³, réunion composée de l'enseignant référent (rattachée à la MDPH), des parents, de l'équipe pédagogique et des professionnels de la santé lors de prises en charge extérieures.
- ✓ **Les PAI¹¹⁴** : Les élèves atteints de troubles de la santé¹¹⁵ ou de maladies, évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap, relèvent d'un PAI. Ce dispositif permet un aménagement du temps scolaire pour des prises en charge par des professionnels de la santé et, éventuellement, la mise en place d'adaptations pédagogiques.
- ✓ **Les PPRE¹¹⁶** : Les élèves présentant des difficultés scolaires sans trouble associé relèvent d'un PPRE. L'aide proposée est alors liée à des adaptations pédagogiques : adaptations des objectifs, adaptations des évaluations, remédiations avec un enseignant ou avec un professionnel de la santé... Les PPRE doivent être définis dans le temps et sont prévus sur des courtes durées.

Pour certains préfets et la personne-ressource la distinction entre PPS, PAI et PPRE est claire. Toutefois, compte tenu du nombre d'élèves bénéficiant d'adaptations il devient nécessaire de créer une circulaire administrative pratique et lisible par les parents, les préfets et les enseignants.

¹¹¹ PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

¹¹² MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

¹¹³ ESS : Equipe de Suivi de Scolarisation

¹¹⁴ PAI : Projet d'Accueil Individualisé

¹¹⁵ Troubles de la santé : troubles des apprentissages, troubles spécifiques du langage... Troubles diagnostiqués qui ne relèvent pas nécessairement de la MDPH.

¹¹⁶ PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Educative

*Annexe 6 : Entretien avec l'enseignant spécialisé de la CLIS :
la classe Soleil de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.*

Contexte :

Lieu de l'entretien : En dehors des locaux de l'établissement : chez l'enquêteur.

Date : Mardi 28 janvier 2014 de 20h00 à 20h30.

Nature de la relation entre l'enseignante spécialisée de la classe soleil et l'enquêteur :

L'enseignante spécialisée de la Classe Soleil est arrivée dans notre établissement en septembre 2013. Nous avons beaucoup échangé sur la place du handicap dans l'établissement. De cette collaboration professionnelle est née une relation amicale. Cet échange entre pairs a été un soutien tout au cours de ces deux dernières années de recherche.

Thèmes abordés :

- Ton arrivée à Saint-Louis de Gonzague – Franklin.
- Fonctionnement de la CLIS expérimentale : la Classe Soleil.
- La CLIS et les classes ordinaires : la question de l'inclusion.
- L'enseignante spécialisée de Classe Soleil, une personne-ressource ASH pour l'ensemble de l'école primaire ?

Remarque : les prénoms des élèves utilisés dans cet échange sont des prénoms inventés.

- 1 Enquêteur
 (E): Merci d'avoir accepté cet entretien dans le cadre de mon mémoire de recherche. Celui-ci porte sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans un établissement du second degré, tel que Saint-Louis de Gonzague – Franklin. C'est-à-dire dans un établissement ne comportant pas de dispositif spécialisé. Je désire t'interroger en tant qu'enseignante nouvellement arrivée à Franklin, en tant qu'enseignante spécialisée de la classe soleil de Franklin et comme personne-ressource au primaire.

- 2 Enseignante
 Spécialisée
 (ES) : D'accord.

- 3 E : Acceptes-tu que je t'enregistre ?

- 4 E : Je te propose de retranscrire tes propos, puis de te renvoyer les notes afin que tu puisses les compléter si tu souhaites modifier quelque chose. Bien sûr cet entretien sera anonyme.

Ton arrivée à Saint-Louis de Gonzague – Franklin.

- 5 E : Comment as-tu entendu parler de la Classe Soleil de Franklin ?
- 6 ES : En 2012-2013, j'étais en formation Palier 1 et Palier 2 de la formation BEP-ASH¹¹⁷, il fallait que je fasse un stage option D car j'ai toujours voulu faire l'option D pour m'occuper d'enfant rencontrant des difficultés liées à un handicap cognitif. Je ne voulais donc pas aller voir des maîtres E en regroupement d'adaptation. (Silence) Par ailleurs, je demandais ma mutation pour avoir plus de chance d'avoir un poste ASH option D, car j'étais sur un poste de regroupement d'adaptation de maître E. Lors de cette démarche, j'ai rencontré Florence Mirande, responsable ASH de Paris, et Anne Sené. En février 2013, Florence Mirande m'a dit : « J'ai un poste qui va s'ouvrir à la rentrée 2013 dans la Classe Soleil de Franklin. Je viens d'avoir confirmation ce matin. Donc peut-être que pour votre stage vous pouvez aller le faire en observation dans la Classe Soleil de Saint Dominique à Neuilly-sur-Seine. » Je pars dans cette perspective. C'est comme cela que j'ai eu vent de la Classe Soleil de Saint Dominique en lien avec l'ouverture de la Classe Soleil de Franklin.
- 7 E : Donc, après ce stage, est-ce toi qui as pris contact avec la directrice du primaire de Franklin ou est-ce elle qui t'a contactée ?
- 8 ES : Pas du tout ...C'est elle qui m'a contactée. Un beau jour mon téléphone a sonné : « Bonjour je suis la directrice de Saint-Louis de Gonzague je souhaiterais vous rencontrer. (Rires).
- 9 E : Savais-tu que Franklin c'était Saint-Louis de Gonzague ?
- 10 ES : Non ! Du coup je ne savais pas que Franklin était Saint-Louis de Gonzague. J'ai connecté lorsqu'elle m'a dit que c'était pour l'ouverture de la Classe Soleil.
- 11 E : Cocasse !
- 12 ES : Oui, vraiment ... cocasse ! (Rires)
- 13 E : Tu rencontres la directrice de l'école primaire Saint-Louis de Gonzague – Franklin, et après ?
- 14 ES : Donc je l'ai vu en février 2013, mais sans savoir que Franklin était Franklin car pour moi ce n'était pas le nom d'un établissement de l'enseignement catholique.
- 15 E : Donc, tu as eu connaissance de ce poste grâce à Florence Mirande dans le cadre de ta mutation car tu voulais un poste d'enseignant spécialisé ?
- 16 ES : Oui, dans le cadre de la mutation, j'avais adressé une lettre de motivation qui stipulait que je souhaitais intégrer le diocèse de Paris car je sais que vous offrez des postes d'enseignantes spé que n'a pas la Franche Comté. Là-bas, il n'y a que quatre postes d'enseignantes spé qui sont déjà tous pourvus. Donc, je voudrais un poste d'enseignante spé. Lorsque j'ai rencontré Florence Mirande, elle m'a demandé si je connaissais l'autisme. Je lui ai répondu que cela pouvait m'intéresser et que je postulais entre autre car je savais que sur Paris il existait des CLIS autistes. Elle m'a répondu que tous les postes étaient pris, sauf un poste lié à une création de structure expérimentale validée la veille.

¹¹⁷ BEP – ASH : Besoins Éducatifs Particuliers – Adaptation Scolaire et Handicap.

- 17 E : Alors justement entre le moment où tu as fait ton stage à Saint Do et le moment où tu as pris ton poste à Franklin, tu étais dans quel état d'esprit et comment t'es-tu dit que tu allais gérer la situation ? Concrètement, tu étais en train de te former option D, tu étais maître E, en titularisation, débarquant dans une autre académie sur une option D super spécialisée... Tu t'es dit quoi ? tu as fait quoi ?
- 19 ES : Alors, j'ai fait mon stage à Saint Dominique avant de rencontrer la directrice de l'école. J'avais rencontré le directeur qui de manière informelle m'a fait passer un entretien d'embauche, mais je ne m'en suis pas aperçue. Il m'a demandé : « Alors qu'est-ce que vous en pensez ? » Moi, j'étais épatée, éblouie, excitée, dingue ... J'étais « Wahou »... Comme ça ! (Rires) Du coup, j'ai été à deux reprises à Saint Dominique. La seconde fois, c'était pour réfléchir à ma mise en poste. Et du coup concrètement, j'étais dans la question : Comment est-ce que je peux démarrer dans un nouveau projet de création de poste, puisque j'étais déjà sur une création de poste ? Cela a été très difficile de mettre en place cette première création option E, sur ces quatre écoles, puisqu'il a fallu que je présente mon rôle quatre fois et que je me face une place dans chacun des quatre établissements. Donc, j'avais très peur de ma nouvelle place d'enseignante spécialisée, non diplômée sur un nouveau poste avec un manque de compétence liée à l'autisme et à un manque de connaissance du PECS¹¹⁸. Je n'étais pas une spécialiste ni de l'autisme ni du PECS. Donc, du coup, avec tout ça j'étais plutôt dans l'optique : « moi, tout cela me fait grandement peur, je ne sais pas si j'aurai le courage de dire « oui » car c'est un boulot de professionnel plus qu'affirmé et confirmé. C'est un poste pour quelqu'un d'expérimenté. Aussi, lorsque j'ai rencontré la directrice de l'école je lui ai donc expliqué tout cela en lui faisant part de mes inquiétudes. Je lui ai dit : « Attendez, on se rencontre, c'est très bien mais, moi je n'ai pas pris ma décision. Je postule pour un poste ... En fait, non je ne postule pas, c'est vous qui m'avez contactée pour le poste ...Voilà les choses sont là : moi, je ne sais pas si je suis capable de cela, je ne sais pas si les compétences pour gérer une équipe, je ne sais pas si j'ai les compétence au niveau de la communication orthophonie, au niveau ABA¹¹⁹ je n'y connais pas grand-chose, au niveau autisme j'ai des tonnes de choses à apprendre, donc du coup tout cela mis bout à bout je n'ai pas de réponse ferme. » La directrice de l'école m'a dit qu'elle allait rencontrer d'autres personnes pour ce poste et qu'elle me tiendrait au courant de sa décision. J'ai donc quitté son bureau dans cet état d'esprit là : « j'ai dit ce que j'avais à dire, on verra bien ». Je n'ai pas réussi à prendre ma décision avant deux semaines et demi ... Trois semaines qui se sont écoulées sans que je me mette trop de pression en me disant s'il y avait besoin, la directrice me recontacterait.. En effet, si quelqu'un d'autre était embauché, il n'y avait plus aucune question à se poser. (Rires) Voilà je ne me suis pas mis la pression.. et un jour, dans le train en venant sur Paris, je me suis posée une question, que je me pose très souvent quand je dois faire un choix existentiel: « Est-ce que je peux regretter un jour ? » Comme la réponse a été « Oui », j'ai envoyé un mail depuis mon téléphone portable à la directrice de l'école et à Florence Mirande qui attendaient ma réponse, je n'avais pas la leur mais du coup je savais qu'elles attendaient la mienne, je leur ai écrit : « si deux professionnels comme vous sont capables de faire confiance à une personne comme moi, alors je me lance avec vous dans le projet. » Quelques heures après ou le lendemain, je ne sais plus, j'ai eu un appel de Françoise Llanos me disant : « Je suis ravie d'avoir eu votre mail parce que c'est vous que j'avais choisie depuis le début et je voulais vous laisser le temps de répondre avant de pouvoir vous accueillir à bras ouverts.
- 20 E : Oui ! C'est top ! Alors comment as-tu fait pour être prête pour la rentrée ?

¹¹⁸ PECS : Picture Exchange Communication Systeme

¹¹⁹ ABA : "Applied Behavior Analysis" (Analyse Appliquée du comportement)

- 21 ES : Alors ... (Silence)
- 22 E : Comme tu as dit que tu n'y connaissais rien, alors par quoi as-tu commencé ?
- 23 ES : Je savais que l'année serait très difficile à en baver et à vraiment en baver. J'ai décidé de prendre tout ce que je pouvais « prendre » et me former au maximum lors de mon stage à Saint Dominique à Neuilly-sur-Seine. J'ai vraiment observé et pris tout ce que je pouvais prendre : référence, mode de fonctionnement. Ensuite, je n'ai quasiment pas travaillé des vacances d'été. J'ai pris un vrai moment de repos, ce qui ne m'était pas arrivé depuis des années... En fait, cela ne m'était jamais arrivé car je bossais toujours toutes les vacances avant Donc, je suis partie à l'autre bout du monde pour revenir fraîche, reposée et disponible.

Fonctionnement de la CLIS expérimentale : la Classe Soleil.

- 24 E : **Nous sommes en août 2013. La Classe Soleil va ouvrir ... Comment définirais-tu simplement les objectifs de la Classe Soleil ?**
- 25 ES : Alors euh Je vais être carrée car j'aime bien être carrée quand même. (Silence)
Le premier objectif c'est un objectif d'inclusion pour chacun de mes élèves en classe ordinaire. C'est le premier. C'est le numéro 1 qui arrive en tête de liste. C'est une inclusion, peu importe à temps plein, à temps partiel mais en fonction des niveaux de chacun, de leurs compétences, de leurs possibilités, de leurs capacités et de leurs centres d'intérêts. Pour moi, c'est une inclusion en classe ordinaire pour chacun d'entre eux : ça c'est le numéro 1.
Et le numéro 2, évidemment, c'est un objectif de communication avec n'importe qui, n'importe où, n'importe comment ...Pouvoir communiquer. Je ne sais pas si le numéro 2 devrait être numéro 1 ... Peut-être ?
- 26 E : Si tu préfères alors on peut dire que les deux objectifs sont liés. Nous ne sommes pas obligés de définir une hiérarchie des objectifs...
- 27 ES : Oui, cette idée me plaît.
- 28 E : **Est-ce que tu peux m'expliquer comment fonctionne la Classe Soleil ?**
- 29 ES : Alors la Classe Soleil accueille 6 enfants autistes, qui ont tous 3 ans ou 4 ans pour certains car l'année a avancé. (Silence) Nous sommes une équipe de 6 adultes : une enseignante que je suis, deux Assistantes Pédagogiques Maternelles, une Aide de Vie Scolaire (AVS), deux stagiaires en psychologie, l'une de psychopathe et l'autre de René Descartes. Les stagiaires ne sont pas à temps plein. L'AVS, les deux assistantes pédagogiques et moi-même sommes à temps plein. ... Les enfants ont des emplois du temps individualisés en fonction de leur prise en charge extérieure. En fonction de tout cela, on essaye d'avoir une disponibilité d'un adulte pour un enfant pour pouvoir mettre en place l'outil de communication PECS¹²⁰, outil de communication par l'image. Et du coup, cela permet une prise en charge ABA¹²¹ intensive et individuelle pour chacun des élèves sur leur temps de présence en classe.
- 30 E : **Peux-tu me parler des relations au sein de ton équipe ? Les relations et les rôles des adultes ?**

¹²⁰ PECS : Picture Exchange Communication Système. Forme de Communication par pictogrammes.

¹²¹ ABA : "Applied Behavior Analysis" (Analyse Appliquée du comportement)

- 31 ES : Alors, au niveau des adultes, il y a les six adultes de la classe... Les cinq parce que je suis dedans. Donc, cinq adultes de la classe, deux stagiaires et trois personnes à temps plein. Avec les trois personnes à temps plein, les rapports, on va dire sont professionnels dans le sens où on a été formés ensemble, on a débuté ensemble, on est un peu une équipe qui navigue ensemble depuis le début, donc à temps plein avec la même galère, les mêmes rames. Du coup, on navigue... On a tout de même une personne qui nous supervise, une orthophoniste... On a la direction qui est vraiment très impliquée dans le projet depuis le début, qui chapote tout.
- Concernant les intervenants des enfants, j'ai des contacts avec chacun d'entre eux. (Silence) On utilise pour cela le cahier de liaison pour la plupart. Avec les parents, j'ai des contacts par mails très réguliers et par le cahier de liaison : c'est au moins une fois par semaine un échange de mail, voir quotidien pour certains. Quand le temps le permet on a des échanges très, très réguliers. Pour les professionnels, certains écrivent sur le carnet de liaison, d'autres n'ont pas de contact direct avec moi, mais je sais ce qui s'est passé par le biais des parents et du coup je sais ce qui s'est passé pendant la séance. On s'est vu en novembre pour rédiger le PPS¹²², donc avec l'enseignante référente, et on se revoit le 10 mars d'une façon informelle pour refaire le point sur ce qui a été fait ou pas fait depuis la rédaction du PPS.
- 32 E : **En tant que personne-ressource dans l'établissement, quels sont tes points d'appuis pour que ce projet puisse avancer ?**
- 33 ES : En numéro un, ma directrice qui porte ce projet depuis le début. ... Ensuite, toutes les personnes ressources sont toutes celles que je croise, qui m'apporte leur soutien, leur confiance au quotidien par des petits mots, des petits encouragements, des regards... On va dire que toutes ces personnes sont ressources de près ou de loin. Cependant, ces ressources me sont nécessaires mais moi, nouvellement arrivée, je ne suis pas encore une ressource pour elles.
- 34 E : (Rires)
- 35 ES : Une petite tape sur l'épaule au moment de la cantine quand on se bat pour faire manger un enfant, c'est un réconfort et une ressource pour nous ...
- 36 E : **Qu'elles sont, aujourd'hui, les principales difficultés ?**
- 37 ES : Le manque de connaissance en ABA¹²³, qui se ressent sur la gestion des comportements des enfants. Concernant l'outil de communication, c'est (silence) méthodique, c'est de l'application, donc je n'ai pas beaucoup de difficultés, je pense par rapport à cela. On m'explique, voilà, je fais et du coup la réponse est claire. Sur l'ABA, ce n'est pas du tout cela, c'est du cas par cas pour chacun et du coup, là il me manque vraiment des ressources théoriques, et donc un réel soutien, un accompagnement de tout le monde pour avancer, avec mon une équipe formée. Quand je dis tout le monde, je parle de personnes formées pour pouvoir répondre à ces besoins que les enfants ont tous les jours, nous, nous sommes en apprentissage comme les enfants, ... et cela est très dur...
- 38 E : **Quelles relations avez-vous au sein de l'équipe ? avec les enfants ?**

¹²² PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

¹²³ ABA : "Applied Behavior Analysis" (Analyse Appliquée du comportement)

- 39 ES : Alors tout cela a évolué, malheureusement pas assez On se rend compte, aujourd'hui, que ce n'est pas assez. Il faut reconnaître la relation n'est pas du tout une relation normale d'élève à enseignant. En effet, ce doit être une « fun » où l'enfant est vraiment dans le plaisir du contact, du jeu, de tout ce qu'il fait. Parce que ABA, c'est surtout du jeu, du jeu et du jeu ; donc, du coup, faire plaisir à l'enfant, lui apprendre à prendre du plaisir pour jouer et grandir. On est donc énormément là-dedans. Il faut que l'on soit encore plus ... parce qu'on se rend compte que c'est la seule porte d'accès aux apprentissages que l'on a avec eux. Voilà pour la relation adulte-enfant. Celle-ci a dû se mettre en place et a beaucoup évolué. . Au début d'année, je refusais qu'il y ait des possibilités d'avoir ce genre de relation entre des adultes et des enfants, notamment entre des enseignants et des élèves. Il a fallu retravailler un peu...
- 40 E : Tu veux dire que tu as dû te remettre en question pour avancer ?
- 41 ES : Oui, parce que j'avais posé la barrière à l'équipe.... J'avais dit, j'avais verbalisé auprès de l'équipe que je ne voulais pas qu'il y ait de relation....Attends comment dirait-on ?
- 42 E : Entre guillemets, « de copinage » ?
- 43 ES : ...copinage, oui c'est exactement cela. Aujourd'hui, on revient sur ces pas là en se disant, oui, je ne suis pas enseignante ordinaire. Je dois ouvrir une autre porte d'accès, qui était fermée, clairement verrouillée depuis le début de l'année. Cela s'est fait un peu naturellement, on l'a verbalisé la semaine dernière, jeudi dernier, donc voilà. Il faut travailler, travailler énormément la- dessus... (Silence) Excuse-moi je réfléchis en même temps et là j'ai perdu le fil de notre échange.
- 44 E : Nous avons vu la relation « adulte – enfant », qu'en est-il de la relation des enfants entre eux ?
- 45 ES : On a observé que la relation entre les enfants a énormément évolué, c'est ce qui est le plus flagrant. On va rester sur la relation enfant-enfant de la classe soleil parce qu'il y a tout de même deux dimensions ici. Les enfants de la classe soleil s'ignoraient en début d'année... Ils vivaient chacun dans leur bulle, on peut le dire ; Maurice et Paul faisaient un peu plus attention aux autres, Louis aussi dans le sens qu'il avait peur des autres, donc la relation était difficile parce qu'il avait peur. Voilà, il n'y avait pas de relation, ni de complicité entre eux. Aujourd'hui, cela a complètement changé parce qu'on les voit jouer ensemble, on voit Maurice qui va jouer avec Xavier, Xavier qui pousse les autres, donc qui rentre en relation, pas de la bonne manière, mais du coup d'une certaine manière. Pierre fait attention notamment au niveau sonore, aux enfants qui sont là, il est capable de dire « je vois » et le prénom de l'enfant qui est devant lui.
Tous les enfants, même Damien qui commence à ouvrir les yeux sur le monde qui l'entoure, prennent conscience qu'il y a de monde autour d'eux, et des enfants avec qui on peut jouer.
Alors, l'autre relation enfant-enfant, enfant de la classe soleil avec les enfants de l'école. Cela a évolué aussi, parce que du coup, en début d'année, j'ai fait une présentation de la Classe Soleil, auprès de chaque classe. Donc chaque classe est venue dans la Classe Soleil pendant que les enfants de la classe soleil n'étaient pas encore là pour leur présenter la classe, les locaux, le nombre d'enfants qui allaient arriver et pour leur dire qu'il y aurait beaucoup d'adultes auprès de ces enfants qui ne parlaient pas et étaient différents d'eux, pour leur présenter notamment leurs troubles qui peuvent s'avérer difficiles à voir pour des enfants : des cris, des pleurs, des situations au sol ... qui peuvent...être choquante si on n'a pas eu d'explications. On a pris le temps d'expliquer à chacun, à chaque classe tout cela.

Au départ, on avait une impatience de la part des enfants de Franklin de voir arriver notre petit groupe, et puis....quand ils sont arrivés, c'était une excitation folle de les voir : « ça y est, ils sont enfin là ! ». Du coup, dans cette excitation folle, il y a eu des mots qu'il a fallu corriger : « ça y est les autistes sont arrivés ». Il a fallu reprendre un petit boulot auprès des collègues, pour que chacun comprenne qu'avant d'être un autiste, c'est un enfant. Au pire, ils pouvaient dire les enfants de la Classe Soleil de la même manière qu'ils disent les huitièmes ou les douzièmes ... Mais « autiste » ce n'était pas la caractéristique qu'on voulait qu'ils retiennent. On a travaillé et aujourd'hui certains disent : « on a nos petits rayons de soleil qui sont là », d'autres disent : « on a entendu nos bons amis »... Il y a eu vraiment des choses merveilleuses entendues qui rattrapent largement ces défauts d'explication, parce que cela vient de là (ES montre son cœur), sinon cela n'aurait pas eu lieu. Et, aujourd'hui, ils jouent ensemble parce que, du coup, dans la cour avec les douzièmes, les enfants de la Classe Soleil peuvent jouer. Les enfants de huitième interviennent tous les matins depuis cette semaine pour... non, pas tous les matins de la semaine, certains matins de la semaine, pour venir jouer en Classe Soleil avec les enfants sur le temps de regroupement d'air de jeu, et sur le temps de récré du matin. Il y a trois enfants de huitième.

- 46 E : Les huitièmes viennent de 8h45 à 9h30 ?
- 47 ES : Oui, de 9h à 9h30, on a trois enfants de huitième qui viennent. Ils jouent avec les enfants de la Classe Soleil, et on a un journaliste et un photographe, qui sont aussi des enfants de huitième, qui prennent des photos, qui posent des questions, donc on a deux roulements sur la journée. Cela a lieu lundi, jeudi, vendredi.
- 48 E : C'est top ça !
- 49 ES : C'est top, c'est plutôt pas mal.
- 50 E : C'est l'inclusion inversée ... et à défaut de réelles inclusions c'est mieux que rien ...

La CLIS et les classes ordinaires : la question de l'inclusion.

- 52 ES : On peut, en effet, commencer par cela, puisque je n'ai pas de petite section... pour faire des inclusions....
- 53 E : Grâce à cette observation, je te propose de faire le lien avec les classes ordinaires. Quel contact as-tu avec les professeurs des classes ordinaires et les enseignants du second degré qui interviennent au primaire?
- 54 ES : J'ai été accueillie à bras ouverts par tous, ils étaient très impatients de voir cette classe. Ils ont aussi porté le projet depuis des années, je ne suis arrivée que pour le concrétiser. Cela a été vraiment un accueil ultra chaleureux, tant du premier degré que du second degré. Parce que quand je suis arrivée, j'étais mélangée au milieu du second degré, puisque j'ai été accueillie, le jour de la journée pédagogique de tout l'établissement, dans l'amphithéâtre avec les nouveaux arrivants, et que je ne savais pas qui était du premier ou du second degré : j'étais nouvelle pour tout le monde ! Et, là, j'ai vraiment eu des mots, des mots touchants de la part de tout le monde sans différence premier ou second degré. Ensuite, concernant le premier degré, malheureusement, j'ai très peu de temps avec eux, de temps commun, c'est... c'est aussi le côté du professeur spécialisé qui ne peut pas être sur les temps communs avec les enseignants ordinaires. Par exemple, à la cantine je ne les vois pas, je les croise pour la plupart, une demi-heure depuis peu. Les temps de concertation, je les loupe très régulièrement parce qu'il y a des points info notamment qui ont lieu le jeudi midi, je n'ai

jamais participé à un point info...puisque que je suis et je dois rester avec mes élèves et l'ensemble de l'équipe. Les « concertes », j'y suis mais du coup en décalée parce que leur concertation me concerne parce qu'il s'agit de l'école, mais nous traitons des sujets d'évaluation, de notes, de sanctions, d'autorité, d'heures de colle...Je ne peux que donner mon point de vue d'enseignante ordinaire que j'ai été, mais qui ne concerne pas ma classe : ces discussions ne sont pas fécondes pour ma classe, ni pour mon équipe, ni pour mes élèves. Au-delà de cela, ce sont des professeurs, des collègues qui sont ultra impliqués dans le projet et qui sont très curieux de ce qui s'y passe, et donc à longueur de temps, en fait, ils me posent des questions sur ma classe : « comment ça se passe ? », « Qu'est-ce qui s'y passe ? », « Est-ce qu'ils ont évolué ? », « Est-ce qu'ils sont bien à la maison, est-ce que les parents s'en rendent compte ? », « Est-ce que les parents comprennent tout ce que l'on met en place ? » ... Par conséquent, j'ai très peu l'occasion, de leur poser des questions sur leur pédagogie car ma demi-heure de repas passe à leur raconter ce que je fais.

- 55 E : Alors, justement tu dis que les collègues te posent plein de questions sur ta classe...Tu disais, au début, que ce qui était important pour toi, que tes élèves puissent être inclus en classe ordinaire. C'était un de tes premiers objectifs avec la communication. Comment envisages-tu justement l'inclusion à court ou moyen terme ? Avec qui ? Comment ? Est ce qu'il faudra une formation spécifique des enseignants parce que la curiosité c'est une chose, mettre en pratique après dans ses classes ordinaires en est une autre, qu'en penses-tu ?
- 56 ES : Concrètement il y a déjà une première chose qui me rassure concernant l'inclusion, c'est qu'il y a des collègues qui se sont formés en même temps que moi à l'outil de communication ABA, à savoir la directrice de l'école et une enseignante en douzième¹²⁴.
- 57 E : (Silence)
- 58 ES : .. Et puis, Je sais que les deux enseignantes qui sont susceptibles d'accueillir mes élèves plutôt, c'est-à-dire au premier niveau de maternelle que propose Franklin, sont formées à l'outil de communication de mes élèves. Cela est donc un point ultra rassurant qui montre l'implication des enseignants dans mon projet. En fait, ce n'est pas le mien, je devrai dire ce projet ! (Rires) Bref, je sais que mes élèves peuvent communiquer avec elles, et je sais aussi qu'elles ont entendu, elles se sont intéressées et donc ouvertes à la question du handicap. Là-dessus, c'est ultra rassurant pour moi. Après le gros point noir de Franklin, c'est qu'il n'y a pas de petite et moyenne section. Cela commence à la grande section, et moi, mes élèves de trois ans qui sont inclus en classes de grande section, c'est impossible d'avoir des temps d'inclusion ordinaire car ils sont extraordinaires car c'est en grande section ; donc, cela a un sens « oui » au niveau de la relation enfant-enfant. Cela n'a pas de sens du point de vue pédagogique d'apprentissage de faire une inclusion de petite section en classe de grande section. Par conséquent, je l'ai fait quand même, parce que j'estime que le côté relation enfant-enfant est très bon pour eux, mais aussi pour tous les autres (silence) C'est, peut-être dans l'autre sens, surtout pour les autres parce que du coup ils se rendent compte que les enfants de la classe soleil ne sont pas des enfants dangereux pour eux, et qu'ils sont largement gérables, également pour les collègues, avec un adulte. Oui, avec un adulte à temps plein pour le moment, c'est envisageable uniquement de cette manière, avec un accompagnement dans les classes de douzième quand on y va. Du coup, je les fais pour le marché de Noël, pour les bricolages de Noël, on s'est rendu dans les deux classes de douzième, donc à deux reprises.
- 59 E : Deux classes de grande section pour 6 élèves, vous avez réparti trois élèves dans une classe et trois élèves dans l'autre ? Avec chacun un accompagnateur ?

¹²⁴ Les classes de douzième correspondent à la douzième classe avant le baccalauréat. C'est la classe de grande maternelle.

- 60 ES : Globalement oui, mais nos élèves ayant des emplois du temps sur mesure certains étaient absents car avaient des prises en charge extérieures sur ces heures d'atelier ?
- 61 E : D'accord.
- 62 ES : On peut noter que tous les enfants ont été en classe de douzième faire leur bricolage. On s'est rendu compte que ça pouvait être difficile pour mes élèves ce que, moi, je n'avais pas forcément prévu parce que, oui, ce sont des enfants différents, ce sont des enfants qui sont trop hermétiques à ce qui se passe autour, et je ne m'attendais pas à ce que ce soit difficile. Malheureusement, cela a été très difficile pour l'un d'entre eux.
- 63 E : Qu'est-ce qui a été difficile ? Le changement de lieu ? Le bruit ?
- 64 ES : Oui, le changement de lieu, le monde autour de lui, devoir rester calme. Cela a été très difficile pour l'enseignante ordinaire qui a dû faire face quatre enfants de la Classe Soleil avec quatre adultes, et donc un volume sonore forcément élevé ; parce que les enfants de la classe soleil ont besoin qu'on leur parle, qu'on les félicite, qu'on mette en place un contrat. Ils prennent de la place, ils ont un classeur, ils ont des jouets, ils ont des choses...Matériellement, elle n'avait pas prévu tout cela. (rire) Tout le monde s'est laissé déborder par tout cela et du coup, elle n'a pas forcément bien vécu ce moment-là. Donc, on sait que la prochaine fois où cela se refera, parce que ça se refera, il n'y a pas de « si c'est à refaire », ça se refera oui ... Il faut que nous nous organisions autrement pour que tout le monde trouve sa place et qu'il n'y ait pas de souci.
- 65 E : Pour l'anticiper, pour prendre en compte...
- 66 ES : ... le volume sonore, notamment, parce que nous, adulte, on a fait trop de bruit au moment des apprentissages ... Les classes de douzièmes ont l'habitude de régner très silencieusement pendant leurs apprentissages et là, clairement, on a mis ça en vrac, donc il faut, il faut prévoir mieux l'attitude que nous devons adopter quitte à entraîner nos élèves avant afin qu'il ne soit pas surpris de nos chuchotements par exemple.
- 67 E : Nous avons parlé des enseignantes de grande section qu'en est-il des autres collègues ?
- 68 ES : Pour le moment, une inclusion dans les autres classes est inenvisageable, et donc du coup, je n'ai aucun contact sauf à la cantine lors des échanges informels...
- 69 E : Et pour anticiper, parce qu'en fait dans deux ans tes élèves sont en douzième, dans trois ans, ils sont en onzième¹²⁵. C'est-à-dire en CP, ce qui veut dire lecture, écriture...
- 70 ES : C'est cela, dans trois ans, ils sont en onzième, donc lecture, écriture.... (Soupirs)
- 71 E : Attends, redis-moi, entre parenthèse, la classe de onzième correspond au CP ?
- 72 ES : Oui, et du coup... oui, pour le moment, je n'ai pas tout envisagé. Dans trois ans, en fait, la question, c'est : « Est-ce qu'ils vont intégrer une classe ordinaire ? Est-ce qu'ils vont intégrer une classe ordinaire à temps plein ? Est-ce qu'ils vont intégrer une classe ordinaire à temps plein seul ? ». Il y a déjà toutes ces questions pour la douzième ou pour le CP. Peu importe, ils sont censés être trois ans dans ma classe, c'est ce qui est prévu...dans une suite logique. Ils ne peuvent passer que deux ans, mais ils peuvent ne passer qu'un an. Logiquement, ils sortent de ma classe pour aller en CP. Ce qui serait mieux, c'est déjà de prévoir des inclusions en douzième, plutôt que de l'envisager en CP.

¹²⁵ Les classes de onzième correspondent à la onzième classe avant le baccalauréat. C'est la classe correspond au CP (Cours Préparatoire).

- 73 E : Alors, là on reste plutôt sur le domaine de l'ordinaire. On a vu que les inclusions, pour l'instant, ne sont pas régulières. Vous tester la mise en place des inclusions et leurs modalités. Beaucoup de questions liées aux inclusions sont posées mais restent encore sans réponse... La suite est pour l'instant difficile à envisager.
J'ai une autre question : Comment est-ce que tu te vois, entre guillemets, en tant qu'enseignante spécialisée, pouvoir aider tes collègues d'ordinaire qui auraient des problèmes liés au trouble de l'apprentissage de leurs élèves, dans leur classe.
- 74 ES : Attends, je vais te demander de me reposer ta question après, parce que je voudrais réagir à la question d'avant concernant le CP, et tout de suite. C'est d'autant plus difficile de me projeter que les enfants ne sont pas forcément des enfants du 16^{ème}, et du coup, leur scolarité n'est pas forcément prévue à Franklin, j'ai beaucoup d'enfants du Nord de Paris ... Ce sera le choix des parents.
- 75 E : Donc des enfants de Classe Soleil repartiront peut-être en classe ordinaire ailleurs qu'à Franklin ?
- 76 ES : Oui, c'est exactement cela. Parce que géographiquement quand on a un enfant et qu'on vient de Pantin, est-ce que c'est un bon point pour lui de le laisser à Franklin, parce que c'est Franklin, et du coup faire des allers et retours interminables...
- 77 E : Aussi, pour le dispositif, cela peut être intéressant de venir ici, mais si l'enfant peut aller en classe ordinaire pourquoi le laisser là ?
- 78 ES : Exactement, exactement, clairement. Si c'est un souhait des parents, la porte de Franklin leur restera ouverte, la directrice s'est engagée là-dessus, donc la question ne se pose pas. Mais peut être la question se posera autrement pour leur bien-être à eux.

L'enseignante spécialisée de Classe Soleil, une personne-ressource ASH pour l'ensemble de l'école primaire ?

- 79 E : Oui, tu as sans doute raison... Je reprends, donc, ma question on parlait des inclusions, ma question était la suivante et était liée à une observation...
Comme l'ouverture de la Classe Soleil va changer le regard des enseignants sur la réussite de leurs élèves, et je pense même en classe ordinaire, comment réagir et aider un enseignant de classe ordinaire qui se rendrait compte qu'un de ses élèves ne réussit pas, non pas par mauvaise volonté ou par manque de travail, mais par une interrogation qui serait, je ne comprends pas pourquoi il ne réussit pas ? Est-ce que toi en tant qu'enseignante spécialisée tu te sentirais d'aller aider le collègue de la classe pour essayer d'identifier les besoins spécifiques de l'enfant liés éventuellement à un trouble de l'apprentissage.... Comment est-ce que tu vois les choses, est-ce que tu les vois et est-ce que tu ne les vois pas du tout ?
- 80 ES : Alors, là, je vais être obligée de faire une grosse différence entre l'enseignant spécialisé option D et option E, parce que du coup à Franklin, il n'y a pas que mes six élèves à moi. Il n'y a un seul PPS qui est en train d'être mis en place, avec l'intervention d'une demande d'AVS à Franklin pour des soucis en lien avec un handicap, pas encore vraiment établi, et du coup, c'est vraiment, vraiment tout nouveau. Concrètement, je ne sais pas si un jour la question se posera d'un enseignant qui serait demandeur face à un élève en difficultés liées à un handicap. En ce qui concerne mes élèves qui intégreront certainement leur classe, je pense que ce sera une évidence qu'ils auront recours à moi, et ce sera évident, également, que je leur fasse retour. Concernant mes élèves de la Classe Soleil qui sortiront pour aller dans leur classe, d'un sens comme dans l'autre, c'est une évidence que chacun aura recours à l'autre. Pour des élèves qui ne seraient pas issus de la Classe Soleil, pour le moment il n'en existe pas.

La question ne se pose pas. Après, liées aux difficultés d'apprentissage propre hors handicap, je pense que les enseignants de Franklin n'ont pas recours à moi, parce qu'il me semble qu'il me limite à une spécialisation enfant handicapé, et du coup, il ne voit pas forcément, en moi, quelqu'un qui a déjà travaillé auprès d'enfants en difficultés scolaires, et qui aurait des réponses à leur donner. J'ai tout de même pu lors de discussions complètement informelles faire entendre mon point de vue : un enfant peut ne pas avoir le niveau attendu soit par manque de travail, certes, mais cela peut aussi être dû à des difficultés passagères qui nécessitent un regard différent et une prise en charge adaptée aux besoins de l'enfant. Il y a beaucoup, beaucoup de boulot qui est en cours au petit collège en ce moment. Il y a beaucoup d'enseignants qui ont du poids sous le pied, et qui sont en train de pousser sur les évaluations, sur la prise en compte des notes de sport, sur tout cela. Comment évaluer ? Comment prendre en compte, comment différencier, parce que du coup, ils ont pu se plaindre de devoir différencier et je trouve cela génial parce que cela veut dire qu'ils se sont déjà rendu compte qu'il fallait différencier ; en début d'année, je n'ai pas forcément entendu ce discours-là, cela me fait plaisir de l'entendre. Mais, je pense qu'ils n'auront pas recours à ma spécialité...

- 81 E : En tant qu'enseignante spécialisée, certes du premier degré, avec le titre d'enseignante spécialisée, tu es aussi personne-ressource.
- 82 ES : Oui, si on veut mais je ne vois pas où tu veux en venir ...
- 83 E : Une autre question me vient alors à l'esprit. Est-ce qu'à ce titre-là tu penses que tu peux avoir un poids pour faire bouger les choses à Franklin ?
- 84 ES : Oui, je pense que j'ai un poids pour faire bouger les choses à Franklin. Je pense que je n'ai absolument pas conscience duquel encore, non je n'en ai pas conscience ... Peut-être ai-je contribué, avec toute l'équipe de la Classe Soleil, à l'évolution de certains discours ? Peut-être.... Si tu le dis....
- 85 E : Je ne sais pas, je te pose la question. (Rires)
- 86 ES : Du coup, d'après tout ce que j'entends, oui, il me semble avoir un poids pour faire changer tout cela et devenir personne-ressource. J'ai envie de dire, cela va s'imposer à tout le monde, à la direction, aux collègues, à toutes les personnes qui voudront ouvrir une porte ou un tout petit œil, c'est vers moi qu'ils se tourneront directement. Tu sais, parce que du coup, oui, je suis la seule personne concernée par le handicap, à Franklin aujourd'hui.
- 87 E : Au Petit Collège ...
- 88 ES : C'est vrai, avec toi au Grand Collège, cela fait deux enseignantes spécialisées!...
- 89 E : Ou deux personnes ressources...
- 90 E : Je te remercie pour cet échange. As-tu quelque chose à ajouter ?
- 91 ES : Je dirai qu'il va falloir du temps pour que le handicap s'installe ici, et que nous trouvions notre place. Mais, comme tu me le disais en début d'année : heureusement nous sommes deux !
- 92 E : Oui, on est plus fort que jamais. (Rires) Bon donc, je vais retranscrire cet échange, et le renverrai pour relecture. Ok ?
- 93 ES : Oui, parfait. Merci.

Annexe 7 : Entretien avec l'enseignant spécialisé de L'ULIS ayant collaboré avec l'enseignant titulaire du 2CA – SH lors de sa formation.

Contexte :

Lieu de l'entretien : Dans l'établissement scolaire de l'enseignante spécialisée interrogée. Plus particulièrement dans la salle de l'ULIS Lycée.

Date : Mardi 1^{er} juillet 2014 de 11h00 à 11h30.

Nature de la relation entre l'enseignante spécialisée de l'ULIS Lycée et l'enquêteur :

Ayant collaboré et travaillé ensemble pendant trois ans, nous avons eu de nombreux échanges professionnels. Peu à peu une relation amicale est née. Aujourd'hui, cette enseignante fait partie de notre réseau et est une ressource et une aide pour notre recherche. Compte tenu de cette relation de proximité, nous avons choisi le tutoiement pour cet échange

Thèmes abordés :

- Parcours professionnel : du milieu ordinaire à l'ASH¹²⁶.
- Les difficultés liées à l'inclusion : sensibiliser et former les enseignants du second degré.
- L'enseignant spécialisé : une personne-ressource.
- Que faut-il faire pour qu'une inclusion soit réussie ?

- 1 Enquêteur (E): Merci d'avoir accepté cet entretien dans le cadre de mon mémoire de recherche. Celui-ci porte sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans un collège, tel que Franklin, ne comportant pas de dispositif spécialisé. Je désire donc t'interroger en tant que enseignante spécialisée titulaire du CAPA - SH¹²⁷ option D¹²⁸ et travaillant au sein de l'ULIS¹²⁹ Lycée après été en ULIS Collège.
- 2 Enseignante
Spécialisée de
l'ULIS Lycée
(ESU) : D'accord.
- 2 E : Acceptes-tu que je t'enregistre ?
- 3 ESU : Oui.
- 4 E : Je te propose de retranscrire les propos, puis de te renvoyer, les notes afin que tu puisses les compléter et bsi tu souhaites modifier quelque chose. Bien sûr cet entretien sera anonyme.
- 5 ESU Ok.
- 6 E : Ton parcours professionnel a évolué, tu es passé de l'ordinaire à l'ASH et du 1^{er} degré au 2nd degré ... Peux-tu m'en dire davantage ? En quelques mots peux-tu décrire ton évolution professionnelle dans le milieu de l'ASH ?

¹²⁶ **ASH** : Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés.

¹²⁷ **CAPA-SH** : Certification d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap au premier degré.

¹²⁸ **Maître D** : Enseignants spécialisés du premier degré, ou enseignant du second degré ayant obtenu le 2CASH, chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

¹²⁹ **ULIS** : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

Parcours professionnel : du milieu ordinaire à l'ASH.

- 7 ESU : Alors, dans le premier degré, j'ai été enseignante en milieu ordinaire pendant 10 ans au total, avec une majorité de CM1, en partie à mi-temps ; et là, je n'avais pas du tout côtoyé l'enseignement spécialisé, parce que j'avais des élèves plutôt bons élèves, et aucun profil un peu atypique qui pouvait ressembler à de l'ASH. Ce qui m'a amenée à l'enseignement spécialisé, c'est un ras le bol de la routine de l'enseignement ordinaire, des programmes à avaler et de l'uniformité des parcours. Donc, voilà, cela a été une recherche sur le terrain grâce à mon mi-temps. J'ai commencé par la CLIS à Eugène Napoléon, où je suis restée cinq ans. Pendant ces cinq ans, j'ai passé la CAPA-SH option D. Là, j'avais un parcours d'élèves essentiellement déficients intellectuels, avec des maladies génétiques ou autisme, en général quand même avec déficience, mais dans le langage. En termes d'inclusion, cela marchait plutôt pas mal parce que c'était une école où il y avait vraiment, essentiellement, des profils particuliers ; il y avait deux CLIS¹³⁰ créées depuis très longtemps et deux regroupements d'adaptations, donc quatre dispositifs ASH au sein de l'école. Il y avait donc beaucoup de PPRE¹³¹, et de PPS¹³², y compris des PPS pour les jeunes qui étaient dans les deux CLIS, celle des petits et celle des grands. Et, il y avait des jeunes qui avaient des PPS en classe ordinaire et qui n'étaient pas en CLIS. » Donc, c'était juste, juste après la loi de 2005, et déjà à Eugène Napoléon nous prônions l'inclusion et non l'intégration !
- 8 E : ... Eugène Napoléon a réussi à faire évoluer les dispositifs, tout en restant toujours dans les lois ?
- 9 ESU : Oui, assez parce que le public est vraiment ouvert à cela, les enseignants du milieu ordinaire quand ils sont dans cette école savent qu'ils auront des jeunes avec des besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap ou non, donc on ne va pas dans cette école par hasard. Il y a beaucoup de fonctionnement en projet, il y a beaucoup d'ateliers décroisonnés, il y a beaucoup de prise en charge qui peuvent se faire à l'extérieur par les enseignants du regroupement d'adaptation. Il y a les co-animations. Donc, l'inclusion, c'était évident, et, à l'époque, il pouvait, moi, m'arriver d'aller en inclusion avec mon élève, ou même d'accueillir des élèves dans ma classe.
- 10 E : Oh, oui donc ce n'était même plus une inclusion. C'était carrément un décroisonnement total !
- 11 ESU : Non, pas total, parce que l'inclusion était ciblée par rapport à des matières où c'était possible, mais elle était réelle. Il y avait un souci d'adaptation des enseignants, et cela faisait complètement partie aussi des concertations –voir comment on pouvait gérer la classe- Donc, cela a duré cinq ans, après, je suis arrivée ici avec l'ouverture de la seconde ULIS Collège. C'est-à-dire en 2010.
- 12 E : Tu es arrivée avec le changement UPI¹³³ – ULIS....
- 13 ESU : Oui, voilà, juste au changement. Donc, la deuxième classe, l'ULIS dispositif qui a permis d'ouvrir à un autre champ du handicap puisqu'il y avait au départ que des enfants présentant des TED¹³⁴. Après, cela s'est ouvert aux troubles cognitifs issus essentiellement des trisomiques, avec l'idée de ne pas faire une classe TED, une classe ULIS pour justement, au maximum, faire un dispositif qui ressemblait à la réalité de la vie ; c'est-à-dire, se

¹³⁰ CLIS : Classe Localisée pour L'inclusion Scolaire au primaire.

¹³¹ PPRE : Projet Pédagogique de Réussite Educative.

¹³² PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation.

¹³³ UPI : Unité Pédagogique pour l'intégration créé en 2001 et qui s'est substitué au profit des ULIS en 2010.

¹³⁴ TED : Troubles Envahissants du Développement

mélanger, avec des projets transversaux. Cela a un peu évolué maintenant puisque chaque enseignante à sa classe... Cette année, cela fonctionnait avec les jeunes et les plus âgés, et avec l'inclusion en fonction de leur catégorie d'âge et de leur profil sur le milieu ordinaire du collège. Donc, là, j'y suis restée trois ans, et cette année, j'ai pris l'ouverture de l'ULIS lycée, qui est une ULIS en réseau, donc forcément avec l'idée d'inclusion puisqu'en gros, peu de choses peuvent se faire ici, et qui dit ULIS lycée dit professionnel. On n'est pas dans un lycée pro, et on n'a pas de formation diplômante qui ressemble à du professionnel, parce que l'on a que des bacs généraux. Donc, forcément, on est ouvert sur l'extérieur, sur les lycées voisins, mais on peut s'étendre, ce n'est pas fermé, et aussi beaucoup sur l'entreprise. Et, c'est vrai, cela ne fait qu'une année d'expérience, mais à mon avis, l'inclusion sera plus facile vers l'entreprise que vers les lycées professionnels.

Les difficultés liées à l'inclusion : sensibiliser et former les enseignants du second degré.

- 14 E : Et donc, pourquoi peux-tu dire que cela sera plus facile vers l'entreprise qu'en lycée professionnel ?
- 15 ESU : Eh bien, parce que les lycées professionnels, soit ils ont déjà leur ULIS au sein de l'établissement et en fait ils fonctionnent avec leur propre ULIS, c'est le cas de Saint Nicolas, et ils n'ont pas forcément très envie d'ouvrir vers l'extérieur parce qu'ils ont déjà inclus leurs propres élèves au sein des ateliers, donc nous en plus cela fait de trop...soit le lycée professionnel ne dispose pas d'ULIS, et nous quand on arrive avec nos élèves, qui ont quand même un parcours atypique, sinon ils ne seraient pas en ULIS, il y a des exigences de réussite, de compétences qui sont telles que la barre est placée très haute, et ils ne sont pas forcément totalement prêts à adapter pour rendre les diplômés accessibles à nos élèves...
- 16 E : Quand tu dis, ils ne sont pas forcément prêts à adapter, tu parles de l'école, des responsables, des enseignants... ?
- 17 ESU : ... Cela dépend...(Silence) Par exemple, à Carcado, pour un élève en CAP-APR¹³⁵ restauration : tous ses stages et ses maîtres de stage disent unanimement qu'il a les capacités pour réussir ce CAP, qu'il a également les habilités sociales et relationnelles, ce qui est quand même très important, c'est ce qui manque en général à nos élèves pour se fondre dans la profession, donc...c'est quand même très positif. Au niveau de Carcado, ils n'ont pas manqué, quand même, de faire passer leur test de rentrée, aucunement adapté, basé sur des connaissances générales de français et de maths. Sachant que la grande difficulté de cet élève est la dyslexie, avec dysgraphie, et il était dans l'impossibilité totale de faire une dictée, seul, ou de lire un texte, le stress aidant, résoudre des opérations, tout cela dans un temps pas du tout aménagé, tout le monde ensemble sans être prévenu. Et, donc, forcément il est voué à l'échec. Ensuite, maintenant avec la convention qui est signée pour une première adaptation sans être totalement inscrit, on s'aperçoit que les cours ne sont absolument pas adaptés. Le professeur donne l'exercice, il faut lire le texte, répondre aux questions. Les cours de biologie, il y a des mots en latin, enfin des mots compliqués, inconnus, difficiles même à lire par nous-mêmes que cet élève doit réussir à lire tout seul ... Donc, autant dire que c'est totalement impossible. Voilà, d'où mon inquiétude sur la réussite future s'ils ne se mettent pas dans la tête qu'il va falloir compenser.
- 18 E : Et lui, il ne peut pas passer la partie professionnelle du CAP sans passer la partie théorique, on ne peut pas adapter...

¹³⁵ CAP – APR : Certificat d'Aptitude Professionnelle - Agent Polyvalent de Restauration

- 19 ESU : L'idée serait qu'il passe le tout pour avoir le CAP, comme tout le monde, sachant que l'on va pouvoir jouer sur les coefficients comme c'est le cas pour le CFA¹³⁶, donc c'est de l'apprentissage. Le professionnel, enfin l'aspect sur le terrain est plus valorisé que l'aspect pratique, et là on y va le 3 juillet 2014 pour justement, à l'appui du rapport de la psychomotricienne, de l'orthophoniste qui vient aussi avec nous, pour dire vraiment noir sur blanc que faire une opération, une addition, une soustraction, une multiplication ou une division c'est totalement impossible, qu'il faudrait une machine à calculer, il faudrait un secrétaire. Enfin, on va poser les aspects médicaux, et paramédicaux ce qui fait qu'au moins pour l'examen, ils seront obligés d'adapter et autoriser à enregistrer les cours pour qu'ils puissent répéter à l'oral les cours.
- 20 E : Ok. Donc, si je récapitule. Eugène Napoléon, école atypique accueillait des élèves à profil atypiques. Tous les enseignants étaient d'accord pour inclure les élèves dans leur classe et prônaient l'inclusion en s'adaptant au BEP¹³⁷ des élèves ... Aujourd'hui, dans le second degré, à priori tu rencontres plusieurs freins rendant les inclusions difficiles...
- 21 ESU : Exactement.
- 22 E : Peux-tu préciser les difficultés que tu rencontres ? Peux-tu essayer de les analyser ? Comment rendre ces inclusions efficaces ?
- 23 ESU : Les difficultés, c'est une méconnaissance de l'enseignement spécialisé par les établissements tels que les nôtres qui sont quand même de grands établissements, assez élitistes. Euh... parce que des établissements du coin comme Albert de Mum sont des établissements, même s'il y a des lycées professionnels ou des baccalauréats techniques, quand même assez performants, il y a vraiment un critère de réussite qui est important. Saint Jeanne Elisabeth, c'est pareil. Donc, ils ne sont pas prêts à adapter ... Enfin, les enseignants ne sont pas prêts à adapter car ils ne sont pas formés à ces prises en charge. Leur priorité, c'est d'amener le groupe classe à avoir le baccalauréat, et « faire passer » le programme. Donc, il y a une méconnaissance, un souci de la réussite sans forcément de prises de risques, ... Voilà ce que je peux dire... Une inquiétude parce que forcément la réussite est quand même moins certaine quand on amène un jeune qui vient d'ULIS que lorsque l'on amène un jeune qui a quinze de moyenne ! On me dit aussi que les enseignants manquent de temps et de formation et puis, du coup quand on arrive pour l'inclusion, même si on propose notre aide... Cela n'est pas simple. Il faut coopérer, travailler ensemble, cela veut dire se montrer un peu, dévoiler sa pédagogie, accepter de se réunir, partager ; ce n'est pas forcément, complètement dans la mentalité des professeurs qui sont encore beaucoup enfermés dans leur classe, et n'acceptent pas toujours un regard extérieur.
- 24 E : Si on revient maintenant à ces difficultés, si on reste concentré sur les difficultés quand tu étais en ULIS Collège. Ton partenariat était donc la communauté éducative de ton établissement et plus particulièrement les enseignants concernés par l'inclusion de tes élèves. Tu as dit que les élèves allaient en inclusion en fonction de leur classe d'âge et leur centre d'intérêt ... Est-ce qu'ils étaient bien intégrés dans la classe ordinaire dans laquelle ils allaient, et comment réagissaient les enseignants, et dans quelles démarches d'accueil étaient les enseignants ?

¹³⁶ CFA : Centre de Formation d'Apprentis

¹³⁷ BEP: Besoins Éducatifs Particuliers

- 25 ESU : Alors, cela marchait très bien quand c'étaient des enseignants volontaires puisque le premier dispositif, comme il existe depuis 16 ans, avait permis au fil du temps de tisser des liens avec les enseignants et les enseignants de classe ordinaire du collège qui ont manifesté le désir de travailler avec le dispositif. Donc, certains enseignants demandaient de pouvoir accueillir certains de nos élèves dans leur classe. Dans ce cas-là, il y avait un réel accueil, une recherche de la part de l'enseignant pour comprendre les besoins de l'élève. Je pouvais travailler avec les enseignants et leur proposer des adaptations et fixer les objectifs d'apprentissage de chaque élève concerné. Donc, il y avait un dialogue et un questionnement, tout cela avec des professeurs que je dirais volontaires. Après il y a les autres, cela nous est arrivé. En effet, désirant que l'un des élèves soit vraiment en inclusion dans telle ou telle matière j'ai choisi d'inclure certains élèves dans des classes dont l'emploi du temps coïncidait avec son emploi du temps personnalisé. Dans ce cas-là, nous choissions la classe d'inclusion en fonction des contraintes pédagogiques et non en fonction de l'équipe pédagogique. Certains enseignants avaient l'impression de « subir » la situation. Le travail en équipe était difficile dû pour la plupart du temps à un manque de communication.
- 26 E : En fait tu as privilégié la cohérence de l'emploi du temps et le groupe classe pour choisir la classe d'inclusion de tes élèves ...
- 27 ESU : Voilà, pour qu'ils puissent être dans un groupe de copains. Par conséquent, quelquefois les exigences de l'emploi du temps faisaient que le petit lot idéal de professeurs, bienveillants, accueillants n'étaient pas dans la même classe. Donc, il m'est arrivé d'imposer des inclusions. Là, c'est beaucoup plus difficile parce que voilà, j'entends ces remarques de la part des enseignants : « je ne suis pas formé, je n'ai pas le temps, quel est l'intérêt, il ne sait rien faire, il ne comprend rien ». Il a fallu du temps et... et tout le travail d'adaptation était fait par moi, c'est-à-dire une complète réécriture et simplification du cours des professeurs, c'était par exemple le cas en histoire- géographie.
- 28 E : Comment est-ce que tu fais donc dans ce genre de cas ? En effet, si je comprends bien soit tu as un professeur qui se propose et tu mets les élèves de préférence avec cet enseignant-là, soit tu as le cas où finalement les élèves se retrouvent malgré eux, et malgré l'enseignant à devoir travailler ensemble, et donc avec toi. Pour que ces inclusions, qui apparemment paraissent impossibles, puissent tout de même fonctionner quels pourraient être les leviers ? Qu'est-ce qui à ton avis manque aux enseignants, au préalable pour que ces inclusions puissent marcher ?
- 29 ESU : Mon avis, c'est tout simple, c'est le désir. Parce qu'il y en a un autre, je pense à un autre professeur à qui j'ai imposé en histoire- géographie, il ne connaissait pas du tout, et en fait là, la relation s'est créée, l'adaptation s'est créée, même les idées venaient de l'enseignant ordinaire. Maintenant, il en redemande tous les ans. C'est-à-dire s'il n'y a pas le désir de l'enseignant, c'est-à-dire la sensibilité, on peut toujours dire proposer notre aide, la présence d'un AVS ...Cependant, dans ce cas-là l'enseignant se repose totalement sur nous... Parce que les adaptations sont faites par nous pour permettre à l'élève de progresser. Je pense à un élève qui a été dans cette situation. Nous avons tout fait pour aider cet élève de 3^{ème} : les adaptations, nous les avons faites en ULIS pour les évaluations, les cours ont été fichés pour être appris, l'élève a passé l'histoire de l'art, il a passé l'histoire, il a tout passé pour son brevet... Donc finalement, l'élève a tout passé mais l'enseignant dira que « son élève » a réussi et cela s'est très bien passé, sauf qu'il n'a pas levé le petit doigt. Aussi, l'an prochain ... rien ne changera.

- 30 E : Oui j'entends bien, mais, tu dis que le moteur de l'investissement des enseignants c'est le désir ou avoir une sensibilité à vouloir prendre en charge les élèves à BEP. Cela étant, tu as tout de même réussi à motiver un enseignant apparemment réfractaire.
- 31 ESU : Oui, c'est vrai...
- 32 E : Et alors, comment est-ce que l'on pourrait, où comment faudrait-il faire pour justement susciter, entre guillemets, des aspirations ou des envies sans obliger, ni forcer les enseignant à côtoyer et à rencontrer le handicap ?
- 33 ESU : Alors, moi, je dirais qu'il faudrait, déjà, au niveau de la formation, ce n'est plus la formation initiale parce qu'ils enseignent depuis longtemps, peut-être de la formation continue ou des réunions pédagogiques, faire plus d'informations justement pour identifier ces fameux jeunes, qui sont les nôtres, pour leur expliquer que ce ne sont pas des extra-terrestres, ni des gros débiles. Ils ont besoin de nous, et l'on peut faire quelque chose pour eux. Donc, tout cela avec des témoignages, avec peut être ... des explications d'expériences réussies, voilà, pour désacraliser, démystifier tout cela, parce que c'est surtout la méconnaissance qui fait que ... le handicap fait peur et crée un blocage.
- 34 E : Donc, là tu parles plus de sensibilisation du corps enseignant. Comment pourrais-tu faire ?
- 35 ESU : Je pourrais ... encore plus s'identifier, encore plus se montrer, encore plus aller vers eux, encore plus créer des réunions, des campagnes de sensibilisation auprès aussi des élèves ; aussi, parce que les élèves peuvent être le moteur des professeurs qui sont récalcitrants, pour faire en sorte que cela devienne normal et que l'on ne se pose même pas la question comme dans certains pays. Alors, cela je dirai au niveau des journées pédagogiques, de la formation continue, des prérentrées, des points qu'il peut y avoir tout au long de l'année. Et puis, pour les débutants, je dirai qu'il faut mettre cent fois plus le paquet sur la formation initiale. En effet, le palier 2 et le palier 3¹³⁸ s'adressent à des professeurs qui, s'ils sont là, c'est qu'ils sont déjà convaincus par la différenciation, donc à la limite, à part de leur donner deux ou trois tuyaux il n'y a rien à faire. Ce sont les autres. C'est celui qui va être instituteur lambda, ou professeur lambda, c'est ceux-là qu'il faut sensibiliser en leur expliquant qu'être professeur, ce n'est pas cracher un programme, mais c'est justement s'adapter à l'élève, et cela n'est pas fait. Il y a même beaucoup de professeurs qui ne savent pas ce qu'est une ULIS ...

L'enseignant spécialisé : une personne-ressource.

- 36 E : **Et donc, justement, dans ce cadre-là en tant que titulaire du CAPA-SH quel est ton rôle de personne-ressource ?**
- 37 ESU : Personne-ressource... Oui ?
- 38 E : Quelle personne-ressource ou ressource pour les enseignants du second degré en milieu ordinaire ? Quel est ton rôle ? Quelles sont tes missions ?

¹³⁸ Le Palier 2 et Palier 3 dont parle l'enseignant sont les paliers de formation s'inscrivant dans le parcours de formation BEP – ASH que nous avons suivi.

- 39 ESU : Alors, moi je pense être une personne-ressource avec les professeurs avec qui je travaille, cela se passe bien, ou ceux que je vais chercher, cela va. En tant qu'enseignante de l'ULIS lycée, à Stanislas, je suis totalement inconnue, et cela je m'en rends compte régulièrement. Quand je traîne dans la salle des professeurs, ou quand je suis en réunion avec un autre professeur dans une salle de professeurs, on me prend pour un parent d'élève... et on m'explique que je n'ai rien à faire là ! ...J'ai deux petites anecdotes comme cela, assez sympathiques, où on m'a à moitié virée. Donc, là, je pense qu'il y a aussi quelque chose à faire davantage, je l'ai dit, je l'ai expliqué. Fort de nos conversations, notamment l'autre jour au café, ou avec Nathalie, j'ai expliqué au censeur du lycée, et je l'ai fait aussi remonter grâce au bilan de mes élèves qui l'ont, eux aussi, manifesté clairement. Donc, on va vraiment faire un effort pour que je sois beaucoup plus au cœur, notamment, de la préfecture des secondes. Ce sera ma classe de référence parce que c'est le dernier pôle du lycée général et qu'après on se spécialise, c'est une spécialisation que moi, les miens n'auront pas. Donc, ce sera notre classe ressource, et je vais être beaucoup plus impliquée auprès de la préfecture de façon que toutes les informations remontent, et que moi aussi je remonte les leur au sein de notre dispositif. Il faut que nous, enseignants spécialisés, soyons beaucoup plus en vue sur toutes les actions qui permettent une rencontre des professeurs et des élèves, je dirai, une rencontre sociale ...Il faut donc partager des repas, partager des voyages, partager des sorties. Il y a souvent des sorties « Stan » qui sont faites, donc là aussi, on en fera partie.
- Normalement, la rentrée des ULIS se fait en décalé par rapport aux autres. Moi, cette année, on va changer, on a fait un additif à « l'écho » de Stanislas, et je vais rentrer comme tout le monde, dans le grand amphi avec tout le monde, de façon à être comme les autres. Et puis, je vais essayer aussi, alors Marc et moi, d'aller davantage dans les classes de secondes, pour sensibiliser justement les élèves à mes élèves. Je vais faire partie du pôle Ozanam qui est le pôle de 1^{ère} et qui a pour objectif d'accompagner les élèves dans le don de soi, et dans l'aide aux autres à la différence. Donc par rapport à cela, il y a des partenariats qui se font notamment avec l'ULIS Lycée, et avec les élèves d'ULIS. Mon idée serait un petit peu d'inverser la vapeur, et mes élèves accompagneraient les élèves de 1^{ère} pour aller visiter des associations...
- 40 E : C'est génial !
- 41 ESU : ...Comme les petites sœurs des pauvres, des maisons de retraite, et des choses comme cela....Cela ne concernerait pas forcément tous mes élèves parce qu'il y en a certains qui sont un peu trop fragiles, et cela serait violent. Je serai certainement présente pour des problèmes de responsabilité, mais en tout cas dans l'idée de les inclure dans tout cela et de faire en sorte qu'il y ait une relation triangulaire, mais pas les pauvres petits d'ULIS, on leur donne du temps... Il faut être dans cette dynamique, tout en tenant compte de leur différence. J'ai l'impression que cela a été bien entendu lors de mon bilan avec le censeur du lycée. Je pense que cela va se faire parce qu'il a l'air de partager mon avis.
- 42 E : C'est une bonne nouvelle !
- 43 ESU : C'est une belle idée... dans la réalisation nous verrons à la rentrée...
- 44 E : **Est-ce que cela t'est arrivé que des enseignants du seconde degré te sollicitent en tant que personne-ressource ou ASH pour un besoin particulier dans l'une des classes parce qu'il se rend compte qu'il n'arrive pas à faire quelque chose avec un élève ?**

- 45 ESU : Non, non alors que je pense qu'il y en a des élèves qui rencontrent sans doute des difficultés liées au syndrome d'Asperger, mais cela ne nous est jamais arrivé, ni moi, ni personne sur le dispositif. Moi, j'ai été sollicitée par un professeur qui passait un diplôme de je ne sais quoi, et il avait des questions... »
- 46 E : **Est-ce que tu penses qu'être issu du premier degré est un handicap pour toi, pour être reconnu au sein des enseignants de ton établissement ?**
- 47 ESU : Oh, oui je le pense car il y en a beaucoup qui pense que je ne suis pas professeur, mais que je suis un peu un « sous - prof ». Je pense qu'il y en a pas mal. Après, ils attribuent beaucoup nos fonctions à cette remarque « ils sont formidables avec tout ce qu'ils font ». Un peu ce côté-là, bien-pensant.
- 48 E : Et par rapport aux enseignants du primaire, vous êtes sur le même site... As-tu des contacts ?
- 49 ESU : Des contacts... Ils ne nous connaissent pas !
- 50 E : Donc, toi, tu es quand même enseignante du premier degré, tu n'es pas connue par les enseignants du primaire, qui ne savent rien, et par les enseignants du second degré, tu dis être un « sous- professeur » qui n'existe pas, qui n'a pas de lien et, c'est toi qui va à la pêche à l'inclusion et cela ne vient pas du tout d'aucun des enseignants du second degré...
- 51 ESU : C'est cash ! C'est glaçant mais c'est la triste réalité !
- 52 E : Donc, on peut dire que finalement, aujourd'hui, la volonté est de s'ouvrir, car il faut arrêter de vivre en vase clos.
- 53 ESU : Oui, voilà. Il faut aller vers l'application de la loi de 2005 et appliquer la directive des ULIS de 2010.
- 54 E : Donc, tu vis complètement à l'inverse de ce que tu vivais à Eugène Napoléon.
- 55 ESU : Oui, mais à Eugène Napoléon, j'étais enseignante du primaire comme les autres, leur classe je les avais déjà eues pour la plupart, j'avais fait du CE2, du CM1, j'ai fait un peu de CE1, donc... On était issu du même monde. Moi je ne suis ni professeur d'histoire, ni professeur de géographie. Ici, il y a plein de professeurs agrégés, et quelques-uns nous le font sentir. Je vois bien des réflexions comme « mais, moi vous comprenez j'ai énormément de copies à corriger, je n'ai pas le temps. Notre travail, c'est aussi beaucoup quand on a franchi les portes de Stan », sous-entendu que moi, quand j'ai franchi la porte de Stan, je n'ai plus rien à faire !

Que faut-il faire pour qu'une inclusion soit réussie ?

- 56 E : **Donc, pour toi, que pourrait-on dire, pour conclure, pour qu'une inclusion soit réussie, qu'est-ce qu'il faut ? C'est quoi la recette, quels sont les partenaires nécessaires pour réussir une inclusion et qu'est-ce qu'il faudrait pour que cela marche ?**
- 57 ESU : Alors, déjà, un projet d'établissement, cela on l'a... c'est-à-dire, une volonté vraiment de la direction et de l'établissement d'avoir un dispositif comme le nôtre. Ensuite, être le plus possible identifié et visible ... et après du temps, donner du temps au temps, c'est-à-dire quand même comprendre que chacun a ses exigences, que je comprends tout à fait que les professeurs de lycée ici sont sous pression. Quand la classe de Mme X , au contrôle commun, a des moins bonnes notes que la classe de Mme Y, cela doit être assez stressant, et je comprends qu'elle n'a pas envie de se faire réprimander par le directeur... Excepté que l'on peut faire des concessions, s'adapter et harmoniser, mais cela il faut du temps. Je pense déjà, qu'en un an, par les professeurs volontaires qui étaient partant pour inclure mes élèves en lycée, ce qui ne s'était jamais fait, c'est quand même une réussite, parce qu'ils réitèrent tous. Là, on est sur le point vraiment, d'en trouver d'autres, et de créer une classe, quoi un pôle qui va plus particulièrement accueillir ceux qui vont être plus...
- 58 E : ... un profil particulier, une classe de seconde avec un profil plus particulier.
- 59 ESU : Je dirai c'est le temps, l'identification, la volonté et puis, être en vue... être visible.
- 60 E : De façon à pouvoir être sollicitée ?
- 61 ESU Il faut être présent mais ne pas être trop intrusif parce qu'il ne faut pas avoir l'air de dire « moi je sais faire », « vous ne savez pas faire », « je vais vous expliquer comment il faut faire ».... Il faut être dans l'accompagnement...
- 62 E : .. Un peu comme un manuel qui pourrait être à disposition, si on a besoin, que tu puisses être sous la main des gens s'ils en ont besoin sans être...
- 63 ESU : Il faut rester quand même très modeste, ne pas être trop intrusif parce qu'à mon avis, on peut vite agresser.
- 64 E : **Est-ce que tu crois que le POF¹³⁹ pourrait t'aider à pouvoir communiquer avec tous ces gens-là qui ne sont pas du tout sensibilisés et qui n'auront peut-être jamais le courage , ou la crainte, ou la timidité de venir te voir.**
- 65 ESU: Moi, je pense que le POF, ne me parle pas du tien qui était vraiment très gros, moi le mien était déjà plus petit, je pense qu'ils auront le flegme de le lire. Le POF, ben voilà, je l'ai donné au directeur.
- 66 E : Est-ce lors des heures de trous, salle des professeurs, on peut très bien prendre un journal, etc. même au hasard... Est-ce que cela ne peut pas aider à sensibiliser les enseignants ? Au pire il ne sera pas lu... Je ne sais pas je pose la question...
- 67 ESU : Pourquoi pas, il faudrait essayer.

¹³⁹ POF : Projet d'Organisation et de Fonctionnement qui présente le fonctionnement et les objectifs du dispositif d'un établissement.

- 68 E : Par ailleurs, pour les inclusions, vous avez un logiciel informatique comme moyens de communication, d'échange entre les enseignants, avec les parents, pour les élèves avec le cahier de texte...
- 69 ESU : Oui, on a Ecole Directe mais il n'y a que les notes. Je ne crois pas que les enseignants inscrivent leur cahier de texte.
- 70 E : Il n'y a pas les cahiers de textes ?
- 71 ESU : Je ne crois pas.
- 72 E : **En résumé, pour qu'une inclusion soit réussie, il faut prendre le temps de sensibiliser, de former, de communiquer ...**
- 73 ESU : Je pense. C'est la même chose en entreprise, et puis, il y a des histoires de personnes qui peuvent progressivement faire boule de neige, un collègue qui va en parler à un autre, et ainsi, de suite. Par exemple, un professeur de SVT qui déménage, en a parlé à ses collègues, et elle en a convaincu une, après cela va se faire. Voilà, ce sont des histoires de personnes, parce que culturellement, ce n'est pas très français, on n'est pas dans une société qui inclut beaucoup. L'idée est là, il y a tout à construire, et cela a tout de même beaucoup bougé. Quand on y réfléchit, il y aurait vraiment des choses à améliorer. Je pense dans le fonctionnement, mais quelque part par rapport à des établissements lambda, on est finalement assez avant-gardistes dans le sens où on a des dispositifs, on est inclu et on est en réseau ce qui est novateur. On essaye de prendre le jeune dans sa globalité. Il y a aussi toute la part éducative, la part habilité sociale, la part communicative qui prend en compte le bien-être de la personne, l'estime de soi. Cela est quand même très novateur, donc on est tout de même assez innovant.
- 74 E : En tant que personne-ressource, enseignante spécialisée, qui a vécu le décroisement et l'inclusion à Eugène Napoléon, vois-tu ce que tu peux faire ou ce qu'il serait indispensable de faire, ou bien cet immobilisme est-il structurel et institutionnel ?
- 75 ESU : Là, je suis en train de faire bouger, je pense déjà sur l'ULIS Lycée en faisant remonter ce qui nous a manqué cette année. On n'est pas prêt à s'ennuyer.. (rires) mais, c'est vrai que pour les élèves, l'idéal, c'est le milieu ordinaire. En ULIS, leur objectif, c'est d'être au maximum avec les autres, et gommer leur handicap, être comme tout le monde, être avec les autres. Ceci n'est pas forcément bien, car gommer on ne travaille pas sur les besoins, et au contraire, il faut les amener à accepter leur handicap, et travailler sur les besoins. Et, je pense que si l'on veut que notre travail prenne, c'est en le faisant au maximum sur l'extérieur avec des liens avec la classe ordinaire, avec les entreprises, les lycées professionnels. Ce que l'on fait, ici pour eux, ce n'est pas pris en compte, cela passe à côté, c'est ce qui ressort des bilans que l'on fait avec les élèves.
- 76 E : Pour les élèves bénéficiant de l'ULIS lycée, ce dispositif est un SAS ?
- 77 ESU : Oui, et pour nous un carrefour à la croisée des chemins, des adaptations et des apprentissages.
- 78 E : Merci, ce sera le mot de la fin. As-tu quelque chose à ajouter ?
- 79 ESU : Non.
- 80 E : Je te remercie pour cet échange fructueux !

Contexte :

Lieu de l'entretien : le bureau du chef d'établissement.

Date : Mardi 15 juillet 2014 de 15h30 à 16h00.

Thèmes abordés :

- Définition de l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers ».
- Comment répondre aux Besoins Éducatifs Particuliers des élèves ?
- Quelle est la place du handicap à Saint Louis de Gonzague – Franklin ? Comment répondre aux besoins des enseignants ?
- Quid d'un dispositif spécialisé pour favoriser les inclusions ? Quid d'une personne-ressource ?

- 1 Enquêteur Tout d'abord, je tenais à vous remercier d'avoir accepté cet entretien malgré votre emploi du
 (E): temps chargé. Je vous rappelle donc, le thème de notre recherche : « la prise en charge des
 élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, porteurs ou non d'un handicap, dans un
 établissement n'ayant pas de dispositif spécialisé.
- 2 Le
 directeur «Allons – y.
 (D) :
- 3 E : «Acceptez-vous que cet entretien soit enregistré ?
- 4 D : Oui, je vous fais confiance pour la retranscription.
- 5 E : Une fois retranscrit, il sera anonymé.
- 6 D : ok.

Définition de l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers ».

- 7 E : Pour commencer, je souhaiterais savoir ce que signifie, pour vous, l'expression « Besoins
 Educatifs Particuliers».
- 8 D : Je crois avec mon expérience, de chef d'établissement, que chaque enfant a un besoin éducatif
 particulier, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, et on s'en rend compte aujourd'hui, il n'y a pas de
 forme unique, ou un nombre limité de formes d'intelligence. Il y a autant d'intelligence que de
 jeunes. De fait, l'apprentissage, qui est proposé aujourd'hui, requiert une adaptation de
 chaque enseignant aux types d'intelligence que le jeune rencontre, d'autant plus que les
 nouvelles technologies ont bouleversé, pour moi, les stimuli et les formes d'intelligence de
 nos jeunes générations. Là où on avait une génération, la nôtre, celle d'avant, qui était des
 générations formées autour de l'écrit, voire de l'oral, de la lecture, de l'apprentissage du par
 cœur, on a aujourd'hui des jeunes générations qui arrivent, qui ont entre 3ans et 15 ans, qui
 sont formées à une grande diversité de stimulations intellectuelles, qui réagissent autrement,
 qui travaillent autrement, qui raisonnent autrement et qui se comportent les uns avec les
 autres dans une interactivité démultipliée, par rapport à la nôtre. De fait, chaque enfant,
 aujourd'hui, requiert une attention spécifique, et la gestion de l'hétérogénéité des classes,
 pour moi est un facteur essentiel que nous aurons du mal à prendre en compte si nous ne
 tenons pas compte de l'évolution des jeunes, de l'environnement qui caractérise notre
 monde, aujourd'hui. (Silence) Un exemple : la mémoire déportée, les lectures diagonales, la
 créativité, voilà, ce sont des façons de faire de nos jeunes qui sont complètement différentes,

aujourd'hui, la concentration plus courte, la gestion multitâche. Qu'en pensez-vous ?

9 E : J'observe également ces phénomènes. Mais est-ce parce que les élèves ont changé ou parce que mon regard a changé au cours de la formation ... Je ne peux pas répondre à la question. A travers votre propos, vous dites donc que nous devons nous adapter...

10 D : De fait, je continue, je vais répondre à votre question, après. Aujourd'hui, la prise en compte de toutes ces formes nouvelles d'intelligence fait apparaître, (silence) chez beaucoup de nos jeunes des dysfonctionnements cognitifs, dont on a parlé, notamment la dyslexie, qui sont l'héritage de méthodes de lecture un peu hasardeuses, et de méthodes de calcul un petit peu compliquées. En même temps, il y a une meilleure prise en compte de ces dysfonctionnements cognitifs, chez les jeunes. Donc, il n'y a pas que la méthode de lecture ou que l'évolution des jeunes, mais il y a aussi le fait qu'on sait mieux les détecter, et le fait qu'on sait peut-être mieux les prendre en charge, ce qui est le souci, aujourd'hui, à Franklin. Il est difficile de prendre en compte ces différences parce que cela bouscule le modèle pédagogique de Franklin, cela bouscule les pratiques, cela bouscule les savoirs faire, et cela bouscule les personnes. En fait, cela bouscule le projet d'établissement, qui repose sur une transmission forte, sur une transmission très construite, très structurée et qui a du mal à laisser croître un enfant à un rythme plus lent, qu'aujourd'hui. Cette transmission permet avec des élèves triés sur le volet, sélectionnés, boostés depuis le plus jeune âge à coup de cours particuliers, d'accompagnement des familles, à coup de stimuli nombreux et variés, qui en font des individus, des êtres hyperactifs, mais en même temps, dont la structuration doit être profondément enracinée.

11 E : Donc, en résumant, les Besoins Educatifs Particuliers sont là parce que finalement les jeunes ont changé.

12 D : Oui.

Comment répondre aux Besoins Éducatifs Particuliers des élèves ?

13 E : Il y a un besoin particulier, en autre, parce qu'il y a un écart entre le mode de fonctionnement des jeunes d'aujourd'hui et la pédagogie.

14 D : Oui, cette pédagogie, qui a fait ses preuves, qui donne des résultats et c'est cela qui est d'autant plus difficile, c'est que, je refuse, et je ne voudrais pas que l'on tombe dans le pédagogisme ici, qui se paye de mots, et qui est un charabia, sans queue ni tête, déstructuré, déstructurant. Je ne veux pas, non plus, que l'on soit uniquement dans une pédagogie dont la seule raison d'être serait la tradition, et dont la devise serait « On a toujours fait comme cela, alors pourquoi changer ». En effet, le monde a changé et c'est la réalité. De fait, il ne s'agit pas de tomber dans un extrême ou dans l'autre, mais de prendre en compte l'évolution des nouvelles technologies, les nouvelles façons de penser de nos jeunes. Il suffit, aujourd'hui, de rencontrer un gamin de 15 ans pour se rendre compte qu'il ne raisonne pas comme nous, que l'école que nous avons connue n'est pas l'école d'aujourd'hui. Le jeune d'aujourd'hui ne révise pas de la même façon que nous, il ne fait plus de fiche, il travaille peut être sur des schémas plus compliqués, plus complexes, il travaille peut être sur de grands plans ... L'élève externalise beaucoup son apprentissage en le confiant à des sous-ensembles qu'il a externalisés, et que lui seul est capable de se servir. En même temps, il a un outil technique qui l'aide bien, et donc, on est souvent dans une mémorisation immédiate, on est souvent dans une mémorisation qui ne semble lisible uniquement que par lui. Maintenant, un enfant dyslexique, un enfant dyspraxique, dyscalculique, a très peu de chances de réussir, à Franklin.

- 15 E : Aujourd'hui ?
- 16 D : Aujourd'hui, oui, malheureusement, c'est le diagnostic. La question est ...
- 17 E : ...Pourquoi ?
- 18 D : En effet, pourquoi ? (Silence) Parce que aujourd'hui, nous sommes une école qui écrit, on écrit beaucoup, on demande beaucoup de rédaction, on demande à nos jeunes d'avoir cette compétence. C'est bien aussi, je m'en réjouis. Cependant, c'est vrai que c'est difficile pour un enfant qui ne maîtrise pas la langue, qui ne maîtrise pas le langage et l'école.
- 19 E : Tout cela est très clair.
- 20 D : Aujourd'hui, c'est ainsi. Cependant, nous ne devons pas, demain, nous fermer systématiquement à ces enfants-là. Comment les prendre en compte, comment former les professeurs à l'hétérogénéité d'un groupe, comment former les professeurs (silence) au handicap si tant est que la dyscalculie soit un handicap ? Quelle formation pédagogique devons-nous apporter aux enseignants ? Sommes – nous prêts à faire le pas ? Préfère-t-on continuer à n'avancer qu'avec des élèves formés dans un schéma particulier, dont on sait qu'il réussit, aujourd'hui, mais je ne voudrais pas que l'on se réveille demain en disant ce schéma est dépassé, et on forme des élèves inadaptés. Il ne s'agit pas de tomber dans un enseignement strictement utilitariste, il s'agit d'avancer avec le discernement, le recul, l'analyse, le pragmatisme nécessaire, en même temps, pour que nos élèves soient capables de s'insérer dans le monde de demain.
- 21 E : Une autre question se pose déjà. Que répondre à la remarque suivante des enseignants : « Je veux bien m'adapter, prendre du temps en particulier avec un élève qui en a le besoin, mais pas au détriment du contenu et de la rapidité du cours. » ?
- 22 D : Bien sûr, il faut aussi les mettre dans le circuit de la prise en charge.
- 23 E : Tout à fait, cela pose donc la question de la formation des enseignants pour répondre à leurs questions sur l'approche de la difficulté scolaire, pour connaître leurs inquiétudes et leurs besoins et pour leurs apporter des outils leur permettant de faire évoluer leur pédagogie. Il s'agit en fait de la sensibilisation de la communauté éducative au handicap.
- 23 D : Je pense qu'il y a plusieurs réponses possibles :
- le décloisonnement des matières et des enseignants,
 - le travail en équipe,
 - la mise en commun de tous les savoirs faire de tous les cours, de toutes les pratiques.
- Je pense qu'une des réponses est dans l'autonomie des écoles pour organiser leur façon de travailler. On va vers cela, enfin je l'espère ... On va vers de plus en plus de rigidité d'administratif, on va vers de plus en plus vers des contrôles à priori, et non pas à postériori, on va de plus en plus vers un contrôle administratif et non pas vers un contrôle de qualité. Moi, ce qui m'intéresserait ce serait d'avoir un contrôle de qualité à la fin permettant d'évaluer de manière objective l'évolution d'un élève en regardant l'ensemble de ses progrès. Pour cela il faudrait un outil objectif permettant d'évaluer l'impact des différentes pratiques pédagogiques sur les élèves.
- Je mourrai sans avoir vu cela (rire). Donc, je ne suis pas très inquiet, mais le jour où l'on verra cela, on aura fait des progrès.

Quelle est la place du handicap à Saint Louis de Gonzague – Franklin ? Comment répondre aux besoins des enseignants ?

- 24 E : ...Et justement, dans ce que vous décrivez où se trouve la place du handicap cognitif ou moteur ?
- 25 D : Le handicap... Toute école doit être inclusive et intégrer des élèves handicapés. Après, il faut être lucide, on ne peut pas intégrer tout le monde, tout le temps...
- 26 E : ...
- 27 D : ... à n'importe quel coût et avec n'importe quoi. Je voudrais vous dire, aujourd'hui, toute structure pédagogique doit être capable de constituer des équipes capables d'accueillir des jeunes souffrant d'un handicap cognitif, parce que c'est le plus courant. (silence) Sachant, par exemple, ce que c'est une dyslexie, une dyscalculie, je ne suis pas sûre, aujourd'hui, qu'un professeur, ici, ait déjà rencontré ou lu un texte de dyslexique. Je ne suis pas sûre qu'un professeur, aujourd'hui, ait compris ce qui se passait dans la tête d'un dyslexique.
- 28 E : De plus, les enfants rencontrant des difficultés liées à une dyslexie n'ont pas que des difficultés rédactionnelles. Ils ont d'autres difficultés associées...
- 29 D : Il n'y a pas que l'écrit. (Silence) Je pense que cela passe beaucoup par une formation aux pédagogies alternatives, par une formation aux outils numériques, mais aussi par une vision globale de l'élève. On ne peut pas résumer un enfant uniquement à une difficulté ou à ses résultats scolaires. Cela est mon point de vue, c'est personnel ce que j'exprime. Cela fait 18 ans que je suis chef d'établissement, moi, j'ai rencontré des jeunes, et j'en ai plusieurs noms en tête, des jeunes qui étaient des jeunes dyslexiques, graves, et qui sont aujourd'hui ingénieur. Mais, cela n'a pas été facile, ça n'a pas été facile... Mais, ils y ont toujours cru, leur famille y a toujours cru, et on a mis en place des moyens, l'informatique, le tiers temps pour surmonter au mieux, s'adapter aux exigences du baccalauréat, aux exigences des devoirs de 4 heures, aux exigences du devoir de français... Cela n'a pas toujours été avec réussite, mais il faut être assez pragmatique, et assez souple, et savoir aussi reconnaître le handicap chez le jeune.
- 30 E : C'est-à-dire ?
- 31 D : Savoir ce que c'est une dyslexie ou une dyscalculie.
- 32 E : Au regard de tout ce que vous venez de dire, cela semble donc possible à Franklin si on sensibilise les enseignants en leur proposant une formation. Qu'en pensez-vous ?
- 33 D : Moi, je pense que cela passe par la formation. Est-ce que la réponse ne passe pas par la formation à la dyslexie ?
- 34 E : Tout à fait, cela peut être une formation sur l'ensemble de tous les *dys*, lors d'une journée pédagogique par exemple. Cependant, je me suis toujours posée la question suivante : Est-ce que notre mode de recrutement ne favoriserait-il pas le recrutement d'élève « atypique », diagnostiqués ou non, rencontrant des difficultés liées par exemple à la précocité, ou à des syndromes tels que le syndrome d'Asperger, par exemple ?

- 35 D : Si, on regarde la façon de recruter les jeunes, on est assez « méfiants », je mets des guillemets sur les profils précoces. Pourquoi ? Tout simplement, parce ce que nous ne voulons pas avoir, ici, des élèves avec des dossiers scolaires brillants. Nous voulons, aussi, avoir des jeunes capables d'avoir une dimension sociale, relationnelle, affective qui est quand même très liée à leur maturité. Donc, on ne sait pas faire avec les enfants précoces, au sens où des établissements alentours sont plus spécialisés que nous dans cette prise en charge. On a aussi besoin d'avoir des jeunes très structurés, très équilibrés, émotionnellement capables de réagir avec une maturité de leur âge.
- 36 E : Je ne parle pas forcément d'enfants dont les troubles seraient diagnostiqués dès leur rentrée en 6^{ème}. En effet, certaines difficultés apparaissent avec les années et révèlent des troubles qu'il convient de diagnostiquer pour adapter la prise en charge, non ?
- 37 D : Oui. Concernant l'accompagnement des jeunes autistes Asperger, j'ai l'impression que l'on a développé intuitivement un savoir-faire, par l'engagement des personnes. Il n'y a rien de structurellement construit dans l'école, aujourd'hui, pour ces jeunes.
- 38 E : Si on envisage une formation sur les *dys*, pourquoi n'envisagerions-nous pas une formation sur les difficultés liées à ces troubles ?
- 39 D : Pourquoi pas.
- 40 E : Nous parlions des difficultés de mémorisation des élèves dyslexiques et des adaptations à envisager. Cependant, mais certains troubles autistiques ne permettent pas à certains élèves de pouvoir tout apprendre. Cela dépend de leurs difficultés. Notamment tout ce qui mobilise des compétences liées à l'inventivité et la créativité peuvent poser d'énormes problèmes, donc on peut aussi proposer une formation ne concernant pas un type de handicap mais présentant des outils pour remédier à des types de difficultés observées. En effet, malgré les apparences, les enseignants se sentent relativement concernés par cette question de la prise en charge. Il y a toujours un écart entre ce qui disent et ce qui font réellement. Il y a quatre types d'enseignants : ceux qui trouvent cet investissement « super » mais qui ne sont pas prêts à s'engager, ceux qui se sont trouvés confronter à des difficultés et qui se sont rendus compte qu'ils pouvaient en parler, ceux qui se sont retrouvés face à des difficultés et qui pensaient avoir eux-mêmes la solution, et ceux qui ne se sentent pas concernés par le sujet. Malgré les apparences, les choses évoluent dans cette maison et même parfois de manière positive et imprévisible.
- 41 D : Oui certains bougent parce qu'il y a une réalité d'enfant aussi.

**Quid d'un dispositif spécialisé pour favoriser les inclusions ?
Quid d'une personne-ressource ?**

- 42 E : Oui, ce que je veux dire, c'est qu'il y a quand même une chose qui m'a surprise... Les remarques des enseignants évoluent. On est passé des expressions « *il n'y arrive pas parce qu'il ne travaille pas* », « *il n'y arrive pas parce qu'il n'apprend pas* », « *il n'y arrive pas parce que voilà* » qui ne remettaient jamais en cause le professeur mais accusait l'élève, à la remarque « *ce n'est peut-être pas de sa faute* », mais ce n'est pas non plus celle du professeur (rire). Parce que, finalement, jusqu'à aujourd'hui, c'était soit la faute de l'élève, soit la faute du professeur.

- 43 D : C'est un peu binaire
- 44 E : Sans doute, mais les enseignants pour la plupart n'imaginent pas il y a une solution pour remédier aux difficultés de l'élèves qui ne sont pas toujours liées ni à la faute de l'un, ni la faute de l'autre. Cette solution c'est de s'adapter. Les enseignants sont de plus en plus réceptifs à cette hypothèse.
- 45 D : On est sur une génération de professeur qui s'est renouvelé, ... peut être.
- 46 E : Sans doute, mais, personnellement, je pense que cela dépend aussi de leur sensibilité, de leur façon de vouloir modifier leur façon de faire, parce que à partir du moment où on l'on parle d'adaptation, on propose un déplacement à l'enseignant.
- 47 D : Mais, j'ai peut-être aussi oublié votre deuxième partie de question ?
- 48 E : La question était liée à la notion de dispositif spécialisé dans notre établissement. Donc la question était : « qu'en est-il de la place d'un dispositif, éventuellement spécialisé, ou non, au collège et au lycée ; et, dans ce cas-là, pourquoi et comment ? »
- 49 D : Pour moi, je ne sais pas répondre à votre question. Faut-il un dispositif spécialisé ?
- 50 E : Personnellement, j'aime bien votre question (rires)...
- 51 D : Je me pose la question parce que je n'ai pas la réponse. En l'occurrence, est-ce que c'est la réponse ? ... Si c'est la réponse, est-ce que ce doit être un dispositif transversal, un dispositif léger, un dispositif spécifique ou dédié. Si ce n'est pas la réponse, et naturellement, j'ai envie de dire que ce n'est pas la réponse, mais c'est : tout le monde a la réponse. C'est une autre façon de voir les choses. C'est-à-dire que chacun est capable d'apporter par la formation qu'il a reçue, par sa capacité à lire, à diagnostiquer, à analyser une difficulté des élèves. Chaque professeur, chaque adulte est capable de prendre en compte la différence de chaque enfant.
- 52 E : Sans tomber dans les deux extrêmes, il peut y avoir l'intermédiaire.
- 53 D : Oui, bien sûr, cela dépend du degré de difficultés ou de handicap.
- 54 E : Toutefois, le problème du dispositif spécialisé, c'est qu'on peut arriver malgré nous à un cloisonnement des élèves et des enseignants, alors que fondamentalement, c'est ce qu'on essaye d'éviter aujourd'hui. En même temps, l'avantage, c'est qu'aujourd'hui, sans être dans un dispositif spécialisé, on a réussi à ce que les professeurs bougent, et que les élèves qui ont bénéficié de ces aides-là, à priori, s'en sortent bien. Enfin, au final, il y a des choses positives qui en sortent....donc, cela prouve bien qu'il peut y avoir besoin d'un sas par moment, mais pas forcément quelque chose d'officiel et institutionnalisée. Ensuite, après le fait de dire que chacun, par la formation qu'il a reçu, est capable d'analyser et d'identifier les besoins, me parait, je le pense, plus difficile.
- 55 D : Seulement, après je pense que la solution est au milieu, comme toujours, cela permet aussi, peut-être, aux enseignants d'orienter.
- 56 E : Oui, mais en même temps, on peut se tromper...surtout quand le regard est sensibilisé mais non formé.
- 57 D : Il peut y avoir de fausses pistes.
- 58 E : Avoir des observations convergentes et proposer des hypothèses, sont des leviers pour identifier les difficultés en attente de diagnostics éventuels. En effet, nous ne sommes pas médecins. Cependant, ce n'est pas le diagnostic qui nous donnera les adaptations à mettre en

place. Aussi pouvons-nous essayer d'adapter ? En effet, comme je l'expliquais à certains enseignants, le mode d'emploi d'un enfant n'existe pas. Le diagnostic ne vous donnera pas la solution. Le diagnostic est médical, il est utile pour une prise en charge éventuelle, et nous permet de savoir si les difficultés sont temporaires ou non. En tant que professeur, cela ne nous change rien. Enfin, soit les parents nous font complètement confiance, et on a le diagnostic, soit on ne l'a pas, il y a un besoin, c'est en fonction de ce que l'on va voir, on va s'adapter. On ne va pas attendre que le diagnostic tombe pour faire avancer les choses. On sait qu'en même temps quand on commence à voir qu'il y a un souci, il faut entre un ou deux ans pour que les parents acceptent le problème. On ne va pas attendre un ou deux ans pour s'adapter parce que l'on n'a pas le diagnostic, ce n'est pas possible.

- 59 D : On est dans une notion de temps, aujourd'hui. Une réponse aux familles est nécessaire quand un diagnostic est posé. Il y a tellement de souffrances, il y a tellement de colère, il faut apporter une réponse...
- 60 E : Donc, anticiper peut aider ?
- 61 D : Oui. Cependant, j'ai un exemple très précis en tête, un ami de ma fille que j'ai connu tout petit, dyslexique profond. Il y avait de la colère chez sa maman parce que l'école ne savait pas répondre.
- 62 E : La réaction de cette mère me paraît normale, parce que c'est tellement....
- 63 D ...Normale ? C'est cette force qui a sauvé ce gamin, c'est l'acharnement de sa maman à aller chercher des solutions.
- 64 E : Un acharnement, une force, une persévérance...
- 65 D : ...Il est en école d'ingénieur, aujourd'hui. Et bien et pourquoi pas ?
- 66 E : Personnellement, je suis convaincue que tout est possible... Cependant, la question principale qui reste en suspens est et demeure la question de la formation des enseignants.
- 67 D : Au moins, mettre des mots sur des difficultés et accepter de découvrir autre chose comme une richesse. Des mots pour échanger.
- 68 E : Oui, ces fameux mots sont importants pour aider à sensibiliser et faciliter les échanges. J'ai pu constater, dans certaines classes de 3^{ème} en autres, pour essayer d'aller observer les élèves en difficultés, je devais leur expliquer que je venais pour observer l'élève et non l'enseignant.
- 69 D : On a chasse gardée.
- 70 E : Je précisais à l'enseignant que je venais pour lui afin de lui donner des solutions adaptées à cet élève pour répondre à ses besoins. En effet, je viens pour l'élève et pour l'enseignant, pas pour moi. Surtout que dans la plupart des cas, je n'étais pas professeur dans la même discipline.
- 71 D : On a tous beaucoup, beaucoup de travail à faire sur nous-mêmes.
- 72 E : Je pense que c'est quelque chose qu'il faudrait proposer, mais même, j'allais dire, à tous les professeurs qui arrivent. Déjà, le fait d'aller se visiter les uns les autres parce que déjà cela change... Certains acceptent volontiers que cela se fasse, et ainsi les choses sont simples et enrichissantes.

- 73 D : C'est vrai ?
- 74 E : Oui, mais cela est possible car c'est une « proposition » et non une « obligation ».
- 75 D : C'est un accompagnement par les pairs.
- 76 E : Pour certains, la formation passera par des groupes d'analyse de pratique, pour d'autres par la lecture, pour d'autres ...
- 77 D : Donc, moi, je pense qu'il y a autant de réponses, en effet, chez les professeurs que chez les élèves. L'idée d'avoir une personne - ressource dans une école n'est pas une idée saugrenue. Mais, maintenant, il ne faut pas transformer ce professeur en Madame *dys* ou...
- 78 E : Oui, effectivement, cloisonner un enseignant dans une mission pour favoriser un décloisonnement serait risible...
- 79 D : Introduire des éléments de formation, des éléments de réflexion, mutualiser des situations de problèmes, avoir des GAP (groupe analyse de pratiques) seraient des idées. Mais, malheureusement ce n'est pas quelque chose dont on est habitué.
- 80 E : Oui, pour certains cela serait du temps de perdu ...
- 81 D : ... pour beaucoup, mais si certains arrivent dans un GAP et que cela leur convient tant mieux ! On fait cela au niveau des chefs d'établissements.
- 82 E : Moi, j'en ai fait je ne sais pas combien, dans ma formation. C'était la base. On devait se filmer, on arrivait avec les films de tout ce qui se passait, soit c'était les élèves, soit c'était le tableau, soit c'était le professeur. Nous propositions au groupe une séquence que nous analysons ensemble pour faire une relecture de nos pratiques.
- 83 D : Oui, on arriverait sur une situation problème qui permettrait une réflexion commune. Dans le domaine de la santé, on fait déjà comme cela, dans le domaine social, on pratique comme cela. Mais, dans le domaine éducatif, on a un conservatisme hallucinant.
- 84 E : Le problème, c'est que l'enseignant a trop dans l'idée que sa classe, c'est sa classe, qu'il est tout seul avec ses élèves, et que ces élèves sont les siens.
- 85 D : Ce sont ses élèves et sa classe ? Désolé, non, ce ne sont pas nos élèves, ni nos classes.
- 86 E : Dans un GAP ...
- 87 D : ... on parle d'abord de l'enseignant et de sa pédagogie.
- 88 E : Nous pouvons avoir des pédagogies qui fonctionnent pour certains élèves mais pas pour d'autres.
- 89 D : Oui, on a de bonnes années, et on a de moins bonnes années. On a des bons cours et des moins bons cours. Voilà, il faut toujours être extrêmement humble. Le jour où on arrivera à faire des GAP, avant les conseils de classe, ou entre les conseils de classe ; le jour où on arrivera à faire de vrais conseils de classe, qui durent trois heures, pas des trucs où tout est minuté, chronométré, et où le premier qui parle donne le ton à tout le monde...Ce jour-là, on mettra l'élève, ses besoins et la pédagogie en premier.
- 90 E : Oui, oui...il faut espérer.
- 91 D : Il n'y a pas que de mauvaises choses, non plus. Quand je dis cela, c'est un peu ironique, un peu agressif; mais le jour où l'on aura, là je mourrai avant, une évaluation par les élèves de la façon de travailler des professeurs nous pourrons plus facilement évoluer.

- 92 E : Pourquoi, vous attendez de mourir pour voir cela ? Il suffit de le demander aux enseignants de faire des bilans anonymes en fin d'année. Personnellement, je demande à tous mes élèves.
- 93 D : OK, ce n'est pas structuré, on peut imaginer que ce soit structuré.
- 94 E : Moi, je sais qu'à chaque fin d'année, ils ont un questionnaire anonyme qu'ils me rendent tapé. Je ne peux pas savoir qui me dit quoi, c'est tapé. Il n'y a aucun souci, ils font un bilan de l'année.
- 95 D : Alors, demain, on va aller encore plus loin. Demain, un professeur fait un module de mathématiques en 3^{ème}, un module d'histoire géographie en 2^{de}, fait un module de français en 1^{ère}, et, il va dire sa façon de travailler, vous vous rendez compte. Les élèves vont s'inscrire avec tel enseignant parce qu'il va aborder les choses d'une manière plus numérique, d'autres vont choisir les choses peut-être plus chronologiques, et mettre l'accent sur tel ou tel point.
- 96 E : Il faudrait qu'il y ait une acceptation de toutes les pédagogies.
- 97 D : Chaque élève irait à la rencontre de sa pédagogie. On n'y est pas, on n'y sera jamais...
- 98 E : Pas pour l'instant. (Rires)
- 99 D : Mais, moi, j'ai fait quelques années dans un système anglo-saxon, américain : on choisissait nos professeurs et nos cours. C'était il y a 40 ans. On choisissait nos cours par semestre, et il y avait, je m'en souviens très bien, un petit topo de présentation par le professeur. On s'inscrivait. Quand il n'y avait plus de place, il n'y avait plus de place. On allait voir quelqu'un d'autre. Tous les enseignants ne travaillaient pas de la même façon.
- 100 E : Je suis convaincue de ce que vous dites. J'ai des élèves que le préfet des troisièmes a voulu mettre dans ma classe de seconde. Je lui ai dit que je voulais bien, mais que je ne voyais pas ce que je pouvais leur apporter. Ils ne me dérangent pas, mais pour eux ma pédagogie n'est pas forcément adaptée.
- 101 D : Cela veut dire que pour accueillir le handicap, il faut que les professeurs se connaissent, connaissent leurs façons de travailler, leurs méthodes, ce n'est pas une hiérarchie entre les professeurs, c'est se connaître, voir comment on travaille pour mieux aider les élèves.
- 102 E : Oui, c'est limite parce qu'il y a aussi certains handicaps où on est plus à l'aise que d'autres. Parce que l'adaptation pédagogique étant propre à chacun, on peut avoir la connaissance intellectuelle de ce qu'il faudrait faire et ne pas être capable de le mettre en place.
- 103 D : Oui, pour s'adapter au handicap il faut d'abord accompagner les enseignants pour leur permettre de s'adapter.
- 104 E : Je suis tout à fait d'accord avec vous. Avez-vous quelque chose à ajouter à cet échange?
- 105 D : Non.
- 106 E : Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé et vous enverrai la transcription pour relecture si vous le désirez.

*Annexe 9 : Entretien avec le préfet des études des troisièmes- secondes
de Saint-Louis de Gonzague – Franklin.*

Contexte :

Lieu de l'entretien : le bureau du préfet des études des troisièmes-secondes.

Date : Mardi 8 juillet 2014 de 10h30 à 11h05

Nature de la relation entre le préfet des études des troisièmes-secondes et l'enquêteur : Ayant une relation professionnelle, depuis septembre 2011, et ayant collaboré ensemble tout au long de notre enquête, nous avons lié une relation amicale par ailleurs. Ceci explique l'emploi du tutoiement dans l'entretien.

Thèmes abordés ;

- Définition de l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers ».
- Les difficultés rencontrées par les élèves de troisième et de seconde.
- De l'identification des BEP des élèves à la mise en place des adaptations pédagogiques : le chemin de l'information.
- La question du suivi de l'élève au cours de sa scolarité.
- Le rôle de la personne-ressource.
- Point de vue du professeur de Français enseignant uniquement le Latin et animant des cours d'audiovisuel.

- 1 Enquêteur Tout d'abord, je tenais à te remercier d'avoir accepté cet entretien malgré ton emploi du temps chargé. Je te rappelle donc, le thème de notre recherche : « la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, porteurs ou non d'un handicap, dans un établissement n'ayant pas de dispositif spécialisé. »
(E):
- 2 Le préfet Très bien, c'est clair.
(P) :
- 3 E : Acceptes-tu que cet entretien soit enregistré ?
- 4 P : Oui, bien sûr ! *(avec un sourire)*
- 5 E : Une fois retranscrit, il sera anonyme....
- 6 P : ok.
- 7 E : ... et tu pourras le relire.
- 8 P : Parfait.

Définition de l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers ».

- 9 E : Pour commencer, j'aurais souhaité avoir ton avis et ta définition sur ce que signifie, pour toi, un besoin éducatif particulier chez un élève.
- 10 P : (silence) ...Difficile de répondre simplement, car tous les élèves ont un besoin éducatif particulier, donc ... (silence)
- 11 E : Ok. Pas de problème. Si tu préfères, on reviendra au cours de l'entretien sur cette question si d'autres idées te reviennent.
- 12 P : Non, non. Attends-je réfléchis. (silence). Les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers sont ceux pour lesquels (silence) les réponses pédagogiques généralement adoptées dans un établissement ne suffisent pas à leur permettre de surmonter leurs difficultés. (silence) Je pense que cela peut aller d'un handicap lourd, visible ou non, irréversible, aux troubles passagers de l'apprentissage.
- 13 E : Merci pour cette réponse très riche. Tu parles justement de « handicap lourd » visible ou non. A quoi penses-tu ?
- 14 P : Je distingue dans ma tête plusieurs types de handicap. Tout d'abord, le handicap moteur est une gêne permanente ou temporaire des déplacements et de l'utilisation des membres inférieurs ou supérieurs (je fais rentrer dedans un enfant qui se casse le bras mais, c'est un handicap moteur transitoire).
- 15 E : Dans ce cas, tu considères donc que le handicap est passager ?
- 16 P : Oui. Ensuite, un handicap sensoriel est une altération ou une inexistence ou une incapacité de la vue, de l'ouïe. Pour les autres sens, c'est peut-être plus rare. (Silence) Je réfléchis. Oui, c'est quand même beaucoup plus rare, essentiellement ce qui va toucher la vue, l'ouïe, j'inclurais peut-être aussi dans ce handicap les personnes muettes. Je réfléchis. La parole est-elle un sens ? (Silence) Je ne sais pas mais pour moi, cela ne relève pas d'un handicap sensitif, ni d'un handicap moteur. Voilà ce que je peux dire sur le handicap.
- 17 E : ... et le handicap cognitif ?
- 18 P : C'est tout ce qui touche la compréhension et les mécanismes d'apprentissage, donc ça peut aller de la déficience mentale, du handicap neuropsychologique, par exemple l'autisme, ou ce qui relève de l'orthophonie, ça concerne le langage, les chiffres, dyspraxie et la dyscalculie, enfin tous les types de « dys ». C'est comme cela qu'on le dit, non ?
- 19 E : Oui, on peut le dire ainsi.
- 20 P : En fait, je dirais qu'un handicap cognitif regroupe tous les dysfonctionnements qu'ils soient transitoires ou permanents.

Les difficultés rencontrées par les élèves de troisième et de seconde.

- 21 E : Merci pour ce point de vue très complet. En tant que préfet, quelles sont les difficultés liées ou non à un handicap temporaire ou irréversible, rencontrées par tes élèves ?
- 22 P : Alors, mes élèves et moi...(Soupir)

- 23 E : Oui, en tant que préfet des études des troisièmes et des secondes ?
- 24 P : Aujourd'hui, nous sommes au quatrième étage et, il n'y a plus d'ascenseur. (Rires). Une difficulté que rencontrent mes élèves... Il y a celle liée au bâtiment, mais qui va être vite réglée car il va y avoir une mise aux normes pour les personnes à mobilité réduite qui va régler le problème. Cependant, cela reste assez marginal parce que ce sont essentiellement les élèves qui se cassent quelque chose en sport et, en général, l'ascenseur fonctionne.
- 25 E : Ta réponse concerne donc la prise en charge du handicap moteur.
- 26 P : Pour le handicap moteur... Non, non j'exagère parce qu'on n'a jamais eu de fauteuil roulant, sauf pour une élève de seconde. Mais, cela n'a pas posé de problème car les classes de seconde sont plus grandes. Cela aurait été en troisième, je ne sais pas trop comment on aurait fait.
- 27 E : Dans les classes, en cours, les élèves de troisième et de seconde rencontrent-ils des difficultés de l'ordre scolaire lié ou non à un handicap cognitif tel que tu l'as défini auparavant?
- 28 P : Les élèves qui rencontrent des difficultés... Attends-je réfléchis. Les difficultés observées sont liées au langage, liées à la numération ou liées à la logique mathématique. Je pense qu'il y a probablement, aussi, des dyspraxies mais, c'est plus une supposition qu'autre chose, tout d'abord parce que statistiquement on peut en avoir, ensuite (silence), parce qu'il y a des types de difficultés rencontrées par les élèves qui ressemblent un peu à cela. Cependant, ce n'est qu'une hypothèse car ils ne sont pas diagnostiqués. Sauf pour les « dys », la plupart des difficultés persistent car à un moment donné un apprentissage s'est mal mis en place. On peut y remédier comme tu nous l'as expliqué par une rééducation orthophonique, par exemple.
- 29 E : As-tu en tête le nombre d'élèves bénéficiant d'une telle prise en charge ?
- 30 P : Je pense entre 10 et 15 en rééducation logicomathématiques. La plupart du temps, ces prises en charge ont lieu à notre demande, mais ce n'est pas pour autant qu'il n'y a pas, y'a rien du point de vue de l'expression. C'est surtout que nous travaillons facilement avec les enseignants de mathématiques, que l'enseignante spécialisée, donc toi, est professeur de mathématiques (rire) et que nous avons trouvé une orthophoniste chevronnée dans ce domaine qui prend en charge les élèves, les grands élèves ce qui est rare.
- 31 E : Autre chose à ajouter ?
- 32 P : Oui, il y a aussi les « cas spéciaux », je mettrais des guillemets. Les élèves qui rencontrent des difficultés liées à un trouble diagnostiqué et, ceux non diagnostiqués qui présentent un comportement « atypique » et dont nous n'avons pas de diagnostic. On rencontre alors deux types de difficultés. Pour la prise en charge de ces profils d'élèves, on a besoin de l'aide et d'un accompagnement spécialisé. Une personne comme toi.
- 33 E : As-tu des élèves « atypiques » au sein de tes divisions ?
- 34 P : Diagnostiqués par un médecin ?
- 35 E : Oui, ou dont le diagnostic est en cours.
- 36 P : Nous avons eu un enfant rencontrant des difficultés liées au syndrome d'Asperger. Nous avons pu aider l'élève à progresser en travaillant main dans la main avec l'équipe pédagogique, les surveillants, l'infirmière scolaire et les spécialistes. Non, j'oublie le maillon le plus important : la famille.

- 37 E : «la famille : le plus important ?
- 38 P : Oui, sans l'investissement et la collaboration de la famille, on ne peut rien faire. Par exemple, un de nos élèves présente un comportement « atypique » et inadapté à beaucoup de situations. Nous avons pris le temps d'expliquer à la famille l'importance de faire un bilan neuropsychologique pour les aider, aider leur enfant et nous aider à mettre en place des adaptations pédagogiques et éducatives appropriées. Je te rappelle que nous attendons toujours !
- 39 E : C'est vrai ! Autre chose à ajouter ?
- 40 P : Peut-être juste des élèves, dont nous conseillons aux familles de consulter un psychologue ou un psychiatre. Il y en a eu trois dans l'année.

**De l'identification des BEP des élèves à la mise en place des adaptations
pédagogiques : le chemin de l'information.**

- 41 E : En ayant en tête tous les enfants dont tu viens de me parler. Tu viens de définir un panel d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ma question suivante est donc liée à la manière de repérer ces élèves. Comment as-tu pu repérer les élèves ? Par qui ? Comment ? Comment as-tu obtenu les informations ? De quelles natures étaient-elles ? As-tu pu récupérer des informations des familles ? As-tu eu les bilans des prises en charge extérieures ? Comment l'information est-elle diffusée dans les équipes ? Quel est le chemin de l'information ? Comment les équipes, ensuite, peuvent s'adapter à l'enfant ?
- 42 P : C'est une sacrée question.
- 43 E : En d'autres termes, quelle est le chemin de l'information de l'identification des besoins particuliers des élèves à la mise en place des adaptations pédagogiques ou éducatives ?
- 44 P : Ok, là c'est clair. (Silence)
- 45 E : Je t'écoute.
- 46 P : Concernant le repérage. Il y a les élèves que j'ai eus comme professeur dans les années antérieures et que j'ai moi-même repérer ou que je connaissais déjà. Il y a ceux que le préfet des quatrièmes m'a signalés. Il y a les échanges informels qu'ont les professeurs soit avec moi soit, avec toi en tant qu'enseignante spécialisée, soit entre eux mais je ne parlerai pas d'informations, c'est d'abord une interrogation. Normalement, en tout cas jusqu'ici c'est comme cela que cela se passe, à un moment donné, l'interrogation débouche chez moi. Et là, je discute avec le professeur, avec toi et on décide, donc c'est cela le circuit de l'information.
- 47 E : Ensuite ?
- 48 P : Pour l'identification des problèmes. Si on juge utile que tu fasses un bilan d'identification des difficultés pour avoir des observations plus précises, on le fait en demandant l'accord des parents. Quoi qu'il en soit, par la suite, je prends rendez-vous avec le professeur principal pour rencontrer les parents. Soit on met en place les adaptations pédagogiques ou éducatives que tu nous as proposées soit on propose aux parents d'effectuer un bilan complémentaire.
- 49 E : Et après ?

- 50 P : Il faut informer les équipes pédagogiques des élèves concernés.
- 51 E : Est-ce le professeur principal qui informe son équipe ?
- 52 P : En fait, cela dépend des professeurs principaux. Attends, pour ce type de prise en charge... tout bien réfléchi, c'est rarement le cas. Cependant, je réalise que dans le cheminement de l'information j'ai oublié le conseil de classe, notamment celui du premier trimestre : très important pour récupérer les observations des élèves. C'est un des lieux privilégiés notamment parce que tant qu'il n'y a pas de diagnostic établi, les interrogations restent posées. C'est un domaine sensible donc il y a assez peu de traces écrites. Donc en fait, c'est toi ou moi qui informons les équipes pédagogiques et les professeurs concernés par les adaptations pour leur proposer un accompagnement.

53 E : C'est clair !

La question du suivi de l'élève au cours de sa scolarité.

- 54 E : Tu acceptes donc facilement la mise en place d'adaptations pédagogiques pour permettre aux élèves de progresser...
- 55 P : ... Oui, parce que quand cela est bien fait cela fonctionne... au moins même si les évolutions sont faibles, l'élève progresse.
- 56 E : Que deviennent ces prises en charge au cours du cycle terminale, en première et en terminale ? As-tu des échanges avec le préfet des études de la section scientifique ? de la section économique et sociale ?
- 57 P : (Silence)
- 58 E : En effet, une difficulté passagère peut « s'estomper » ou « disparaître » avec le temps grâce à une rééducation ou une prise en charge adaptée. Mais, qu'en est-il des difficultés, d'un élève, liées à un trouble ou à un handicap ?
- 59 P : C'est très complexe. Si l'élève rencontre des difficultés liées à un handicap dont le diagnostic est posé, je transmets le dossier complet au préfet des études et je développe les difficultés de cet élève et les adaptations proposées. Bien sûr, je me tiens à sa disposition si nécessaire. (Silence) Pour ce qui est, je dirais entre guillemets, « moins institutionnel », « plus souple », j'en informerais le préfet des études mais je transmettrais peut-être davantage aux professeurs principaux ou aux enseignants concernés.
- 60 E : Quel type de transmission ou de dossier existe-t-il pour le suivi de la scolarité des élèves ? Que devrions-nous imaginer pour faciliter le suivi des élèves à BEP ?
- 61 P : BEP.
- 62 E : Oui, excuse-moi. BEP signifie Besoins Éducatifs Particuliers.
- 63 P : Il y a bien des dossiers « blancs » internes à l'établissement. Ils se transmettent de préfet en préfet. Toutefois, chacun y consigne ce qu'il souhaite, donc ils sont plus ou moins fournis suivant les années. Par ailleurs, les difficultés dont on parle n'apparaissent pas, car jusqu'ici elles n'étaient pas remarquées.
- 64 E : Peut-on imaginer dans les années à venir un document permettant de consigner les observations même si celles-ci paraissent anodines. Le but n'est certes pas de stigmatiser « tous » les élèves, ni de voir des « troubles » partout... Je ne sais pas, as-tu une idée ? Je me dis

qu'il y a peut-être quelque chose à faire, pour gagner du temps au moment du repérage d'un élève en difficulté.

- 65 P : Je pense qu'il faut être vigilant sur les traces écrites qui pourraient être mal interprétées. Cependant, je pense qu'il faut être attentif aux détails quelle que soit la division.
- 66 E : Donc, la question est : comment être attentif aux détails ?
- 67 P : Oui.
- 68 E : Car, nous savons que notre mémoire ne retient pas tout et sélectionne les informations.
- 69 P : Cette question du relais de l'information est une réflexion à mener au sein de l'établissement. Je ne peux pas y répondre aujourd'hui.

Le rôle de la personne-ressource.

- 70 E : Quel seraient tes besoins aujourd'hui ?
- 71 P : Des besoins pour les autres et pour moi-même. c'est que nous soyons formés ou tout du moins informés à défaut d'être formés. Ainsi, nous pourrions travailler en équipe.
- 72 E : Ok. Autre chose ?
- 73 P : Oui, nous avons besoin d'une personne ayant des compétences transversales qui assure la cohérence du suivi des enfants, pour précisément, assurer la continuité des prises en charge et leur réajustement d'une année scolaire à l'autre.
- 74 E : Une personne ayant des compétences transversales de communication ?
- 75 P : Non, pas seulement. Il faut une personne formée comme toi capable de suivre les élèves ayant des difficultés au long de leur scolarité. Il s'agit de pouvoir s'appuyer sur ses compétences de communication mais, aussi pédagogiques surtout en termes de repérage des difficultés des élèves et de propositions d'adaptations.
- 76 E : Cette personne doit assurer un suivi.
- 77 P : Oui, une personne-ressource. Une personne identifiée et mandatée pour que chacun puisse s'adresser directement à elle. Cela pourrait soulager le travail des préfets des études, qui actuellement sont le pivot de la communication.
- 78 E : Tout à l'heure tu parlais « d'enseignant spécialisé », là tu parles de « personne-ressource ». Y a-t-il une distinction pour toi ?
- 79 P : Pour moi, là c'est une seule et même personne. Il se trouve que l'enseignante spécialisée est la personne-ressource. Une personne-ressource, pour moi, est quelqu'un qui a les compétences que ce soit une enseignante spécialisée ou quelqu'un d'autre.
- 80 E : Pour toi, une personne-ressource n'est pas forcément une enseignante spécialisée, mais l'enseignante spécialisée, à défaut, est une personne-ressource. Ai-je bien compris ?

81 P : Oui.

Point de vue du professeur de Français enseignant uniquement le Latin et animant des cours d'audiovisuel.

82 E : En tant qu'enseignant, quelles difficultés observes-tu chez tes élèves ? Comment observes-tu tes élèves ? Tu parlais d'adaptations pédagogiques, est-ce que, toi, tu arrives à adapter, comment ?

83 P : En tant que professeur. (Silence)

84 E : Oui.

85 P : Je ne m'attendais pas à cette question... (silence). Ma difficulté en tant qu'enseignant c'est de trouver ou de ne pas trouver chez le professeur principal ou le préfet de l'élève repéré le soutien ou l'attention souhaités. D'autre part, s'il n'y a pas d'écho à mon interrogation, je m'adresse directement à toi. Aussi, avec l'enseignante spécialisée ou la personne-ressource, comme tu veux, nous essayons d'approfondir le questionnement et les observations. (Silence). Très clairement, je travaille sur plusieurs divisions. Il y a des divisions où c'est très facile, les choses sont prises au sérieux, et d'autre où c'est plus compliqué.

86 E : Ce sont donc les difficultés que tu rencontres ?

87 P : Oui.

88 E : Qu'est que le regard sur la difficulté scolaire a modifié dans ta pratique pédagogique ?

89 P : Je les laisse plus travailler en groupes (silence), je leur laisse plus de temps pour l'assimilation, je pense. (silence) J'avance moins d'un seul tenant, j'avance moins vite aussi, je pense (silence) et je suis plus attentif aux façons originales alternatives ou différentes de celles qui comptent (silence), de la part des élèves.

90 E : En tant que professeur, quel serait ton besoin ?

91 P : Mon premier besoin serait d'être informé ou formé.

92 E : Sur le handicap ou sur autre chose telle que les pédagogies alternatives?

93 P : Plutôt sur les pédagogies alternatives pour s'adapter parce que je pense que c'est un boulot trop lourd d'être formé sur le handicap. On peut être informé pour être un peu plus attentif. Se former, je n'ai pas le temps, je n'ai pas la vocation... mais, au moins, informer de savoir à quoi on peut être attentif. Connaître les pédagogies alternatives et travailler en équipes seraient de vraies aides. Cela serait bien de travailler en équipe, mais cela revient à la question du travail au sein des coordinations disciplinaires. Il y a énormément de choses à faire pour que les enseignants puissent trouver des solutions pédagogiques adaptées aux difficultés liées à leur propre discipline. Déjà, cela serait un bon début.

94 E : Qu'est-ce qui rend difficile ces échanges au sein des différentes coordinations ?

95 P : Je pense que cela dépend des coordinations et des enseignants. C'est une culture, aussi, liée à l'établissement, liée à la discipline que j'enseigne, liée à la coordination de la discipline que j'enseigne. Là, cela demande d'être en confiance, d'être en petits groupes, et d'avoir quelqu'un

qui prend en charge la chose.

- 96 E : Une dernière question, les pédagogies alternatives ne pourraient-elles pas permettre le décloisonnement des matières et faciliter les échanges sur les pratiques pédagogiques de chacun ? En effet, il y a certainement des idées à échanger et à transférer à sa propre pratique en l'adaptant au contenu de sa discipline ?
- 97 P : Tout à fait. C'est comme cela que je fais, en discutant avec d'autres professeurs, d'autres disciplines. Je prends des idées, je me les approprie et je les mets en place. L'idée du travail en groupes différenciés vient d'un enseignant de mathématiques.
- 98 E : Merci pour le temps que tu as consacré à cet entretien. As-tu quelque chose à ajouter ?
- 99 P : Non. Tout est dit.
- 100 E : Merci Beaucoup !

Annexe 10 : Entretien avec un professeur de Lettres et professeur principal de troisièmes à Saint-Louis de Gonzague – Franklin, ayant eu des élèves présentant des « profils d'apprentissage atypiques ».

Contexte :

Lieu de l'entretien : Un bureau réservé aux enseignants.

Date : Mardi 15 juillet 2014 de 14h00 à 15h00.

Nature de la relation entre le professeur de lettres et l'enquêteur : Nous entretenons une relation cordiale et professionnelle avec cet enseignant. Par le passé, nous avons déjà été un membre de l'équipe pédagogique dont il était le professeur principal. Nous avons donc déjà pu collaborer avec lui en tant qu'enseignant de mathématiques. Ceci explique l'emploi du tutoiement dans l'entretien

Thèmes Abordés

- Définition de l'expression « besoins éducatifs particuliers ».
- Parcours professionnel : à Franklin depuis 25 ans.
 - Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ?
 - Comment s'adapter aux difficultés des élèves ?
- Des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe de 3^e où ce professeur de Lettres Classiques est Professeur Principal :
 - Observations des élèves entre de la 5^{ème} à la 3^{ème}.
 - Relation avec les parents.
 - Observations en termes de réussite scolaire.
 - Observations en termes de socialisation.
- Quels conseils donnerais-tu aux enseignants qui auront ces élèves au lycée ?
- Es-tu prêt à changer pour un élève ? Changement de pédagogie ? Changement de posture ?
- Évocation du mot « handicap ».
- Franklin et l'ouverture aux personnes en situation de handicap – personne-ressource.

- 1 Enquêteur (E) : Tout d'abord, je tenais à te remercier d'avoir accepté cet entretien, malgré ton emploi du temps chargé. Je te rappelle le thème de notre recherche : « *La prise en charge des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, porteurs ou non d'un handicap, dans un établissement n'ayant pas de dispositif spécialisé* ». Acceptes-tu que cet entretien soit enregistré ?
- 2 Professeur de Oui. Commençons.
Lettres Classiques
(LC) :
- 3 E : Tu pourras relire la retranscription de cet échange qui restera anonyme, puis insérée dans mon mémoire si tu es d'accord...

Définition de l'expression « besoins éducatifs particuliers »

- 4 E : Pour commencer, pourrais-tu définir ce que tu comprends par l'expression « besoins éducatifs particuliers » ?
- 5 LC : Chez n'importe quel type d'élèves ?
- 6 E : Je peux reformuler ma question ainsi : « Pour toi, c'est quoi un enfant qui aurait besoin d'adaptations particulières ou d'un dispositif particulier ? »
- 7 LC : C'est tout d'abord un enfant qui n'arrive pas à suivre selon le rythme habituel des autres, et qui a besoin, effectivement, que l'on prenne le temps de l'écouter et de cerner plus particulièrement ses difficultés. Il a, certainement, besoin d'une prise en charge un peu à part.

Parcours professionnel : à Franklin depuis 25 ans. Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves ? Comment s'adapter aux difficultés des élèves ?

- 8 E : Regardons un instant ton parcours à Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Depuis combien de temps enseignes-tu ici ?
- 9 LC : Vingt-cinq ans.
- 10 E : Vingt-cinq ans ! Déjà ! Depuis ces années, est-ce que, ta manière d'enseigner a évolué ? Est-ce que ta pédagogie a changé ? Est-ce que les élèves ont changé ? Est-ce qu'il y a des choses nouvelles, est-ce que tu t'adaptes différemment, est-ce que tu enseignes différemment ? Ou au contraire, est-ce pareil ?
- 11 LC : Alors, si on est très généraliste, les élèves n'ont pas énormément changé. Mais, on voit tout de même l'effet des générations. Il y a des changements constatés en ce qui concerne les compétences pures et simples des élèves quand ils arrivent en début de collège. Moi, ce que je constate, c'est une évolution, effectivement, dans les connaissances : une évolution qui ne va pas toujours dans le bon sens. Je constate qu'au primaire, et selon les instituteurs, tu dirais le professeur des écoles... Selon les professeurs des écoles, les formations ne sont pas été les mêmes. Donc, à mon avis, tu as des élèves, et cela je le constate au moins depuis dix ans, qui ont, même chez nous, quelques difficultés dans les compétences fondamentales du français et des maths.
- 12 E : Donc, ils peuvent avoir des difficultés d'apprentissage.
- 13 LC : Quelques difficultés d'apprentissage parce qu'à mon avis, aussi, (silence) l'apprentissage au primaire (silence) est beaucoup plus laxiste dans le sens où l'on sollicite certainement beaucoup l'intelligence, l'éveil des élèves, mais on n'exige plus du tout d'eux, dans certains cas c'est flagrant, qu'ils mémorisent par exemple de façon sûre et certaine ; donc, il y a des jeunes qui sont tout aussi intelligents qu'autrefois, mais qui n'ont pas acquis ces réflexes-là.
- 14 E : Je vois ce que tu veux dire.

- 15 LC : Ils ont du mal à mémoriser, à faire déjà mémoire de leurs connaissances (silence) et même à comprendre qu'il y a une différence entre ce que la mémoire sait déjà et ce qu'elle est en train de mémoriser.
- 16 E : À partir de quel niveau commences-tu à enseigner ?
- 17 LC : En cinquième. Je constate déjà ces difficultés à ce niveau.
- 18 E : En cinquième. Cela signifie que parmi ces élèves, certains peuvent avoir des difficultés de mémorisation, mais plus par manque d'entraînement que par une incapacité à pouvoir retenir.
- 19 LC : Oui, moi, c'est ce que je constate. À mon avis, c'est la première raison. Après, il peut y avoir des cas particuliers parce qu'il y a des enfants qui sont déstabilisés par leur environnement fondamental, qui, par exemple, influence leur attention et leur concentration. Et ça, cela devient effectivement du cas par cas. Il est très intéressant de connaître l'histoire familiale d'un gamin, il faut savoir exactement quels sont ses problèmes. Tu vois effectivement des jeunes qui ont des problèmes d'attention purs et simples. Qu'est-ce qu'il y a derrière, pourquoi, on ne sait pas toujours ? Le fait est constaté, parfois, il suffit simplement de le recadrer, on s'y met, la chose est simple. Mais, d'autres fois, on voit que c'est plus fort qu'eux. La question est de savoir si c'est un simple problème d'éducation ou une difficulté plus importante.
- 20 E : Pour les élèves qui rencontrent une difficulté plus importante... Comment as-tu pu les aider ?
- 21 LC : Personnellement, j'ai dû adapter mes exigences de contenu. Les plus petits des exercices ou des travaux que je proposais, il y a vingt-cinq ans, au tout début, quand je me suis mis au diapason de Franklin, je ne pourrais plus les donner, aujourd'hui, parce que l'on me dirait « c'est trop difficile », cela demande trop de connaissances qu'ils n'ont pas.
- 22 E : Pour commencer, tu as donc ajusté le contenu disciplinaire.
- 23 LC : Exactement.
- 24 E : Concernant ta manière d'enseigner, ta pédagogie a-t-elle évolué ? Si oui, en quoi et comment ?
- 25 LC : Non, non ; j'ai changé (silence), je suis, peut-être, parfois, un peu moins directif au sens où je leur laisse parfois plus de liberté pour faire leurs exercices, créer. J'avais, parfois, tendance au début, à être très directif dans ma manière de procéder. Je le suis toujours un peu, parce que j'estime que c'est important qu'ils aient un cadre. Il y en a qui en ont vraiment besoin. Mais, après, parfois, je suis moins exigeant sur la forme. Ensuite, oui, j'ai changé certainement des manières de dire, d'expliquer, mais surtout des manières d'être vis-à-vis d'eux dans la relation, pas seulement en tant qu'enseignant, mais humainement.
- 26 E : En tant que personne ?
- 27 LC : Oui, en tant que personne.

Des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe de 3^{ème} où ce professeur de Lettres Classiques est Professeur Principal :

- **Observations des élèves entre de la 5^{ème} à la 3^{ème}**
- **Relation avec les parents**
- **Observations en termes de réussite scolaire**
- **Observations en termes de socialisation.**

- 28 E : Alors, maintenant, si on se focalise sur ta classe de troisième de cette année où tu as, donc, rencontré des profils d'élèves « atypiques » : peux-tu me décrire tes observations par rapport à ces élèves-là ? Comment as-tu découvert entre guillemets les élèves que tu avais face à toi ? Comment as-tu réagi ?
- 29 LC : Alors, la première chose, c'est que je ne les ai pas vraiment découverts parce que je les connaissais.
- 30 E : Tu les connaissais ? Ils étaient combien ?
- 31 LC : On peut en dégager entre trois et six, mais en nuancant disons au moins trois. Le préfet te le dira peut-être (rires) : « Ça dépend... » Moi, je les connaissais, car je les ai eus tous les trois en cinquième. Je les avais repérés. En revanche, quand ils sont arrivés en troisième, j'ai constaté des évolutions différentes, c'est cela qui était intéressant. Il y en a, qui a mon avis, ce sont assez, dirait-on, normalisés, mais après on peut toujours dire : « *Oui ; mais tu as vu comment il agit. Il est atypique, il dit ça, il ne fait pas ça, oui !* ». Cependant, j'estime qu'il faut un peu les laisser vivre aussi.
- 32 E : Et, donc, tu as vu l'évolution...
- 33 LC : J'ai vu des évolutions au sens où il y en a deux sur trois qui sont complètement conscients de ce qu'ils sont. Il y a, aussi, un trait de caractère dominant qui fait qu'ils ont envie de rester comme cela.
- 34 E : Qu'ils sont conscients de ce qu'ils sont ? Conscients de quoi ?
- 35 LC : Oui. De leurs différences.
- 36 E : Ils ont envie de rester comme ça, tu veux dire avec un comportement atypique... ?
- 37 LC : Oui, ils sont bien comme ils sont avec leurs troubles apparents, a priori.
- 38 E : Ce sont les élèves eux-mêmes qui te l'ont dit.
- 38 LC : Non, ils ne peuvent pas, mais cela se voit.
- 40 E : Tu parles de troubles dont des diagnostics ont été posés ?
- 41 LC : (Silence)
- 42 E : Pour faciliter notre échange, je me permets juste de te préciser que si nous parlons de troubles c'est qu'il y a eu un diagnostic médical de posé... Donc, pour bien comprendre ce que tu viens de me dire. Tu ne penses pas que l'aspect comportemental ou social visible, que nous pouvons considérer comme une difficulté, pour eux, peut-être un culte ou une façon de faire de leur personnalité.

- 43 LC : Oui, ce que nous pouvons considérer comme étant un obstacle social ne paraît pas en être un pour eux.
- 44 E : Je comprends ce que tu veux dire...
- 45 LC : Alors, on peut toujours dire : « *Ils sont parfois dans leur monde, ils sont ceci, ils sont cela.* » ; en tout cas, même s'ils peuvent avoir quelques difficultés scolaires, tout comme d'autres élèves. Ils suivent et on sent qu'ils en ont encore sous le pied.
- 46 E : D'accord, donc intellectuellement RAS ?
- 47 LC : D'accord.
- 48 E : Qu'en est-il de leurs compétences en termes de socialisation ? As-tu eu l'occasion de faire des voyages de classe avec eux, des sorties ?
- 49 LC : Cette année en troisièmes nous avons fait des sorties au théâtre, une journée à Verdun et le week-end de fin d'année à Jambville. Pour les sorties au théâtre, pas de problème à signaler (silence), ils étaient même assez réactifs lors de la mise en commun faite en classe. À Verdun, je n'ai pas noté de comportement atypique, ils étaient plutôt silencieux, ils observaient. Enfin, à Jambville, ils ont eu l'air, parfois, un peu à part, pas toujours réactifs, mais moi, dans l'atelier poésie où j'étais, ils jouaient bien le jeu, et ils étaient même assez en avant, cela les intéressait. C'était peut-être moins sportif, ça dépendait. Voilà, ça c'est au sujet des deux premiers élèves.
- 50 E : Cela concerne-t-il les trois élèves mentionnés au départ ?
- 51 LC : Non, le troisième élève nous n'avons pas encore beaucoup parlé. Nous avons rencontré une première difficulté avec ses parents. Ceux-ci ont mis à mon avis un certain temps à reconnaître pleinement quel était l'ensemble des problèmes rencontrés par leur fils. Même s'il faut le reconnaître aussi, ils ont essayé de faire des choses, mais avec, à mon avis, deux tempéraments différents entre le père et la mère : une mère qui prend les choses à cœur, et le père beaucoup plus calme ayant tendance, lui, à minimiser les choses, mais pas à s'énerver du tout devant les problèmes. Donc, je ne sais pas comment ils gèrent cela au niveau du couple, mais c'est assez différent. On pourrait dire qu'ils sont complémentaires. C'est la mère que l'on a le plus vue ; la mère assez affolée de voir à ses yeux que son gamin régresse. C'est peut-être le sentiment que l'on peut avoir, en effet, quand on voit son évolution de la cinquième à la troisième. C'est peut être lié à l'âge de l'adolescence, il est plus dans le refus. En cinquième, c'était encore un gamin, bébé qu'il fallait cadrer... qui pouvait avoir déjà des blocages, il faut le reconnaître, mais quand on lui donnait un petit coup de pouce, cela pouvait avancer. Il était déjà éparpillé, déjà tous ces signes-là. Mais, en troisième, deux ans de plus là, il y a plus de refus.
- 52 E : Je ne connais pas les parents de cet élève. Toutefois, quand des parents commencent à cerner les difficultés de leur enfant beaucoup de choses remontent, et souvent cela explique beaucoup d'observations ou de comportements. Cependant, il est parfois normal que les parents soient, en premier lieu, dans le déni. Tu parles de régression, peut-être ne régresse-t-il pas, mais c'est simplement que les observations faites sont plus fines et que dans la durée nous commençons davantage à nous inquiéter ?

- 53 LC : Oui... Sa régression est scolaire (silence) au sens où il ne produit pas notamment dans toutes les matières littéraires. Cela est récent. Là où il faut exprimer, comme tu le sais, des sentiments, des émotions, mais même développer tout simplement une pensée objective, sans y mettre quoi que ce soit de soi, il y a blocage. La mère m'a dit un jour : « oui j'en ai parlé avec lui à la maison, il m'a dit : "*Oui, je suis nul, je n'ai pas d'idées...*" »
- 54 E : Ce qui est peut-être vrai !
- 55 LC : C'est possible, sauf que, à côté de cela, avec son copain, il écrit un petit roman.
- 56 E : As-tu lu ce roman ?
- 57 LC : J'ai vu quelques pages, c'est un peu des enfantillages, mais c'est pas mal quand même, ils créent quelque chose, il y a quelque chose de créer. Il y a de l'idée, c'est complètement farfelu. C'est autour de ces romans qu'ils aiment bien échanger à cet âge-là. Il s'agit de thèmes fantastiques. C'est un monde un peu fantastique, fantasmagorique ; mais, là-dessus ils créent, donc ils ont des idées, ils sont capables de faire des choses, lui notamment.
- 58 E : Mais, c'est peut-être le cadre qui...
- 59 LC : Oui, je pense, il y a un cadre demandé dans cette discipline qui le bloque pas mal.
- 60 E : Parmi ces trois élèves dont tu me parles. Des bilans médicaux ont-ils été établis pour certains d'entre eux ? Des diagnostics ont-ils été posés ?
- 61 LC : Pour les deux premiers dont je t'ai parlé, il n'y a actuellement pas de diagnostic posé. Je ne sais pas si des bilans sont en cours. Pour le dernier, les choses ont avancé cette année. Les parents ont commencé par envoyer le gamin voir un pédopsychiatre, mais qui n'avait pas du tout le profil pour tout analyser, et pour tout comprendre sur l'origine des difficultés que l'élève rencontre. Le préfet a tout de même réussi à faire comprendre aux parents que des bilans complémentaires seraient sans doute nécessaires. Ils ont accepté de suivre nos conseils. On leur a donné le nom d'un pédopsychiatre qui lui (le préfet des études) paraît bien, qui a suivi d'autres élèves. Les parents avaient rendez-vous avec le pédopsychiatre début juillet. Il y a eu au moins quatre heures de rendez-vous, et cela va continuer, et normalement, on va aboutir à la rentrée sur un protocole. Appelle cela comme tu veux, mais on devrait y voir plus clair.
- 62 E : Vous avez donc réussi à sensibiliser les parents à la prise en charge de l'élève F. Qu'en est-il de l'origine des difficultés des deux autres élèves ? Des prises en charge extérieures sont-elles à prévoir ?
- 63 LC : Scolairement, leur niveau se maintient. Au niveau de la socialisation, ils ne posent pas de problème de relation vis-à-vis des autres, même s'ils sont un petit peu à part, dans leur monde. Ils ont leur cercle de copains qu'ils se sont faits eux-mêmes, et qui sont tous, c'est vrai, on pourrait appeler des atypiques. La plupart d'entre eux, ce sont de très bons élèves : ils sont assez originaux aussi, mais souvent ce sont des têtes de classe. Ce sont des originaux, des artistes, un peu tout cela... un peu atypiques aussi dans leur façon d'être. Ils se retrouvent régulièrement (silence). Ces quatre, cinq, six là de la même division se retrouvent ensemble à parler de même sujets, les trois de ma classe avec eux.

Le surveillant me dit : on les voit déambuler, ils font des allers-retours dans le couloir, à rester entre eux à parler ou dans la cour. Mais, quand on les voit de l'extérieur, on est un peu surpris, mais ils se marrent, ils discutent, ils s'agitent, etc.

- 64 E : Donc, pour toi, il n'y a pas lieu de s'inquiéter outre mesure. Toutefois, pour développer leurs compétences en termes de socialisation, n'y aurait-il pas quelque chose à faire ?
- 65 LC : Je pense, il y a quelque chose, sans doute, à faire ou à étudier de prêt. En effet F. se trouve davantage en difficulté et a donc est donc pris sous l'aile des deux premiers. À Jambville, le préfet des études a voulu les séparer dans les chambres, un des amis de F. est venu me voir en me disant : « *Ce n'est pas possible de nous séparer, F. ne pourra pas.* » Aussi voit-on bien qu'il y a quand même quelque chose qui fait que leur relation est un peu fusionnelle, et les écarte un peu des autres.
- 66 E : Oui, et le manque de rituel les gêne parce que là, tu parles de l'élève qui voulait changer de chambre. Moi, j'ai discuté avec lui (F.), et je lui ai demandé pourquoi c'était si important pour lui de dormir avec ce camarade-là précisément ? Je voulais savoir si c'était pour ne pas être avec des « inconnus » ou si c'était vraiment pour être avec l'autre camarade de sa classe. Il m'a répondu : « *Non, ce n'est pas ça. C'est parce que, moi, quand j'ai eu une veillée, je suis hyper excité et je n'arrive pas à dormir ; il faut une heure. Donc, il faut que je puisse avoir la lumière allumée, il faut que je puisse lire, et ensuite, après je m'endors sur mon livre, et la lumière reste allumée, et ensuite, après, éventuellement, je l'éteins.* »
- 67 LC : Cette remarque est intéressante et mériterait d'être analysée.

**Quels conseils donnerais-tu aux enseignants
qui auront ces élèves au lycée ?**

- 68 E : En tant que professeur principal et éventuellement professeur de lettres, en relisant cette année de quoi aurais-tu eu besoin pour aider ces élèves cette année ? Par ailleurs, quels conseils donnerais-tu aux enseignants du second degré qui auront ces élèves l'an prochain en classe de seconde ?
- 69 LC : Pour F ; on aurait tout de même besoin d'un « mode d'emploi ». Après, pour les trois élèves dont on a parlé chacun devrait se poser les questions suivantes : « *Qu'est-ce que j'accepte ? Qu'est-ce que je n'accepte pas ?* »
- 70 E : Si je reformule pour bien comprendre : tu souhaiterais connaître ce qui est de l'ordre des difficultés propres à ces élèves pour distinguer ce qui correspondrait à une impossibilité ou à un refus de coopérer en termes d'apprentissage ou de respect du règlement ?
- 71 LC : Oui, exactement. Par ailleurs, il faut gérer aussi le groupe classe. Parce qu'il y a le regard des autres... J'ai trouvé que, dans l'ensemble, les élèves de ma classe ont été très tolérants : ils voyaient bien qu'on était plus attentif à ces trois élèves. On laissait passer par exemple un travail non fait ou des oublis de matériel.

- 72 E : Tu soulèves, donc, une question intéressante. Jusqu'où pouvons-nous, devons-nous adapter notre pédagogie, le contenu disciplinaire, le règlement aux difficultés des élèves dont les origines n'ont pas été clairement diagnostiquées et donc le besoin d'adaptation est une évidence ?
- 73 LC : Oui, même si les élèves sont assez gentils entre eux, certains ayant des résultats médiocres peuvent se plaindre de ne pas bénéficier d'aide pour progresser et réussir.
- 74 E : Le SAS permet de prendre en charge des élèves ayant besoin d'adaptations pédagogiques « simples » afin de leur permettre de reprendre confiance en eux, de consolider certains apprentissages pour réussir.
- 75 LC : Je ne pense pas que les élèves se disent dans leur tête : « *Finally si j'étais comme F., j'aurais le droit à cela* ». Je ne pense pas que cela aille jusque-là. Il a des avantages, mais j'ai eu l'occasion de leur expliquer de façon feutrée que nous devons être tolérants avec F. À un moment donné, il y a eu des tensions parce que lui-même s'énervait : il y a eu un problème lors d'un cours de physique, un peu bruyant. En effet, F. ne supportant pas le bruit, est devenu ingérable. Le professeur, lui-même, n'a pas compris, et la réaction des élèves a été, dans ce cas-là, au début plutôt positive, parce que certains ont expliqué au professeur pourquoi il réagissait comme cela. Et, après, on a dû trouver comme solution, parce que cela devenait vraiment très difficile, de l'écarter du cours de physique pour que cela se passe bien pour tout le monde.
- 76 E : Il travaillait sa physique tout seul ?
- 77 LC : Oui, avec son frère aîné polytechnicien. Mais, voilà, ça s'est typique de F. Les autres supportent le bruit, cela ne les gêne pas, mais F. ne peut pas... (silence et soupir) Le problème, c'est que pour F., on n'avait pas de mode d'emploi et donc, c'était un peu, à chaque fois, du cas par cas : est-ce que ça j'accepte, est-ce que ça je n'accepte pas ? On pouvait essayer de discuter un peu avec lui, le prendre à part, mais là c'est un peu un mur.
- 78 E : Mais, qu'entends-tu par « mode d'emploi » ? De quoi aurais-tu eu besoin ? C'est quoi pour toi le mode d'emploi dont tu aurais eu besoin ?
- 79 LC : C'est-à-dire, arriver à avoir des moyens de sentir si, dans certains cas, on peut passer de l'action à la sanction (s'il faut être directif ou souple ; doit-on exiger un résultat une production ou au contraire doit-on laisser faire ... ?), à la contrainte, avant de dire de façon ferme : « *Ça il faut le faire* », quitte à attendre et être patient sans dire : « *Là, il ne peut pas donner plus, on laisse filer, on fait une adaptation, on voit ce qu'il peut donner.* »
- 80 E : De qui aurait dû, pu venir ces conseils ? Car, d'après ce que tu me dis cela ne pouvait pas venir de ses parents, qui ne réalisaient pas trop, cela ne pouvait pas venir des médecins, puisque vous ne les avez jamais rencontrés...
- 81 LC : Pour cela, nous avons beaucoup échangé avec le préfet des études et nous avons souvent réagi ainsi : « Il n'a pas fait ça, mais bon on laisse couler, on fera autrement ». Ce que j'ai fait, à plusieurs reprises, c'est que j'ai proposé à ses parents de retravailler certains exercices de français, à la maison avec eux. C'est là qu'ils ont vu parfois la difficulté. Leur gamin leur a parfois dit : « Je n'y arrive pas », alors que, comme nous, ils avaient le sentiment que, parfois, c'était de la paresse et que leur enfant ne voulait pas s'y mettre. Il

ne faut pas l'exclure cette attitude typique d'un adolescent. Il n'y a pas que le problème non identifié du « Je ne peux pas », parce que le gamin, lui-même, arrive à verbaliser tout cela ; on voit qu'il ne veut pas tout simplement, c'est une tête de mule.

- 82 E : De fait, cet enfant intelligent par ailleurs peut jouer entre « Je ne veux pas » et « Je ne peux pas ».
- 83 LC : Il joue avec ça... Donc, quand il y a eu un blocage en classe, par exemple le jour où il n'arrivait pas à composer une rédaction, il m'a fait ça une fois ... il a rendu copie blanche. Tu entends, copie blanche ! Alors, j'ai tout de suite envoyé un mail aux parents, et il a fait le devoir pendant le week-end, il l'a rendu.
- 84 E : Oui, comme quoi tout peut arriver. C'est peut-être la peur de ne pas réussir, la peur de passer à l'écrit... ou une autre crainte qui inhibe cet enfant. Qu'en penses-tu ?
- 85 LC : Le préfet des études me dit que cette réaction face à la production écrite doit être prise en compte. À la suite des bilans que les parents sont en train d'effectuer, il faudra peut-être adapter la tâche. Cet élève a besoin que l'on lui donne un cadre très précis : tout ce qu'il faut inventer semble lui faire peur.
- 86 E : De fait, on n'a pas le diagnostic. Cependant, ces observations peuvent faire partie potentiellement de ses difficultés.
- 87 LC : Oui, en effet, tu as sans doute raison...
- 88 E : Pour revenir sur le fait d'avoir besoin d'un protocole d'actions, d'une présentation du mode de fonctionnement de ses élèves, comment penses-tu que ces documents puissent être créés ?
- 89 LC : Par des gens formés à la pédagogie adaptée, par des médecins ou des professionnels de la santé ou par les parents, enfin, si les familles acceptent de coopérer... (Silence) Dans le cas de F., c'est compliqué, car on avance à l'aveugle. Par ailleurs, c'est le seul qui rencontre vraiment des difficultés scolaires.
- 90 E : Oui, mais qui dit, potentiellement, troubles liés à un handicap ne dit pas forcément difficultés scolaires. Prenons par exemple : E., élève en 1^{re} S, rencontrant des difficultés liées au syndrome d'Asperger. Il a des problèmes de graphie. Cependant, il n'a pas, à priori, de difficulté scolaire. Donc, ce que je veux dire, c'est que l'on peut avoir un handicap sans être forcément en échec scolaire. Cela peut être d'autres troubles.
- 91 : LC : E. avait tout de même des problèmes d'assimilation, même en 1^{re}.
- 92 : E : Oui, oui, je ne dis pas, mais en proposant des adaptations répondant aux besoins de E., il peut tout à fait progresser et réussir. Cependant, tu as raison, parfois, on est plus attentif aux difficultés des élèves à partir du moment où l'on a identifié leurs difficultés. Penses-tu que des difficultés liées à un manque socialisation peuvent relever d'un handicap, même si l'élève par ailleurs réussit, s'il tient la route intellectuellement parlant ?
- 93 : LC : Oui, je ne dis pas le contraire, mais je ne les mettrais pas dans le même panier.

- 94 E : Non, non après cela, il y a des critères. Moi, je ne suis pas médecin. À ton avis, de quoi auront besoin les enseignants pour accompagner ces élèves au cours de leur année de 2^{de}? Autrement dit, si on prend par exemple le cas de F., quelles sont les informations dont les enseignants seraient susceptibles d'avoir besoin? Quels conseils leur donnerais-tu pour les aider à s'adapter à F. ?
- 95 LC : Je crois qu'il faut commencer par leur expliquer très clairement, le contexte familial de l'élève, les difficultés rencontrées. Ce qui est très compliqué, c'est qu'on ne peut pas aider l'élève sans avoir de diagnostic...
- 96 E : On ne peut pas ?
- 97 LC : Avoir un diagnostic donne des informations...
- 98 E : ... des informations médicales qui peuvent expliquer certaines difficultés. Cependant, le diagnostic ne donne pas les adaptations pédagogiques ou éducatives à mettre en place pour répondre aux besoins de l'élève.
- 99 LC : Oui, peut-être mais, pour moi, cela est plus simple. Surtout que chaque enseignant réagit avec...
- 100 E : ... sensibilité... ?
- 101 LC : Oui, exactement. Certains diront : « *Comment cela se fait-il que l'on ne l'a pas vu plus tôt ?* » On ne va pas refaire tout l'historique des observations, cela serait trop long à expliquer. Certains diront : « *Moi, je ne me sens pas capable de gérer un tel gamin.* » Tu auras toutes ces difficultés-là. Je pense que le préfet va essayer de mettre F. avec une équipe pédagogique sur mesure (silence), avec toi comme professeur de mathématiques par exemple ! En Mathématiques, tu pourras analyser d'autant mieux le côté social, la socialisation du gamin car, c'est le premier de la classe. En Sciences Physiques, c'est différent, parce qu'il faut déjà assimiler d'autres connaissances et que sa manière d'apprendre, s'il apprend, n'est pas efficace. En Sciences et Vie de la Terre, c'est pareil. En effet, tu as d'autres aspects qui peuvent le gêner... peut-être davantage sensoriel comme les manipulations ou le bruit. En Français, écrire un court texte structuré est difficile pour lui. Le préfet avait suggéré que compte tenu de ses difficultés en langues vivantes, nous pourrions lui faire suivre qu'une seule langue vivante. Enfin, ce n'est pas simple, vois-tu ?
- 102 E : Comment as-tu essayé de remédier à ses difficultés ?
- 103 LC : Je n'ai pas trop réussi. Pour la remédiation de l'assimilation, il faudrait peut-être voir dans un premier temps comment il mémorise, s'il arrive à mémoriser. En effet, les difficultés observées sont-elles dues à des mauvaises stratégies de mémorisation, à une incapacité à mémoriser ou à un simple refus ? À cette question, je ne peux pas répondre.

Es-tu prêt à changer pour un élève ? Es-tu prêt à adapter ta pédagogie ? Es-tu prêt à adopter une autre posture d'enseignant ?

- 104 E : Supposons qu'on ait le protocole de fonctionnement de ces enfants et que celui-ci remette en cause complètement la pédagogie. Par exemple, imaginons qu'il propose l'utilisation de nouveaux supports, insiste sur une pédagogie différenciée, privilégie le travail de groupe... Comment réagiras-tu ? Serais-tu prêt à opérer un déplacement ? Serais-tu prêt à changer de posture pour permettre à ces enfants de rester en milieu ordinaire ? Malgré leurs difficultés jusqu'à quel point est-ce que tu es prêt, toi, éventuellement, à t'adapter à ces enfants, aujourd'hui ?
- 105 LC : (silence) Il y a deux types d'adaptation : soit travailler un petit peu avec l'élève, c'est-à-dire le prendre à part, faire une remédiation un peu spécifique ; donc là, il faut un peu de disponibilité, soit sur le travail de groupe. Je ne le ferai que dans la mesure où cela ne pénalise pas la progression et le contenu du programme que je veux apporter aux autres.
- 106 E : ...
- 107 LC Disons, que si tu ralentis ton cours, si tu fais des exercices qui peuvent tout à fait convenir à l'intéressé, mais qui sont dans leur nature même plus superficiel, et bien finalement, ce que tu envisages de transmettre au groupe perd en qualité, en quantité au profit d'un seul.
- 108 E : Ne penses-tu pas qu'en terme de construction du savoir, chez l'élève, « Qui peut le plus peut le moins » ? Faire des exercices d'entraînement « simples » ne peuvent-ils pas aider les élèves, même brillants, à construire leur savoir ? Cela ne permettrait-il pas à tous les élèves de construire leur savoir à partir de la même chose ? Chacun ensuite ne pourrait-il pas progresser à sa vitesse et donner le meilleur de lui-même en fonction de ses capacités ?
- 109 LC : Oui, mais c'est une question de temps. Combien de temps je passe à faire quelque chose de basique pour que le gamin, qui en a besoin, suive et que font les autres en attendant ? Il y a une gestion qui n'est pas, a priori, évidente.

Évocation du mot « Handicap ».

- 110 E : Pour terminer, si je te dis « Handicap ». À quoi penses-tu ?
- 111 LC : Le mot, lui-même, fait penser, aussi bien, à un handicap moteur qu'à un handicap mental, intellectuel, donc déjà c'est très vaste.
- 112 E : Prenons par exemple, le cas d'un élève en fauteuil roulant accompagné d'une Aide de Vie Scolaire ou AVS...
- 113 LC : Cela ne me pose pas de problèmes. Il faut voir comment cela se vit au niveau de la classe. Non, je réfléchis, mais pour moi cela ne pose pas de problèmes.
- 114 E : Donc, pour toi, en tant que professeur, cela ne te pose pas de souci, après il faut voir avec la classe, c'est-à-dire avec les autres élèves ?

115 LC : Oui, c'est cela. La question pratique est de savoir quand l'AVS est là pour l'enfant handicapé (silence). La mise en pratique de tout ce qu'elle doit faire au niveau de cet enfant dans l'enceinte de la classe... Elle a peut-être un impact, par exemple, sur l'attention des autres, sur leur concentration, sur des choses comme cela. (silence) Ce n'est pas anodin. Je veux dire, ce n'est pas tout à fait la même chose d'avoir quelqu'un qui dise : « *Est-ce que je peux suivre une heure de ton cours dans ta classe pour voir ?* » et d'avoir quelqu'un qui se met dans un coin, on l'oublie, comme un inspecteur d'ailleurs, l'inspecteur est là, je l'oublie. Là, avec une AVS ce n'est pas pareil et cela peut être dérangeant.

116 E : Surtout que cela fait un bruit de fond, parce que du fait qu'elle discute, forcément, avec l'élève, il faut accepter qu'il est du bruit dans sa classe.

117 LC : Voilà. Il faut, en effet, accepter qu'il y ait du bruit dans son cours. Il y a tout cet aspect très pratique, et tu as vu les classes que l'on a, en plus. On est un peu les uns sur les autres, donc cela n'arrangera rien. De plus, en réfléchissant, cela peut gêner les autres élèves et cela risque d'entraîner des réactions des parents des autres élèves. Bref, cela me semble compliqué...

Saint-Louis de Gonzague – Franklin et l'ouverture aux personnes en situation de handicap. Rôle et missions de la personne-ressource.

118 E : Justement par rapport à tout cela. On a commencé une mise aux normes PMR des bâtiments pour l'accessibilité dictée par la loi de 2005 qui prône la scolarisation des élèves handicapés. Que penses-tu de l'ouverture au handicap, à Franklin ? Tu le vois comment ?

119 LC : Au point de départ, c'est une très bonne idée. Il n'y a pas de raison de ne pas essayer de le faire. Après, moi, les grandes interrogations, ce sont sur l'aspect pratique de toutes ses prises en charge. Cela pose également une interrogation sur notre mode de fonctionnement. C'est humain, quand j'ai créé l'AJE, il y a quinze ans, avec Jean-Maurice, un ancien collègue de mathématiques, et Bruno, beaucoup de gens nous ont dit : « *Oui, c'est super, c'est très bien ce que vous faites, super idée ce soutien scolaire.* » Ce soutien scolaire est dans le 20^e, plein est, porte de Bagnolet... il y a quelques collègues qui avaient proposé de faire quelques heures de soutien scolaire, mais cela s'est avéré très contraignant. Au bout du compte, de tous ceux qui nous avaient dit oui, il n'y avait plus personne, ce que j'ai tout à fait compris. En effet, même moi, sur le terrain, je n'y vais pas, j'ai du mal à y aller, et puis, je suis passé à autre chose. Cela fonctionne assez bien, ils ont trouvé leur vitesse de croisière, c'est parfait. Mais, il y a toujours une grande différence entre les paroles et les actes.

120 E : Qu'est-ce que tu penses de l'aide que peut apporter une personne formée ?

121 LC : Comme toi ?

122 E : Oui, comme moi. En tant que « personne-ressource Handicap » par exemple ?

123 LC : Avoir quelqu'un sur le terrain qui peut permettre de répondre à des situations, c'est pratique. Pouvoir répondre à des questions sur les adaptations peut aider les enseignants. Identifier les problèmes pourrait permettre de suggérer des bilans complémentaires aux parents, de proposer des modes de remédiations et des moyens aux enseignants.

- 124 E : Oui, mon rôle pourrait être défini ainsi : proposer des hypothèses et des solutions afin de pouvoir permettre à l'enfant d'avancer entourer d'une équipe pédagogique détenant des outils pratiques.
- 125 LC : Ce n'est pas inintéressant, loin de là.
- 126 E : Est-ce que pour toi, ce peut être quelque chose qui pourrait répondre à tes besoins ?
- 127 LC : Moi, je pense que cela peut être utile à n'importe quel collègue pour avoir plus de réponses à de questions qu'ils se posent : Comment réagir vis-à-vis de tel gamin ? Qu'est-ce que tu en penses de ce comportement ? Tout cela en concertation avec les préfets, je pense que ce n'est pas mal.
- 128 E : Que penses-tu d'aller observer l'élève directement en cours, pour observer le comportement des élèves et mieux aider les collègues ? Il ne faut pas que le professeur ait l'impression d'être observé, parce que si j'y vais, c'est pour observer l'élève, et non pas l'enseignant, surtout que je serais bien incapable de porter quelconque jugement positif ou négatif sur une matière qui n'est pas la mienne, mais sur l'attitude de l'élève : pourquoi il fait cela ? pourquoi il ne fait pas cela ? pour émettre des hypothèses, pour pouvoir trouver des solutions.
- 129 LC : Oui, pourquoi pas ? c'est pas mal. C'est plutôt bien. Cependant, il faudrait annoncer tes compétences dès le début de l'année. Car dans la tête des collègues, ce que tu fais ou peux faire n'est pas toujours clair pour eux.
- 130 E : Oui, tu as raison. Avec la certification cela va simplifier ma situation qui devient alors légitime.
- 131 E : Est-ce que tu vois quelque chose à ajouter ?
- 132 LC : Écoute... (silence)
- 133 E : Si tu as une idée...
- 134 LC : Non (silence), avec l'ère des nouvelles technologies, on verra peut-être des solutions nouvelles. On ne sait jamais.
- 135 E : Regarde E. avec son ordinateur... Cela lui a bien changé la vie.
- 136 LC : Oui, c'est vrai, des choses comme cela effectivement, cela pourra être intéressant.
- 137 E : Autre chose ?
- 138 LC : Non.
- 139 E : Je te remercie pour le temps que tu m'as accordé et je t'envoie la retranscription pour relecture si tu le désires.

Annexe 11 : Matériaux utilisés pour l'analyse du journal de bord.

Partie 4. Présentation et analyse du journal de bord :

Étude de l'impact de l'observation participative sur la sensibilisation à la difficulté scolaire et aux troubles de l'apprentissage, des membres de la communauté éducative du collège et du lycée, entre septembre 2011 et juin 2014.

Chapitre 1. Année scolaire 2011 – 2012 : L'importance d'échanger pour sensibiliser. La recherche d'alliés pour faire avancer l'enquête de terrain.

- 1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2011 – 2012.**
- 2. Une sensibilisation orale par des échanges informels : des occasions à ne pas rater.**

Lieu de l'échange : La salle de travail réservée aux enseignants de mathématiques.

Date : Mars 2012.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH et un enseignant de mathématiques prenant sa retraite en juin 2013.

L'enseignant de mathématiques est intéressé par les troubles liés au syndrome d'Asperger. En effet, l'année 2012 a été l'année de la Grande Cause Nationale de l'autisme. Il nous a dit avoir regardé une émission, sur Arte, concernant le spectre autistique, très intéressante notamment du point de vue des neurosciences. Cela l'a beaucoup interpellé quant au comportement de sa fille alors âgée d'une vingtaine d'année. Il a avoué que sa fille avait un comportement « bizarre » et qu'il aurait peut-être dû demander un diagnostic, plus tôt, pour lui permettre de s'épanouir davantage. Par ailleurs, il a avoué que s'il avait su, il ne l'aurait pas éduquée aussi sévèrement et, qu'il aurait peut-être pu l'aider dans sa scolarité. Compte tenu de son ouverture et de son questionnement sur la pédagogie à adopter pour un élève présentant des difficultés liées au syndrome d'Asperger, l'enseignant en formation BEP – ASH l'a interrogé sur ce qu'il serait prêt à changer dans ses pratiques pour aider ce type d'élèves dans ses classes, à Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Celui-ci lui a alors répondu, qu'il était très admiratif de ce que « le futur enseignant spécialisé » faisait mais qu'il ne se sentait pas les compétences pour le faire et qu'il n'avait pas le temps. Il a également ajouté que compte tenu du niveau d'exigences de cet établissement, pour accueillir « des élèves handicapés » il fallait avoir des élèves qui puissent suivre intellectuellement. C'est alors que nous lui avons répondu, que nous étions tout à fait d'accord avec lui et, que justement des élèves rencontrant des difficultés liées au syndrome d'Asperger pouvaient avoir les capacités de suivre ici, mais en s'adaptant à lui. Le professeur de mathématiques lui a alors répondu que si l'élève pouvait suivre alors il n'avait pas besoin de s'adapter à lui, et qu'il y avait des spécialistes pour ce « genre » de prises en charge spécifiques.

- 3. Analyse de la réaction des enseignants face à une difficulté liée à un handicap diagnostiqué.**

Chapitre 2. Année scolaire 2012 – 2013 : L'importance d'échanger, de collaborer et d'accompagner pour faciliter la prise en charge des BEP des élèves repérés.

- 1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2012 – 2013.*
- 2. Convaincre la communauté éducative et accompagner les enseignants lors de la mise en place d'adaptations pédagogiques.*
- 3. Collaborer pour identifier les difficultés rencontrées par les élèves.*

Lieu de l'échange : Le bureau du préfet des troisièmes.

Date : Mars 2013.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH, le préfet des études de troisièmes et une enseignante de mathématiques.

Après avoir effectué un repérage des difficultés rencontrées par un élève de 3^{ème} en mathématiques, à la demande du préfet des études avec l'accord des parents, nous avons identifié des difficultés liées au sens des opérations et à des manques issus du primaire. Avec l'accord du préfet, nous avons suggéré aux parents de faire un bilan logico-mathématique auprès d'une orthophoniste. Une rééducation a donc été mise en place avec un aménagement de l'emploi du temps pour favoriser la prise en charge. Avec le préfet des études des troisièmes, nous avons rencontré l'enseignante de mathématiques de l'élève afin de lui expliquer les difficultés de l'élève et de lui proposer des aménagements d'évaluation. Cependant, cette rencontre n'a pas été productive. En effet, pour cette enseignante de mathématiques, des difficultés en mathématiques n'existent pas. Pour réussir il faut travailler. Pour elle, une rééducation orthophonique est « une psychologie de comptoir ».

- 4. Des préfets convaincus : un vecteur de la sensibilisation à la difficulté scolaire et au handicap.*

*Chapitre 3. Année scolaire 2013 – 2014 : tous acteurs ou presque!
Sensibiliser, collaborer, agir... quelle structure pour sensibiliser, encadrer les prises en charge adaptées et accompagner les initiales personnelles ?*

- 1. Organigramme présentant les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté éducative au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.*
- 2. Eléments mis en place et reconnus par le conseil de direction de Saint-Louis de Gonzague – Franklin ayant permis de faire évoluer le regard de la communauté éducative sur la difficulté scolaire et le handicap au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.*

3. Analyse de la mise en place des adaptations pédagogiques de E. en 1^{ère} S et de la réactions de ses enseignants.

Lieu de l'échange : Dans le couloir devant le bureau du préfet des études des classes scientifiques.

Date : Octobre 2013.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH et le préfet des études de 1^{ères}.

Le préfet des études ne se rend pas compte de l'importance de l'ESS de E. : « Si tu veux venir, viens mais je crois que cela n'est pas nécessaire... Si tu penses ? Dois-je faire appel au préfet des études des troisièmes-secondes ? ». Par ailleurs, ce préfet nous soutient dans notre projet mais ne réalise pas encore que des élèves en situation de handicap au collège sont encore en situation de handicap au lycée. Cependant, son questionnement nous interpelle. Il ne semble pas totalement fermé à la question. Pour éviter de le mettre en difficulté lors de l'ESS, nous lui proposons de venir en tant qu'enseignant de mathématiques, ayant E. l'an passé, et nous lui suggérons de demander au préfet des études des troisièmes-secondes d'être également présents.

Lieu de l'échange : La salle des professeurs de langues.

Date : Novembre 2013.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH et le professeur d'allemand de E.

Nous avons exposé à l'enseignant d'allemand les objectifs de la seconde langue de E. :

Cette matière devait lui permettre de développer des compétences de socialisation à l'aide de la culture allemande qui l'intéresse par ailleurs. Etant une option facultative, la seconde langue pouvait donc être adaptée en termes d'évaluation. En effet, E. rencontrant des difficultés à l'écrit dans cette matière qui est évaluée au baccalauréat à l'oral, nous avons proposé à l'enseignant d'adapter son mode d'évaluation aux objectifs et aux compétences de E. Cependant, envisager d'évaluer cet élève uniquement à l'oral semblait difficile pour cet enseignant. Pour lui, si un élève est en allemand à Saint-Louis de Gonzague - Franklin en 1^{ère} S, il doit travailler comme tout le monde. Il ne peut pas avoir de difficulté.

Lieu de l'échange : A l'étage des laboratoires de sciences.

Date : janvier 2014.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH et le préparateur.

Le préparateur était inquiet pour le passage de l'épreuve pratique de SPH et SVT prévue au cours de la terminale S. Il désirait savoir si E. pourrait bénéficier d'une aide pour réaliser ses Travaux Pratiques (TP). En effet, E. est capable de définir un protocole expérimentale, sait ce qu'il doit obtenir comme résultat mais, sa maladresse lui pose problème pour la réalisation du TP. Il m'a donc demandé ce que l'on pouvait mettre en place pour éviter de mettre, à chaque TP, E. dans une situation handicapante par manque d'autonomie dans la réalisation de celui-ci.

4. *Analyse de l'attitude du préfet des troisièmes et de l'ensemble de l'équipe pédagogique face aux difficultés observées par un élève F.(3^{ème}).*

4.1. *Observations recueillies au cours de l'année scolaire 2013 – 2014 : la difficile reconstruction du puzzle.*

Identification des difficultés rencontrées par F. novembre 2013 – janvier 2014.		
Lieu – Date	Personnes concernées.	Questions – Sujet de la discussion
Couloir des troisièmes. Mi – Novembre 2013 entre 13h40 – 14h00	F. et nous – mêmes.	Sur l'heure du déjeuner, nous sommes en train de faire un bilan d'identification de besoins avec un élève de troisième. Nous sommes dérangés par le bruit de quelques élèves dans le couloir, nous sortons de la classe pour leur demander de retourner en récréation. Quelques minutes plus tard, nous sommes à nouveau dérangés.. Nous sortons donc de la classe et rencontrons un élève que nous ne connaissons pas. Nous lui demandons sa carte scolaire. Il la cherche en vain. Nous lui demandons sur le ton de la demandons alors son nom, son prénom, sa classe. Il nous regarde fixement et reste muet. plaisanterie de chercher dans sa chaussette. L'élève se baisse et cherche dans sa chaussette. Nous observons son visage et ne voyons aucune expression sur celui-ci. Nous lui

Lieu – Date	Personnes concernées.	Questions – Sujet de la discussion
<p>du préfet des troisièmes. Mi – Novembre 2013 entre 14h00 – 14h30</p>	<p>Le préfet des troisièmes, l'élève F. et nous-mêmes.</p>	<p>Nous expliquons ce qui vient de se passer et alertons le préfet des études, non pas tant sur les actions commises mais sur la réaction de l'élève face à nous. A l'aide du trombinoscope, nous identifions l'élève F.</p> <p>Le préfet des études nous explique alors que cet élève faisait partie de ceux qu'il désirait que nous voyions au plus vite.</p> <p>Nous proposons donc au préfet des études de voir l'élève F. Le préfet est assis à son bureau face à lui .F est assis à côté de nous. Le préfet interroge F. sur ce qui vient de se passer. F. baisse la tête et reste muet. Nous proposons au préfet de sortir pour poursuivre la discussion avec F. Sans regarder F., nous commençons par lui dire qu'il n'aura pas de sanction. Nous lui avons demandé comment il s'était retrouvé devant la porte de la classe à 13h45 au lieu de 14h. Il nous a répondu : « 12h30, ça sonne, je descends l'escalier pour aller déjeuner, j'ai mangé, puis je suis allé dans la cour de récréation par l'escalier, mais j'avais oublié mon classeur rouge, je suis redescendu à la cantine le chercher et puis, je suis remonté mais, comme je n'avais pas le temps d'aller en récréation, j'attendais devant la porte ». Cet enchaînement de faits a été raconté par F. en murmurant, sans jamais nous regarder et nous avons souvent dû relancer la conversation en disant « et ensuite ».</p> <p>Suite à cet échange, nous avons proposé à F. de retourner en cours. Nous avons pris le temps d'exposer nos observations au préfet des études. Nous lui avons conseillé d'organiser une réunion avec le Professeur Principal de F. pour avoir son avis sur le comportement « atypique » de F. et identifier éventuellement d'autres difficultés.</p>
<p>Bureau du préfet des troisièmes. Début décembre 2013. Un matin entre 8h00 et 8h30</p>	<p>Le préfet des troisièmes, le professeur principal de F. nous-mêmes.</p>	<p>En présence du préfet des troisièmes, nous exposons les faits précédents au professeur principal de F. qui est également son enseignant de français. Sa première réaction est de nous dire que d'autres enfants de la fratrie étaient comme F. et qu'ils ont très bien réussi par la suite. Nous essayons de l'amener à se poser des questions sur le comportement de F. face à l'adulte, face à ses camarades et face à son travail. Il accepte d'observer et d'identifier ce qui pourrait l'interpeler. Nous décidons de fixer une autre rencontre la semaine précédant les vacances de Noël.</p>
<p>Dans un laboratoire de Physique. Au cours d'une heure de SPH. Mi-décembre 2013, un vendredi après-midi.</p>	<p>L'ensemble des élèves de classe de F., le professeur de sciences physiques et de chimie, puis le préfet des études des troisièmes et l'infirmière scolaire.</p>	<p>Nous n'étions pas présents ce jour-là dans l'établissement et avons recueilli les propos du préfet des études des troisièmes, de l'enseignant de SPH et de l'infirmière scolaire pour reconstruire le puzzle.</p> <p>Pendant le cours de Sciences Physiques, F. réagit violemment, s'agite sur sa chaise, demande le silence, crie avant de se recroqueviller sur lui-même en mettant sa tête sur ses jambes.</p> <p>L'enseignant envoie un élève chercher le préfet des études. Celui-ci arrive constate l'état de prostration de F. Il s'agenouille à côté de lui et lui propose de descendre à l'infirmierie. Celui-ci ne réagit pas. Le préfet demande à l'un de ses camarades de lui proposer la même chose. F. accepte de descendre avec son camarade à l'infirmierie.</p> <p>A l'infirmierie, F. se recroqueville à nouveau. L'infirmière scolaire et le préfet des études essayent de rassurer F. mais rien n'y fait. L'infirmière propose des gâteaux (crêpes dentelles) à F. qu'il mange. Le préfet lui demande si c'est bon, il acquiesce du regard.</p> <p>L'infirmière et le préfet contactent les parents et nous appellent pour exposer la situation. Compte tenu des détails décrits, nous mettons l'hypothèse que la crise de F. a été déclenchée par le bruit trop important dans la pièce.</p> <p>Les parents de F. arrivent. Ils disent que cela arrive souvent à F. à la maison mais que cela n'est rien de grave car c'est une crise d'hypoglycémie.</p>

Lieu – Date	Personnes concernées.	Questions – Sujet de la discussion
<p align="center">Bureau du préfet des études des troisièmes. Avant les vacances de Noël 2013 et au cours du mois de janvier 2014.</p>	<p align="center">Rencontre avec les parents de F. en présence du préfet des études des troisièmes et du professeur principal.</p>	<p>Avant la réunion prévue avec les parents, nous avons proposé au préfet des études et au professeur principal de recueillir les observations de l'ensemble de l'équipe pédagogique. C'est alors que nous avons pu noter des difficultés communes rencontrées dans l'ensemble des matières excepté en mathématiques : une prise de parole difficile en public, une sensibilité aigüe au bruit (notamment en anglais, en allemand, en Sciences Physiques (SPH) et en Sciences et Vie de la Terre (SVT)), une production écrite parfois inexistante et une prise de note en classe très pauvre.</p> <p>Nous avons conseillé au préfet des études et au professeur principal d'exposer l'ensemble des faits et de proposer un bilan psychologique et neurologique complémentaire. C'est alors que le professeur principal nous a parlé « d'autisme », nous lui avons rappelé que nous n'étions pas aptes à poser un diagnostic médical. Compte tenu des observations effectuées nous pouvions penser que cet élève pouvait avoir des Besoins Éducatifs Particuliers. Il fallait pour cela les analyser ;</p> <p>Le premier rendez-vous avec les parents a été houleux. Ils ont affirmé que c'était la première année que cela se passait comme cela. Pour essayer de gagner la confiance des parents, le préfet des études et le professeur principal ont proposé aux parents une adaptation pédagogique pour le cours de SPH. F. étant brillant par ailleurs dans cette matière, ils leur ont proposé de travailler la SPH de manière indépendante avec l'aide d'un autre enseignant pendant 6 semaines.</p> <p>Au bout des 6 semaines, le préfet des études et le professeur principal ont revu les parents de F. Ceux-ci n'ayant pas évolué dans leur réflexion, le préfet et le professeur principal leur ont dit qu'ils pouvaient proposer certes des adaptations pédagogiques à F. mais que pour cela il fallait que nous puissions travailler en partenariat avec la famille et donc qu'ils acceptent de rentrer dans une telle démarche. Ils ont donc accepté de faire un bilan psychologique et neurologique. Le rendez-vous a été pris pour juin 2014. (Compte tenu des délais d'attente cinq mois d'attente sont raisonnables)</p>
<p align="center">Couloirs des troisièmes - la cour de récréations.</p>	<p align="center">Observations recueillies du surveillant des troisièmes.</p>	<p>F. a très peu d'amis. Ils côtoient souvent trois autres élèves qui ne sont pas dans sa classe. Ensemble, lors des moments de récréation, ils arpentent les couloirs de long en large ou font le tour de la cour de récréation en discutant sans se regarder et en marchant les uns à côté des autres.</p>

Mise en place des adaptations pédagogiques face aux difficultés rencontrées par F.

Adaptation en Français.

Le professeur principal de F. est très impliqué dans le suivi de F. Toutefois, nous avons demandé au préfet des troisièmes d'intervenir, en tant que professeur de lettres, pour expliciter au professeur principal de F. en tant qu'enseignant de français les difficultés rencontrées par F. et les adaptations envisageables. En effet, dans cette matière F. rencontre des difficultés liées à son manque de perception de l'implicite et du second degré. Après un échange ayant lieu le 17 février 2014, nous avons pu noter qu'il essayait de s'adapter aux difficultés rencontrées par F. En effet, compte tenu des résultats obtenus par F. en latin, il suggère de mettre à profit ses **deux heures hebdomadaires pour consolider les compétences de F. en français**. Pour cela, il propose au préfet des troisièmes que F. retravaille seul les exercices faits le jour-même en français, ou s'entraîne à rédiger car pour lui, « F. ne produit pas grand-chose ». Pour notre part, nous trouvons très astucieux de profiter de ces deux heures mais, nous nous interrogeons sur la pertinence de cette adaptation d'un point de vue pédagogique. En effet, mettre seul l'élève face à sa propre difficulté ne renforce –t-il pas celle-ci ? Compte tenu de notre méconnaissance en termes disciplinaire dans cette matière et étant encore en formation, nous n'avons pas pris l'initiative de regarder l'adaptation proposée. En effet, nous aurions pu envisager de développer les compétences de socialisation de F., dans le cadre du français, en l'insérant dans le cours d'expression orale ou d'audiovisuelle d'une autre classe de troisième. Nous avons simplement suggéré à l'enseignant de français de faire attention à la consigne de façon à ne pas demander des raisonnements, ou une réflexion, trop abstraits ou implicites afin de permettre à l'élève de rentrer seul dans la tâche. Il nous a alors répondu : « Je veux tout de même essayer et on verra bien ».

Adaptation en Anglais.

Soucieuse de réussir, cette enseignante native, essaye de s'adapter au mieux aux besoins éducatifs de F. Lors des déjeuners à la cantine, elle nous demande fréquemment sur les adaptations possibles pour F. En effet elle a été confrontée à plusieurs situations difficiles.

1. F. devait préparer un oral avec un autre camarade. Ce dernier était absent lors de l'évaluation orale. L'enseignante a proposé à F. de passer à l'oral avec elle. F. est resté muet, debout sur l'estrade pendant vingt minutes, puis est allé s'asseoir sans rien dire. **Nous avons alors suggéré à l'enseignante de tester deux formes d'évaluation. (En effet, faire choisir F. la solution qu'il préfère est difficile car le choix est dur pour lui). La première serait de faire passer à F. un oral en tête à tête avec son enseignante, pour que la prise de parole ne se fasse pas devant l'ensemble des élèves. En cas d'échec, nous lui avons proposé d'évaluer l'oral de F. à l'aide d'un dictaphone dans la mesure où il pourrait s'enregistrer, seul, dans une salle à côté.**

2. Autour du 10 février 2014, l'enseignante propose aux élèves un film en les prévenant qu'il ferait certainement peur les 30 premières minutes (Frankenstein). F. est resté prostré, en fermant ses yeux et en se bouchant les oreilles pendant toute la première partie du film. Puis, il est sorti de la classe et a regardé l'enseignante qui est sortie avec lui. F. lui a dit vouloir aller à l'infirmerie. Il s'est recroquevillé sur lui-même, en fermant les yeux et en se bouchant les oreilles. Après vérification il est allé à l'infirmerie sur les coups de 11 heures du matin (mutisme complet). Avec le préfet des études, nous avons constaté que les réactions observées chez F. étaient semblables à la crise ayant eu lieu durant le cours de Sciences Physiques en décembre 2013. **En accord avec le préfet, nous avons proposé au professeur de permettre à F. de quitter le cours lors de la projection de film ou de bande audio au niveau sonore trop important, ou trop violent.** Nous avons donc convenu que lors de telles séances le surveillant des troisièmes serait prévenu en amont et serait présent pour accueillir F. s'il préférerait ne pas assister au cours. Cette adaptation a semblé satisfaire F. qui nous a répondu par un sourire.

Récapitulatif des adaptations mises en place en anglais à partir de février 2014:

- Pour les oraux : s'enregistrer dans une pièce à côté
- Pour les écrits : ne pas poser de questions implicites
- Lors d'un début de crises (mutisme, prostration, ...) proposer à F. de quitter le cours.

<p style="text-align: center;">Adaptation en Allemand</p>	<p>L'enseignante d'allemand, également native est venue nous rencontrer suite aux conseils de l'enseignante d'anglais. Ce professeur ne comprend pas le comportement de F. Elle dit ne pas arriver « à le mettre au travail ». F. n'entre pas facilement dans la tâche de manière autonome. Elle nous a posé cette question : « qu'est-ce que je fais qui ne va pas ? ou.. Qu'est-ce que je ne fais pas et que dois-je faire ? ». Nous avons commencé par la rassurer sur ses capacités à enseigner en lui expliquant que F. présentait des Besoins Educatifs Particuliers liés à ses propres difficultés et que pour l'aider nous devions modifier nos pratiques pédagogiques. Nous l'avons également rassurée sur la pertinence de ses questions pour la prise en charge des élèves en difficultés. Elle nous a dit être prête à changer s'il le fallait. Elle nous a demandé de venir observer F. en classe au cours du mois de mars 2014. Après cet échange, nous lui avons suggéré de mettre en place les mêmes adaptations qu'en Anglais puisque nous avons constaté des progrès dans le comportement de F face à la tâche demandée et face aux évaluations.</p> <p>Question de l'enseignante : « Comment être, dire et agir avec F. »</p> <p>Envisager des adaptations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour les oraux : s'enregistrer dans une pièce à côté • Pour les écrits : ne pas poser de questions implicites • Lors d'un début de crises proposer à F. de quitter le cours.
<p style="text-align: center;">En Sciences Physiques (SPH) et en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).</p>	<p>F. a réintégré le cours de SPH en mars 2014 après avoir mis en place un contrat avec l'enseignant : Lors d'un début de crises proposer à F. de quitter le cours.</p> <p>L'enseignante de SVT a observé que les cours se passaient mieux si elle proposait à F. de se mettre à côté d'une fenêtre entre ouverte. Nous avons proposé cette adaptation au professeur de SPH. F. n'a plus jamais eu besoin de quitter ni le cours de SVT ni le cours de SPH.</p>

4.2. Analyse des observations sur le comportement de l'équipe pédagogique face aux difficultés rencontrées par F.

5. *Quelques exemples d'enseignants curieux, volontaires et soucieux d'adapter leur pédagogie aux besoins de leurs élèves en difficulté.*

✓ *Une enseignante de Musique motivée pour se former.*

✓ *Mars 2014 : Un élève de 5^{ème} au comportement « atypique » ... Quelle sanction adaptée faut-il donner à cet élève pour que celle-ci ait du lors d'une infraction au règlement ?*

✓ Une enseignante de Mathématiques motivée, curieuse et désireuse de s'informer et de se former sur les BEP de ses élèves.

- Cette collègue de Mathématiques M. est intéressée depuis 2005 par l'enseignement aux enfants handicapés. La formation BEP - ASH l'intéresse mais compte tenu de sa situation familiale, elle juge la formation BEP ASH trop lourde ...
- L'an passé (en 2012 – 2013), M. s'est inscrit avec nous à une formation et à un groupe de réflexion sur l'école inclusive au 2nd degré, proposée par l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP).
- M. est très intéressée par l'ouverture de la classe soleil au Franklin et pose beaucoup de questions sur le fonctionnement de cette classe. Elle souhaiterait, dès que possible, pouvoir aller en observation dans la classe soleil.
- M. est, depuis le début de l'année, le professeur principal d'un élève de troisième dont nous avons effectué un bilan au cours de son année de quatrième (2012 – 2013). A la suite du repérage des BEP de cet élève, avec l'accord du préfet des études, nous avons conseillé aux parents de proposer un suivi psychologique à leur enfant. Celui-ci ne fait plus rien en cours: il n'écrit pas, ne travaille pas, rend copie blanche, les évaluations le stressent. L'élève « travaille un peu », dit M., lorsque son enseignant est assis à côté de lui. Les évaluations ont donc été adaptées dans toutes les matières et se font par dictée par l'adulte. La grande difficulté que rencontrent le préfet des études des troisièmes et M. c'est le manque de collaboration avec la famille de l'élève qui ne prend pas conscience de la souffrance de l'enfant et se réfugie sous l'expression « il a des capacités ». Nous sommes tous d'accord pour dire que cet enfant a des capacités, mais compte tenu de son mal – être il ne peut pas, malheureusement, aujourd'hui les exploiter et son manque de travail va ajouter des difficultés scolaires qui se transformeront peut-être en lacunes si nous ne faisons rien. Il faut réagir et vite !

Le mercredi 5 mars 2014 : de 17h30 – 18h30 – Mise au point de la stratégie pour cet élève avec le Professeur Principal M. qui rencontre, quelques jours plus tard, les parents de l'élève avec le préfet des études. Elle nous demande notre avis sur cette stratégie, croyez-vous que « si rien ne bouge et que l'élève ne se remet pas au boulot, il peut être considéré "en décrochage". Franklin est-il adapté pour un tel profil d'élève ? Quid de la seconde ? Quid d'un redoublement ? Quelles solutions alternatives à apporter ? Peut-on, doit-on mettre en place un contrat écrit d'attitude et de travail en classe ? » Nous avons donc pris le temps de poser le contexte de l'élève : « le médecin (généraliste ou spécialiste ?) qui suit l'enfant a écrit quelques semaines auparavant qu'il était en "phobie scolaire" ». Nous avons envisagé plusieurs alternatives, mais avons souligné l'importance de la prise en charge extérieure et d'un partenariat avec les professionnels de santé suivant cet enfant pour lui permettre, ensuite, de pouvoir adopter à nouveau une attitude d'élève en proposant des adaptations pédagogiques en réponse à des besoins identifiés. Pour élaborer une stratégie nous avons dû demander conseils à d'autres enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élève à BEP.

- ✓ *Nouvelle rencontre avec le Professeur Principal de E. en 1^{ère} S le jeudi 6 mars 2014 10h20 à 10h40 lors de la récréation pour un autre de ces élèves de 1^{ère} S.*

Lieu de l'échange : A la récréation entre 10h20 et 10h40

Date : Jeudi 6 mars 2014.

Qui : L'enseignant en formation BEP - ASH et le Professeur Principal de 1^{ère} S également enseignant de lettres.

Nous avons déjà eu l'occasion de nous rencontrer lors de l'Equipe de Suivi de Scolarisation de E. en novembre 2013. Ayant été contacté pendant les vacances de février par la maman de l'un de ses élèves pour une question de tiers-temps, il est venu nous demander conseil. En effet, cet élève a des difficultés d'écriture qui ne lui permettent pas toujours de terminer ses compositions littéraires. Une demande de tiers – temps a donc été effectuée par ses parents en vue du baccalauréat de français. Cependant, cette demande a été refusée. Nous lui expliquons que les demandes de tiers-temps sont de plus en plus nombreuses, et que pour cela il est nécessaire de constituer un dossier complet. Il faut donc regrouper et rassembler les documents suivants : une lettre du médecin, une lettre de l'ergothérapeute et/ou de l'orthophoniste qui suit l'élève, une lettre des parents, une lettre du préfet, une lettre du professeur principal, une lettre du professeur de français. [La sonnerie retentit.] Nous proposons au Professeur Principal de revenir vers lui s'il le désire pour l'aider, ainsi que la famille, dans la constitution de ce dossier.

6. Sensibilisation de l'ensemble des préfets des études à la difficulté scolaire et au handicap.

- ✓ *Le préfet des études des sixièmes.*

Au début de l'année scolaire 2013 – 2014, le préfet des études des sixièmes était septique et dubitatif quant à la qualité des bilans de repérages et d'identifications des difficultés des élèves. En effet, ayant lui-même un enfant dyslexique diagnostiqué il y a une vingtaine d'années, il nous explique sa réticence envers les orthophonistes dont les prises en charge n'ont pas apporté les résultats escomptés pour permettre à son enfant de progresser. En effet, pour lui, les « orthophoniste » sont des « incompetents ». En effet, son fils a été suivi pendant plusieurs années. Une orthophoniste lui avait dit qu'il n'avait rien. C'est son professeur de français qui a insisté pour qu'il aille faire un bilan plus complet dans un centre de rééducation fonctionnelle. Il a été diagnostiqué dyslexique à l'âge de treize ans et ayant souffert des rééducations enfant, il n'a jamais accepté d'y retourner. Au cours de notre entretien, nous avons pu lui expliquer ce que nous faisons et dans quel but. Il s'est intéressé à notre projet et son regard a évolué sur la prise en charge de la difficulté scolaire et sur l'impact positif que pouvait avoir une rééducation orthophonique dans la réussite d'un élève.

Décembre 2013 : Suite aux difficultés observées chez F. scolarisé en classe de troisième, le préfet des études des troisièmes-secondes est venu voir le préfet des études des sixièmes pour lui faire part de ses observations et des adaptations mises en place. Le préfet des sixièmes était tout à fait d'accord avec les remarques et observations recueillies. Toutefois, pour elle, la réussite de l'élève et la prise en charge ne relevaient pas de l'Ecole.

Mars 2014 : A la demande du préfet des études de sixième nous prenons un élève de sixième en bilan. A la suite du repérage des difficultés de cet élève nous proposons au préfet un aménagement des évaluations en français et en histoire – géographie pour permettre à l'élève, lent, d'avoir le temps de terminer ses évaluations et proposons un bilan logico – mathématique chez une orthophoniste. Le préfet des études nous a accordé sa confiance quand il s'est aperçu que toutes les observations que nous venions de faire étaient mentionnées dans les bulletins de CM2 par le professeur des écoles de l'élève. (Bulletins dont nous n'avons jamais eu accès).

Mars 2014 - Juin 2014 : Le préfet des sixièmes nous soutient dans notre projet. Tout en étant vigilant pour ne pas voir des « troubles » partout, il est à l'écoute de nos remarques et de nos observations.

✓ *Le préfet des études des cinquièmes : des échanges par téléphone.*

Nous n'avons eu aucun contact avec le préfet des études des cinquièmes jusqu'en juin 2014. **En juin 2014**, le préfet des études nous appelle pour nous demander d'identifier les difficultés rencontrées par une élève en français et en mathématiques. Nous lui demandons pourquoi avoir attendu la fin de l'année. Le préfet nous répond que l'élève ne donnait pas le meilleur d'elle-même et qu'elle ne le méritait pas car son travail personnel étant insuffisant et son investissement en classe sporadique. Nous lui avons demandé quel élément déclencheur lui avait fait changer d'avis. Le préfet des cinquièmes nous a répondu que c'était une discussion avec le préfet des troisièmes-secondes qui l'avait fait réfléchir. En effet, il se demande aujourd'hui si le manque d'investissement de l'élève n'était en fait pas la cause, mais la conséquence de difficultés scolaires non identifiées. Le bilan a permis de mettre en évidence des difficultés de compréhension lors de la lecture silencieuse ou à voix haute. Celles – ci avaient donc un impact direct sur la compréhension des consignes, et sur l'exécution de la tâche demandée à cette élève. Ces observations ont permis d'analyser les appréciations et les remarques faites par les enseignants : « Cette élève ne répond pas à la question. », « Elle expose ce qu'elle a appris sans trier les informations. », « En maths, elle récite une propriété mais, ce n'est pas celle demandée ». Convaincue de ce premier bilan, le préfet des études nous a assurés qu'il ferait appel à nous en cas de besoin.

✓ *Le préfet des études des quatrièmes.*

Depuis deux ans, nous collaborons avec le préfet des études pour favoriser la prise en charge des difficultés rencontrées par des élèves repérés au sein de sa division.

Pour nous aider à identifier les difficultés rencontrées par les élèves :

- le préfet récupère toutes les observations et remarques des enseignants,
- il nous demande d'observer et d'identifier les besoins particuliers de l'élève en question (après avoir informé les parents de la démarche entreprise pour identifier les difficultés de leur enfant),
- lors d'une réunion avec le préfet nous lui exposons nos observations que nous confrontons et analysons au regard de celles des enseignants,
- le préfet organise un rendez – vous avec les parents auquel nous assistons pour effectuer un compte – rendu du « bilan » et pour envisager, si nécessaire, les modalités des éventuelles adaptations ou de la prise en charge (en mettant en place un PPRE)

✓ *Le préfet des études des troisièmes-secondes*

Depuis trois ans, nous collaborons avec le préfet des études pour favoriser la prise en charge des difficultés rencontrées par des élèves repérés au sein de sa division. Pour nous aider à identifier les difficultés rencontrées par les élèves, le préfet récupère toutes les observations et remarques des enseignants. En fonction de celles-ci, ils nous sollicitent soit pour un simple avis consultatif (par téléphone ou par mail), soit pour un bilan complémentaire permettant l'identification et le repérage des besoins éducatifs particuliers des élèves. Lors de la mise en place d'adaptations pédagogiques et/ou éducatives, le préfet des études nous tient informer tous les deux jours environ pour pouvoir ajuster celles-ci aux besoins particuliers des élèves, en fonction des différents protagonistes et de leurs capacités d'adaptations. Nous avons constaté que lors de cet accompagnement personnalisé nous connaissons mieux les élèves à « BEP » que certains de nos propres élèves !

✓ *Le préfet des études des classes de premières et de terminales ES.*

Septembre 2013 : Le préfet des 1^{ère} ES et TES a changé à la rentrée de septembre 2013. Ce nouveau préfet est une collègue de mathématiques et une amie par ailleurs. Elle nous soutient dans notre projet lié à l'identification des difficultés rencontrées par les élèves pour une meilleure prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers. Cependant, compte tenu de sa nouvelle mission et de la charge de travail liée à son nouveau poste, elle n'a pas eu beaucoup de temps à nous consacrer afin que nous puissions lui présenter les difficultés scolaires rencontrées par ses élèves les années antérieures et pouvant avoir des répercussions sur leur réussite au cours du cycle terminale.

Jeudi 6 mars 2014 : Professeur principal en 1^{ère} ES, comme toutes les semaines nous rencontrons, dans son bureau, le préfet des études de 1^{ère} ES pour notre RDV hebdomadaire prévu le jeudi de 14h55 à 15h50. En général, nous prenons le temps de faire un point complet sur chacun des élèves. Nous profitons de ce moment privilégié pour lui expliquer que pour nous le travail en équipe est fondamental dans l'aide que nous pouvons apporter aux élèves. Par conséquent, il est nécessaire de créer une relation de confiance entre les équipes pédagogiques et les préfets. Par chance, notre équipe pédagogique est très investie dans le suivi des élèves, la bonne relation entre les collègues nous permet d'identifier rapidement les difficultés rencontrées. En 1^{ère} ES, il s'agit davantage d'un problème de confiance en soi ou de difficultés déjà observées les années antérieures. Une bonne communication au sein de l'équipe pédagogique permet au Professeur Principal et au préfet des études d'avoir une meilleure connaissance de leurs élèves en prenant en compte : ses résultats scolaires, son comportement, son attitude, sa relation au sein du groupe classe et dans les différentes matières.

Juin 2014. Le préfet des études nous demande avec quels enseignants nous désirons travailler au cours de l'année 2013 – 2014 afin de commencer à constituer les équipes pédagogiques. C'est alors, que nous lui avons suggéré de prendre le temps d'analyser les profils des élèves de secondes, notamment ceux ayant des difficultés identifiés et bénéficiant d'adaptations pédagogiques, afin de mettre en place des « équipes pédagogiques sur mesure ». Nous pensions que les équipes pédagogiques de l'année prochaine allaient sans doute devoir être faites, non pas entre les amitiés et les inimitiés des enseignants les uns avec les autres mais, en fonction des besoins éducatifs particuliers repérés depuis déjà deux ans en classe de troisième et en classe de seconde. Par conséquent nous l'avons invitée à aller rencontrer le préfet des classes des troisièmes et secondes à fin de se rendre compte des besoins spécifiques des élèves pour constituer à bon escient ses structures de professeurs. En effet, avoir des enfants pour lesquels il est nécessaire de s'adapter nécessite une bonne communication au sein de l'équipe de professeurs : dans un tel cas de figure « un enfant seul est un enfant en danger » il a besoin d'une équipe soudée.

✓ *Le préfet des études des classes de premières et de terminales S.*

Excepté lors de la réunion de l'Equipe de Suivi de Scolarisation de E., en novembre 2013, et pour la mise en œuvre des adaptations notifiées sur le Projet Personnalisé de Scolarisation, nous n'avons pas eu de contact avec le préfet des 1^{ères} S et des T^{ales} S au cours de l'année scolaire 2013 – 2014.

7. Evolution de l'institution. La mise en place d'un protocole permettant d'encadrer la prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) des élèves : Le Soutien Adapté et Spécialisé (SAS).

✓ *Des heures d'accompagnement éducatif allouées pour l'année scolaire 2013 – 2014 :*

✓ *Écriture d'un protocole de prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers repérés chez les élèves : Le SAS. Soutien Adapté et Spécialisé.*

✓ *Récapitulatif des bilans effectués entre septembre 2013 et février 2014, puis entre février 2014 et juin 2014 dans le cadre du SAS.*

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieure proposées aux familles
6 ^{ème}	Mas 2014	<p>Cet élève rencontre des difficultés en Mathématiques et en Français. Il fait certains contre-sens dans des raisonnements logiques. Nous avons observé une certaine lenteur d'exécution dans les tâches demandées. C'est un enfant qui a besoin de « bouger » mais qui ne semble pas avoir une mémoire kinesthésique mais davantage visuelle.</p> <p>Cet enfant comprend mais ne semble pas avoir de stratégie de mémorisation efficace.</p> <p>➔ Nous avons proposé au préfet de proposer un bilan du langage aux parents. Le préfet des études des sixièmes a préféré proposer aux parents un bilan auprès d'un neuropsychiatre.</p>	Bilan auprès d'un neuropsychiatre
5 ^{ème}	Juin 2014	<p>Cette élève rencontre des difficultés dans l'ensemble des matières liées à des difficultés de compréhension. Elle a acquis le mécanisme de lecture mais ne comprend pas ce qu'elle lit que ce soit à voix haute ou à voix basse. Elle n'arrive donc pas à isoler et à trier les informations utiles ou inutiles dans un texte, même court (10 lignes). Si la consigne est lue par une tierce personne à l'oral, elle rentre de manière autonome dans la tâche. C'est pour cela que lors des évaluations écrites, elle peut donner une réponse bien rédigée et construite mais ne pas répondre à la question posée. Même avec du recul, seule elle ne voit pas son erreur. Il faut lui oraliser ces propos écrits pour lui montrer ses incohérences.</p> <p>Ces observations ont permis d'analyser les appréciations et observations faites par les enseignants : « Cette élève ne répond pas à la question ». « Elle expose ce qu'elle a appris sans trier les informations ». « En maths, elle récite une propriété mais ce n'est pas celle demandée ».</p>	Rééducation du langage par une orthophoniste.
4 ^{ème}	Octobre 2013	<p>Cet élève rencontre des difficultés d'abstraction en Mathématiques. Les processus calculatoires sont en place. Cependant, le sens des opérations n'est pas acquis. Cette connaissance est abordée en CE1.</p> <p>Cette difficulté l'empêche de pouvoir résoudre des problèmes complexes nécessitant l'utilisation des quatre opérations.</p> <p>➔ Des adaptations ont été mises en place grâce au bilan complémentaire effectué par l'orthophoniste.</p> <p>► collaboration avec l'enseignant de Mathématiques.</p>	Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste
4 ^{ème}	Novembre 2013	<p>Cet élève rencontre des difficultés dans différentes matières lors des évaluations. En effet, ayant pu observer que cet élève a une mémoire auditive et kinesthésique, pour réussir lors des évaluations il a besoin de parler et de bouger. Ce qui est impossible dans des conditions traditionnelles puisque tous les élèves sont assis à des tables isolées dans des grandes salles d'études pour effectuer le contrôle hebdomadaire prévu dans l'emploi des élèves.</p> <p>➔ Nous avons proposé au préfet des quatrièmes de permettre à cet élève d'effectuer les contrôles et évaluations dans une petite salle isolée du groupe.</p>	

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieure proposées aux familles
4 ^{ème}	Mars 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cet élève a un comportement « atypique », il parle à l'adulte sans le regarder. Quand il réfléchit son regard décroche. Il prend un long moment pour réfléchir avant d'écrire. Son comportement et ses réactions ne sont pas toujours adaptées à la situation. ▪ Par ailleurs, cet élève rencontre des difficultés d'écriture, d'expression orale et écrite et d'interprétation des énoncés. <ul style="list-style-type: none"> ➔ l'orthophoniste nous a suggéré des adaptations pour les évaluations écrites dans les matières littéraires : proposer une évaluation orale ou au lieu de rendre une production écrite de permettre à l'élève de rendre une production orale enregistrée. ▶ difficile collaboration avec les enseignants de Français et d'Histoire – Géographie. Nous avons donc suggéré au préfet des études de proposer à l'élève de dicter sa production à l'adulte. Un surveillant a été mis à la disposition de l'élève pour ces évaluations. 	<p style="text-align: center;">Prise en charge par un psychologue</p> <p style="text-align: center;">Rééducation du langage par une orthophoniste</p>
3 ^{ème}	Novembre 2013	<p>Difficile production orale et écrite en Français et en Histoire – Géographie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Adaptation des rédactions de Français et d'Histoire – Géographie en limitant le nombre de lignes. ▶ collaboration avec l'enseignant de Français. ▶ difficile collaboration avec l'enseignant d'Histoire – Géographie. 	<p style="text-align: center;">Rééducation du langage par une orthophoniste</p>
3 ^{ème}	Novembre 2013	<p>Difficultés repérées en Mathématiques et en Physique – Chimie dans la conduite de calculs complexes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Adaptation des séances d'exercices et des évaluations de Mathématiques : n'insérer qu'une difficulté par calcul proposé. ▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques. 	<p style="text-align: center;">Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>
		<ul style="list-style-type: none"> ➔ Adaptation proposée en Physique – Chimie : donner à l'élève le résultat des calculs devant être effectué de manière autonome en séances d'exercices, en TP ou en évaluation ▶ collaboration avec l'enseignant de Sciences Physiques 	<p style="text-align: center;">Prise en charge par un psychologue</p>
3 ^{ème}	Novembre 2013	<p>Difficultés repérées en Mathématiques dans la conduite de calculs complexes et dans la mise en place des démonstrations</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Adaptation des séances d'exercices et des évaluations de Mathématiques : n'insérer qu'une difficulté par calcul, décomposer les différentes étapes de la démonstration attendue en proposant des questions fermées. ▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques. 	<p style="text-align: center;">Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieure proposées aux familles
3 ^{ème}	Octobre 2013	<p>Cet élève est sérieux et soucieux de réussir. Il rencontre des difficultés en Français et en Mathématiques. Nous avons repéré des problèmes de compréhension des consignes et des erreurs de raisonnement (exemple : cause – conséquence).</p> <p>➔ Adaptation des séances d'exercices et des évaluations de Mathématiques : poser des questions fermées permettant à l'élève de décortiquer les consignes ou les énoncés (à l'oral pendant les cours, à l'écrit pendant les contrôles).</p>	<p>Rééducation du langage par une orthophoniste.</p> <p>Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>
3 ^{ème}	Novembre 2013	<p>Cette élève rencontre des difficultés en Mathématiques, lors de la réalisation de calculs complexes.. Le sens des opérations ne semble pas acquis.</p> <p>➔ Adaptation des séances d'exercices et des évaluations de Mathématiques : ne proposer qu'une difficulté par calcul.</p> <p>▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques.</p>	<p>Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>
3 ^{ème}	<p>Novembre 2013</p> <p>Mars 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cet élève présente un mode de fonctionnement particulier : il a une mémoire kinesthésique et auditive. Les enseignants lui demandent souvent d'arrêter de s'agiter et de se concentrer. Cependant, il est concentré et a une écoute active en remuant... ➔ Nous avons proposé aux enseignants d'isoler cet élève dans la classe et de lui permettre de « remuer », de dessiner ou d'avoir un crayon dans la main. En effet, malgré les apparences cela permettait à l'élève de suivre le cours. ▪ Le professeur de mathématiques constate des fragilités dans les raisonnements mathématiques effectués par cet élève. Nous interrogeant sur certaines erreurs de logique, nous décidons de contacter les parents qui nous informent que cet élève a effectué une partie de sa scolarité du primaire en Angleterre dans un système anglo-saxon. Sachant que la construction des apprentissages et la manière d'aborder les notions sont différentes en Angleterre et en France, nous décidons de proposer un bilan orthophonique aux parents afin d'identifier les manques en termes de connaissances et de compréhension du sens des objets mathématiques. 	<p>Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>
3 ^{ème}	Mars 2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette élève rencontre des difficultés de santé qui l'empêchent de rester concentrée en contrôle. ➔ Nous avons proposé aux parents de mettre en place un Projet d'Aide Individualisé. En effet, compte tenu du bilan médical de cette élève, elle avait le droit de bénéficier d'adaptation particulière. Nous avons donc ajusté les adaptations nécessaires à ses besoins particuliers avec l'aide de l'infirmière scolaire. ▪ Des difficultés en Mathématiques liées à la compréhension des énoncés et à la modélisation mathématiques ont également été repérées. ➔ Adaptations proposées : Verbaliser l'énoncé à l'oral pendant les séances d'exercices pour aider l'élève à la compréhension des consignes. Lors des évaluations, nous avons proposé d'ajouter des questions fermées avant le début de l'exercice pour aider l'élève à trier et à ordonner les informations données dans la consigne. ▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques 	<p>Rééducation du logicomathématique par une orthophoniste</p>

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieure proposées aux familles
3 ^{ème}	Décembre 2013	<p>Enseignant de mathématiques dans cette classe, nous avons constaté que toute l'équipe pédagogique était démunie face aux difficultés rencontrées par cet élève.</p> <p>Nous avons donc proposé au préfet des études, au Professeur Principal et aux parents d'effectuer un bilan pour comprendre l'origine des difficultés rencontrées par cet élève.</p> <p>Cet enfant vit une situation difficile à la maison. Dans l'affectif, le regard de ses enseignants est très important pour lui et influence l'investissement dans son travail.</p> <p>Il a par ailleurs des difficultés à travailler chez lui et se dit lui-même « dépendant des écrans et de son portable, même à l'école ». → Nous avons donc proposé à l'élève de le mettre au premier rang pour l'aider à se concentrer. Pour son portable, nous lui avons proposé de le déposer tous les matins chez le préfet des études des troisièmes et de le récupérer après la dernière heure de cours. Il a accepté avec un grand sourire.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ collaboration avec l'ensemble de l'équipe pédagogique ▶ le préfet des études des troisièmes a pu apporter un autre regard sur cet élève et l'encourager au quotidien pour lui permettre de prendre confiance en lui et l'insister à se mettre au travail avec confiance. 	
3 ^{ème}	Avril 2014	<p>Cet élève rencontre des difficultés liées à un manque de travail. L'élève avoue « ne pas avoir travaillé depuis la 6^{ème} ». Il dit faire plusieurs activités extra – scolaires. Il se sent aujourd'hui en échec, car il se sent « dernier de classe ». Cet élève rencontre donc des difficultés liées à un manque de travail. Aucune adaptation n'a été mise en place. Cependant, au cours du bilan nous lui avons donné des outils pour essayer d'adopter des méthodes de travail efficaces en fonction de son tempérament et de son mode de fonctionnement. Ayant une facilité à mémoriser ses leçons, il doit veiller à y mettre du sens afin de pouvoir réinvestir l'ensemble de ses connaissances.</p>	
2 ^{nde}	Janvier 2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cette élève manque de confiance en elle. Elle est réservée et réussie lorsqu'un adulte à ses côtés l'encourage verbalement et lui dit qu'elle peut y arriver. Une simple présence la rassure. C'est pour cela que les enseignants notent un écart important entre son investissement en classe et ses résultats lors des évaluations. <ul style="list-style-type: none"> → Le préfet des secondes a proposé de passer dans la salle de composition des contrôles prévus le samedi matin afin de l'encourager pour lui redonner confiance. ▪ Cette élève rencontre des difficultés pour organiser les éléments des démonstrations mathématiques. <ul style="list-style-type: none"> → Pour l'aider à entrer dans l'abstraction et lui permettre d'organiser sa pensée nous avons suggéré, en Mathématiques, de décomposer les différentes étapes de la démonstration attendue en proposant des questions fermées ou semi-ouvertes. ▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques. 	

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieure proposées aux familles
2 nd e	Mars 2014	<p>Cet élève est diagnostiqué précoce. Cependant, il n'a jamais eu besoin de bénéficier d'adaptations spécifiques au collège. Aujourd'hui, il rencontre des difficultés liées à une certaine lenteur de réflexion et d'exécution. Il dit « avoir du mal à réutiliser à bon escient les méthodes qu'il essaye de se mettre dans la tête ». Cet élève rencontre ces difficultés en Histoire-Géographie et en Français quand il s'agit d'appliquer la méthode de la dissertation ou du commentaire tout en ajoutant un contenu et, en Mathématiques dans les démonstrations.</p> <p>➔ Pour l'aider en Histoire – Géographie et en Français : Proposer à l'élève d'avoir une fiche de méthodologie lors des évaluations.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ collaboration avec l'enseignant de Français. ▶ difficile collaboration avec l'enseignant d'Histoire – Géographie. <p>➔ Pour l'aider en Mathématiques : Nous pensions proposer un aménagement des évaluations en diminuant le nombre d'exercices à effectuer. Cette adaptation ne semblant pas satisfaire l'enseignant de Mathématiques, nous avons par la suite mis en place un tiers-temps pour les contrôles de Mathématiques du samedi prévus dans les plannings.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ collaboration avec l'enseignant de Mathématiques. 	
2 nd e	Avril 2014	<p>Cet élève rencontre des difficultés dans différentes matières lors des évaluations. En effet, ayant pu observer que cet élève a une mémoire auditive et kinesthésique, pour réussir lors des évaluations il a besoin de parler et de bouger. Ce qui est impossible dans des conditions traditionnelles puisque tous les élèves sont assis à des tables isolées dans des grandes salles d'études pour effectuer le contrôle hebdomadaire prévu dans l'emploi du temps des élèves. Par ailleurs, il rencontre des difficultés à se concentrer car le moindre bruit le distrait.</p> <p>➔ Nous avons proposé au préfet des troisièmes-secondes de permettre à cet élève d'effectuer les contrôles et évaluations dans une petite salle isolée du groupe.</p>	
2 nd e	Janvier 2014	<p>Cette élève rencontre des difficultés liées à son mode de fonctionnement. En effet, au début du lycée les enseignants donnent des conseils pour adopter des méthodes de travail efficaces : apprendre le cours avant de faire les exercices, faire des résumés et des fiches de cours... Les conseils prodigués sollicitent souvent l'utilisation d'une mémoire visuelle. Cette méthode n'apporte pas les résultats escomptés à cette élève qui pourtant « suit leurs conseils ». Ensemble, nous avons mis en évidence que sa mémoire est essentiellement auditive (En contrôle, elle entend sa voix mais parfois elle est en double car elle entend à la fois ce qu'elle a écrit dans son cours et sur sa fiche). Sa mémoire s'appuie également sur des images visuelles ou des schémas (comme en SVT). Nous lui avons conseillé de s'enregistrer à l'oral à la place de faire des fiches et d'apprendre son cours en écoutant sa voix. Pour renforcer cet apprentissage et approfondir les notions étudiées, nous lui avons conseillé de faire des schémas heuristiques. ➔ Pour lui donner des conseils pratiques, nous l'avons mis en contact avec un enseignant de Sciences Physiques ayant débuté une formation sur la gestion mentale en septembre 2013.</p>	

Division	Date du bilan	Propositions d'adaptations pédagogiques	Eventuelles prises en charge extérieures proposées.
2 ^{nde}	Février 2014	<p>Cette élève rencontre des difficultés dues à un manque de confiance en elle. Elle dit être « stressée par son orientation » et perd ses moyens lors des évaluations.</p> <p>Au-delà d'un simple bilan, nous avons pu apporter à cette élève un regard d'enseignant extérieur à son équipe pédagogique et lui permettre d'identifier ses qualités et ses points d'appuis pour lui permettre d'aborder les évaluations avec plus de sérénité pour obtenir les résultats escomptés.</p> <p>► collaboration avec le Professeur Principal pour lui indiquer les conseils donnés à l'élève.</p>	

- ✓ Réactions des enseignants face aux bilans effectués dans le cadre du SAS et face aux adaptations proposées :
- ✓ Une perpétuelle remise en cause de nos compétences.
- ✓ Des questions en suspens...

8. *3 mars 2014 : un atelier autour du handicap proposé au sein de la réunion pédagogique.*
9. *Le Conseil d'Administration (CA).*
10. *Saint-Louis de Gonzague – Franklin : une mise aux normes pour l'accueil des Personnes à Mobilité Réduite (PMR)*

<i>Chapitre 4. Synthèse et conséquences de l'analyse du journal de bord sur notre recherche.</i>
--

1. *D'une initiative personnelle à la réflexion de la mise en place du protocole de Soutien Adapté et Spécialisé (SAS) en février 2014 : Comment analyser ce déplacement de point de vue ?*
2. *Comment permettre aux enseignants de participer à la mise en place des adaptations pédagogiques dans le cadre du Soutien Adapté et Spécialisé ?*
3. *L'évolution de notre posture au cours de ces trois années de recherche.*
4. *Des constats, à un questionnement personnel origine de la problématique de notre recherche.*

Annexe 12 : Matériaux utilisés pour l'analyse des entretiens.

Partie 5. Présentation et analyse des entretiens au regard des hypothèses et du cadre théorique.

Chapitre 1. Protocole d'analyse des entretiens.

Chapitre 2. Thème 1 : Les représentations des enquêtés sur le concept de « Besoins Éducatifs Particuliers ».

1. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague. Annexe 8.

- 7 E : Pour commencer, je souhaiterais savoir ce que signifie, pour vous, l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers ».
- 8 D : Je crois avec mon expérience, de chef d'établissement, que chaque enfant a un besoin éducatif particulier, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, et on s'en rend compte aujourd'hui, il n'y a pas de forme unique, ou un nombre limité de formes d'intelligence. Il y a autant d'intelligences que de jeunes. De fait, l'apprentissage, qui est proposé aujourd'hui, requiert une adaptation de chaque enseignant au type d'intelligence que le jeune rencontre, d'autant plus que les nouvelles technologies ont bouleversé, pour moi, les stimuli et les formes d'intelligence de nos jeunes générations. Là où on avait une génération, la nôtre, celle d'avant, qui était des générations formées autour de l'écrit, voire de l'oral, de la lecture, de l'apprentissage, du par cœur, on a aujourd'hui des jeunes générations qui arrivent, qui ont entre 3 ans et 15 ans, qui sont formées à une grande diversité de stimulations intellectuelles, qui réagissent autrement, qui travaillent autrement, qui raisonnent autrement et qui se comportent les uns avec les autres dans une interactivité démultipliée, par rapport à la nôtre. De fait, chaque enfant, aujourd'hui, requiert une attention spécifique, et la gestion de l'hétérogénéité des classes, pour moi est un facteur essentiel que nous aurons du mal à prendre en compte si nous ne tenons pas compte de l'évolution des jeunes, de l'environnement qui caractérise notre monde, aujourd'hui. (Silence) Un exemple : la mémoire déportée, les lectures diagonales, la créativité, voilà, ce sont des façons de faire de nos jeunes qui sont complètement différentes, aujourd'hui, la concentration plus courte, la gestion multitâche. Qu'en pensez-vous ?
- 9 E : J'observe également ces phénomènes. Mais est-ce parce que les élèves ont changé ou parce que mon regard a changé au cours de la formation... Je ne peux pas répondre à la question. A travers votre propos, vous dites donc que nous devons nous adapter...
- 10 D : De fait, je continue, je vais répondre à votre question, après. Aujourd'hui, la prise en compte de toutes ces formes nouvelles d'intelligence fait apparaître, (silence) chez beaucoup de nos jeunes des dysfonctionnements cognitifs, dont on a parlé, notamment la dyslexie, qui sont l'héritage de méthodes de lecture un peu hasardeuses, et de méthodes de calcul un petit peu compliquées. En même temps, il y a une meilleure prise en compte de ces dysfonctionnements cognitifs, chez les jeunes. Donc, il n'y a pas que la méthode de lecture ou que l'évolution des jeunes, mais il y a aussi le fait qu'on sait mieux les détecter, et le fait qu'on sait peut-être mieux les prendre en charge, ce qui est le souci, aujourd'hui, à Franklin. Il est difficile de prendre en compte ces différences parce que cela bouscule le modèle pédagogique de Franklin, cela bouscule les

pratiques, cela bouscule les savoir-faire, et cela bouscule les personnes. En fait, cela bouscule le projet d'établissement, qui repose sur une transmission forte, sur une transmission très construite, très structurée et qui a du mal à laisser croître un enfant à un rythme plus lent, qu'aujourd'hui. Cette transmission permet avec des élèves triés sur le volet, sélectionnés, boostés depuis le plus jeune âge à coup de cours particuliers, d'accompagnement des familles, à coup de stimuli nombreux et variés, qui en font des individus, des êtres hyperactifs, mais en même temps, dont la structuration doit être profondément enracinée.

11 E : Donc, en résumant, les Besoins Educatifs Particuliers sont là parce que les jeunes ont changé...

12 D : Oui.

2. Réponse du préfet des troisièmes-secondes. Annexe 9.

12 P : Non, non. Attends-je réfléchis. (silence). Les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers sont ceux pour lesquels (silence) les réponses pédagogiques généralement adoptées dans un établissement ne suffisent pas à leur permettre de surmonter leurs difficultés. (silence). Je pense que cela peut aller d'un handicap lourd, visible ou non, irréversible aux troubles passagers de l'apprentissage.

13 E : Merci pour cette réponse très riche. Tu parles justement de « handicap lourd » visible ou non. A quoi penses-tu ?

14 P : Je distingue dans ma tête plusieurs types de handicap. Tout d'abord le handicap moteur est une gêne permanente ou temporaire des déplacements et de l'utilisation des membres inférieurs ou supérieurs (je fais rentrer dedans un enfant qui se casse le bras, mais c'est un handicap moteur transitoire).

15 E : Dans ce cas, tu considères donc que le handicap est passager ?

16 P : Oui. Ensuite un handicap sensoriel est une altération ou une inexistence ou une incapacité de la vue, de l'ouïe. Pour les autres sens, c'est peut-être plus rare. (Silence). Je réfléchis. Oui, c'est quand même beaucoup plus rare, essentiellement ce qui va toucher la vue, l'ouïe, j'inclurais peut-être aussi dans ce handicap les personnes muettes. Je réfléchis. La parole est-elle un sens ? (Silence) Je ne sais pas mais pour moi, cela ne relève pas d'un handicap sensitif ni d'un handicap moteur. Voilà ce que je peux dire sur le handicap.

17 E : ... et le handicap cognitif ?

18 P : C'est tout ce qui touche la compréhension et les mécanismes d'apprentissage donc ça peut aller de la déficience mentale, du handicap neuropsychologique, par exemple l'autisme, ou ce qui relève de l'orthophonie, ça concerne le langage, les chiffres, la dyspraxie et la dyscalculie, enfin tous les types de « dys ». C'est comme cela qu'on le dit, non ?

19 E : Oui, on peut le dire ainsi.

20 P : En fait, je dirais qu'un handicap cognitif regroupe tous les dysfonctionnements qu'ils soient transitoires ou permanents.

3. Réponse du professeur de lettres en classe de troisième. Annexe 10.

- | | | |
|---|------|---|
| 4 | E : | Pour commencer, pourrais-tu définir ce que tu comprends par l'expression « Besoins Éducatifs Particuliers » ? |
| 5 | LC : | Chez n'importe quel type d'élèves ? |
| 6 | E : | Je peux reformuler ma question ainsi : « Pour toi, c'est quoi un enfant qui aurait besoin d'adaptations particulières ou d'un dispositif particulier ? » |
| 7 | LC : | C'est tout d'abord un enfant qui n'arrive pas à suivre selon le rythme habituel des autres, et qui a besoin, effectivement, que l'on prenne le temps de l'écouter et de cerner plus particulièrement ses difficultés. Il a, certainement, besoin d'une prise en charge un peu à part. |

4. Analyse des réponses au regard du cadre théorique et du concept de « Besoins Éducatifs Particuliers ».

Chapitre 3. Thème 2: Le point de vue des enquêtés sur la manière de favoriser la prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers en milieu ordinaire.

1. Communiquer et informer.

1.1. Réponse de l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée. Annexe 7.

✓ *Communiquer et informer sur l'utilité et le rôle de l'enseignement spécialisé dans la prise en charge des BEP.*

- | | | |
|----|-------|---|
| 22 | E : | Peux-tu préciser les difficultés que tu rencontres ? Peux-tu essayer de les analyser ? Comment rendre ces inclusions efficaces ? |
| 23 | ESU : | Les difficultés, c'est une méconnaissance de l'enseignement spécialisé par les établissements tels que les nôtres qui sont quand même de grands établissements, assez élitistes... Parce que des établissements du coin comme Albert de Mun sont des établissements, même s'il y a des lycées professionnels ou des baccalauréats techniques, quand même assez performants, et donc il y a vraiment un critère de réussite qui est important. Saint Jeanne-Elisabeth, c'est pareil. Donc, ils ne sont pas prêts à adapter... Enfin, les enseignants ne sont pas prêts à adapter car ils ne sont pas formés à ces prises en charge. Leur priorité, c'est d'amener le groupe classe à avoir le baccalauréat, et « faire passer » le programme. Donc, il y a une méconnaissance, un souci de la réussite sans forcément de prises de risques, ... Voilà ce que je peux dire... Une inquiétude parce que forcément la réussite est quand même moins certaine quand on amène un jeune qui vient d'ULIS que lorsque l'on amène un jeune qui a quinze de moyenne ! |

On me dit aussi que les enseignants manquent de temps et de formation et puis, du coup quand on arrive pour l'inclusion, même si on propose notre aide... Cela n'est pas simple. Il faut coopérer, travailler ensemble, cela veut dire se montrer un peu, dévoiler sa pédagogie, accepter de se réunir, partager ; ce n'est pas forcément, complètement dans la mentalité des professeurs qui sont encore beaucoup enfermés dans leur classe, et n'acceptent pas toujours un regard extérieur.

1.2. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Annexe 8.

✓ *Sensibiliser par les mots.*

- 66 E : Personnellement, je suis convaincue que tout est possible... Cependant, la question principale qui reste en suspens est et demeure la question de la formation des enseignants.
- 67 D : *Au moins, mettre des mots sur des difficultés et accepter de découvrir autre chose comme une richesse. Des mots pour échanger.*
- 68 E : *Oui, ces fameux mots sont importants pour aider à sensibiliser et faciliter les échanges. J'ai pu constater, dans certaines classes de 3^{ème} entre autres, pour essayer d'aller observer les élèves en difficultés, je devais leur expliquer que je venais pour observer l'élève et non l'enseignant.*

✓ *S'appuyer sur ce qui existe déjà de manière informelle... comme sur l'accompagnement des « jeunes autistes Asperger ».*

- 36 E : Je ne parle pas forcément d'enfants dont les troubles seraient diagnostiqués dès leur rentrée en 6^{ème}. En effet, certaines difficultés apparaissent avec les années et révèlent des troubles qu'il convient de diagnostiquer pour adapter la prise en charge, non ?
- 37 D : *Oui. Concernant l'accompagnement des jeunes autistes Asperger, j'ai l'impression que l'on a développé intuitivement un savoir-faire, par l'engagement des personnes. Il n'y a rien de structurellement construit dans l'école, aujourd'hui, pour ces jeunes.*

1.3. Réponse du préfet des troisièmes-secondes. Annexe 9.

✓ *De l'identification des Besoins Éducatifs Particuliers aux adaptations pédagogiques : le circuit de l'information.*

- 41 E : [...] *Comment as-tu pu repérer les élèves ? Par qui ? Comment ? Comment as-tu obtenu les informations ? De quelles natures étaient-elles ? As-tu pu récupérer des informations des familles ? As-tu eu les bilans des prises en charge extérieures ? Comment l'information est-elle diffusée dans les équipes ? Cela redescend dans les équipes ? Donc en fait, quel est le chemin de l'information ? Comment les équipes, ensuite, peuvent s'adapter à l'enfant ? Comment ?*
- 42 P : C'est une sacrée question.
- 43 E : *En d'autres termes, quelle est le chemin de l'information de l'identification des besoins particuliers des élèves à la mise en place des adaptations pédagogiques ou éducatives ?*
- 44 P : Ok, là c'est clair. (Silence)
- 45 E : Je t'écoute.
- 46 P : *Concernant le repérage. Il y a les élèves que j'ai eus comme professeur dans les années antérieures et que j'ai moi-même repéré ou que je connaissais déjà. Il y a ceux que le préfet des quatrièmes m'a signalés. Il y a les échanges informels qu'ont les professeurs soit avec moi*

soit, avec toi en tant qu'enseignante spécialisée, soit entre eux mais je ne parlerai pas d'informations, c'est d'abord une interrogation. Normalement, en tout cas jusqu'ici c'est comme ça que ça se passe, à un moment donné, l'interrogation débouche chez moi. Et là, je discute avec le professeur, avec toi et on décide, donc ça c'est le circuit de l'information.

47 E : Ensuite ?

48 P : **Pour l'identification des problèmes.** Si on juge utile que tu fasses un bilan d'identification des difficultés pour avoir des observations plus précises, on le fait en demandant l'accord des parents. Quoiqu'il en soit, par la suite, je prends rendez-vous avec le professeur principal pour rencontrer les parents. Soit on met en place les adaptations pédagogiques ou éducatives que tu nous as proposées soit on propose aux parents d'effectuer un bilan complémentaire.

49 E : Et après ?

50 P : **Il faut informer les équipes pédagogiques des élèves concernés.**

51 E : Est-ce le professeur principal qui informe son équipe ?

52 P : En fait, cela dépend des professeurs principaux. Attends, pour ce type de prise en charge... tout bien réfléchi, c'est rarement le cas. Cependant, je réalise que dans le cheminement de l'information j'ai oublié **le conseil de classe**, notamment celui du premier trimestre : très important pour récupérer les observations des élèves. C'est un des lieux privilégiés notamment parce que tant qu'il n'y a pas de diagnostic établi, les interrogations restent posées. C'est un domaine sensible donc il y a assez peu de traces écrites. Donc en fait, **c'est toi ou moi qui informons les équipes pédagogiques et les professeurs concernés par les adaptations pour leur proposer un accompagnement.**

✓ *Comment les informations sur les BEP des élèves circulent d'une année sur l'autre ?*

58 E : En effet, une difficulté passagère peut « s'estomper » ou « disparaître » avec le temps grâce à une rééducation ou une prise en charge adaptée. Mais, qu'en est-il des difficultés, d'un élève, liées à un trouble ou à un handicap ?

59 P : C'est très complexe. Si l'élève rencontre des difficultés liées à un handicap dont le diagnostic est posé, je transmets le dossier complet au préfet des études et je développe les difficultés de cet élève et les adaptations proposées. Bien sûr, je me tiens à sa disposition si nécessaire. (Silence). Pour ce qui est, je dirais entre guillemets, « moins institutionnel », « plus souple, j'en informerai le préfet des études mais je transmettrai peut-être davantage aux professeurs principaux ou aux enseignants concernés.

1.4. Réponse du professeur de lettres en classe de troisième. Annexe 10.

✓ Être informé du «mode de fonctionnement de l'élève».

77 LC : Oui, avec son frère aîné polytechnicien. Mais, voilà, ça c'est typique de F. Les autres supportent le bruit, cela ne les gêne pas, mais F. ne peut pas... (silence et soupir) Le problème, c'est que pour F., *on n'avait pas de mode d'emploi et donc, c'était un peu, à chaque fois, du cas par cas : est-ce que ça j'accepte, est-ce que ça je n'accepte pas ? On pouvait essayer de discuter un peu avec lui, le prendre à part, mais là c'est un peu un mur.*

78 E : *Mais, qu'entends-tu par « mode d'emploi » ? De quoi aurais-tu eu besoin ? C'est quoi pour toi le mode d'emploi dont tu aurais eu besoin ?*

79 LC : *C'est-à-dire, arriver à avoir des moyens de sentir si, dans certains cas, on peut passer de l'action à la sanction (s'il faut être directif ou souple ; doit-on exiger un résultat une production ou au contraire doit-on laisser faire... ?), à la contrainte, avant de dire de façon ferme : « Ça il faut le faire », quitte à attendre et être patient sans dire : « Là, il ne peut pas donner plus, on laisse filer, on fait une adaptation, on voit ce qu'il peut donner. »*

88 E : Pour revenir sur le fait d'avoir besoin d'un protocole d'actions, d'une présentation du mode de fonctionnement de ses élèves, comment penses-tu que ces documents puissent être créés ?

89 LC : *Par des gens formés à la pédagogie adaptée, par des médecins ou des professionnels de la santé ou par les parents, enfin, si les familles acceptent de coopérer... (Silence) Dans le cas de F., c'est compliqué, car on avance à l'aveugle. Par ailleurs, c'est le seul qui rencontre vraiment des difficultés scolaires.*

94 E : Non, non après cela, il y a des critères. Moi, je ne suis pas médecin. À ton avis, de quoi auront besoin les enseignants pour accompagner ces élèves au cours de leur année de 2^{de} ? Autrement dit, si on prend par exemple le cas de F., quelles sont les informations dont les enseignants seraient susceptibles d'avoir besoin ? Quels conseils leur donnerais-tu pour les aider à s'adapter à F. ?

95 LC : Je crois qu'il faut commencer par leur expliquer très clairement, le contexte familial de l'élève, les difficultés rencontrées. Ce qui est très compliqué, c'est qu'on ne peut pas aider l'élève sans avoir de diagnostic...

1.5. Besoin de communiquer et d'être informés : une analyse au regard du cadre théorique et des hypothèses.

2. Travailler et collaborer en équipe.

2.1. Réponse de l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil. Annexe 6.

✓ *L'équipe de la Classe Soleil.*

28 E : Est-ce que tu peux m'expliquer comment fonctionne la Classe Soleil ?

29 ES : Alors la Classe Soleil accueille six enfants autistes, qui ont tous 3 ans ou 4 ans pour certains car l'année a avancé. (Silence) **Nous sommes une équipe de six adultes : une enseignante que je suis, deux Assistantes Pédagogiques Maternelles, une Aide de Vie Scolaire (AVS), deux stagiaires en psychologie, l'une de psychopathe et l'autre de René Descartes. Les stagiaires ne sont pas à temps plein. L'AVS, les deux assistantes pédagogiques et moi-même sommes à temps plein. ...** Les enfants ont des emplois du temps individualisés en fonction de leur prise en charge extérieure. En fonction de tout cela, on essaye d'avoir une disponibilité d'un adulte pour un enfant pour pouvoir mettre en place l'outil de communication PECS¹⁴⁰, outil de communication par l'image. Et du coup, cela permet une prise en charge ABA¹⁴¹ intensive et individuelle pour chacun des élèves sur leur temps de présence en classe.

30 E : Peux-tu me parler des relations au sein de ton équipe ? Les relations et les rôles des adultes ?

31 ES : **Alors, au niveau des adultes, il y a les six adultes de la classe... Les cinq parce que je suis dedans. Donc, cinq adultes de la classe, deux stagiaires et trois personnes à temps plein. Avec les trois personnes à temps plein, les rapports, on va dire sont professionnels dans le sens où on a été formé ensemble, on a débuté ensemble, on est un peu une équipe qui navigue ensemble depuis le début, donc à temps plein avec la même galère, les mêmes rames. Du coup, on navigue... On a tout de même une personne qui nous supervise, une orthophoniste... On a la direction qui est vraiment très impliquée dans le projet depuis le début, qui chapote tout. Concernant les intervenants des enfants, j'ai des contacts avec chacun d'entre eux. (Silence) On utilise pour cela le cahier de liaison pour la plupart. Avec les parents, j'ai des contacts par mails très réguliers et par le cahier de liaison : c'est au moins une fois par semaine un échange de mail, voir quotidien pour certains. Quand le temps le permet on a des échanges très, très réguliers. Pour les professionnels, certains écrivent sur le carnet de liaison, d'autres n'ont pas de contact direct avec moi, mais je sais ce qui s'est passé par le biais des parents et du coup je sais ce qui s'est passé pendant la séance. On s'est vu en novembre pour rédiger le PPS¹⁴², donc avec l'enseignante référente, et on se revoit le 10 mars d'une façon informelle pour refaire le point sur ce qui a été fait ou pas fait depuis la rédaction du PPS.**

¹⁴⁰ **PECS** : Picture Exchange Communication Système. Forme de Communication par pictogrammes.

¹⁴¹ **ABA** : "Applied Behavior Analysis" (Analyse Appliquée du comportement)

¹⁴² **PPS** : Projet Personnalisé de Scolarisation

2.2. Réponse de l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée. Annexe 7.

✓ *Le travail en équipe un point d'appui pour l'accompagnement des enseignants et la prise en charge des BEP des élèves.*

25 ESU : Alors, cela marchait très bien quand c'étaient des enseignants volontaires puisque le premier dispositif, comme il existe depuis 16 ans, avait permis au fil du temps de tisser des liens avec les enseignants et les enseignants de classe ordinaire du collège qui ont manifesté le désir de travailler avec le dispositif. Donc, certains enseignants demandaient de pouvoir accueillir certains de nos élèves dans leur classe. Dans ce cas-là, il y avait un réel accueil, une recherche de la part de l'enseignant pour comprendre les besoins de l'élève. Je pouvais travailler avec les enseignants et leur proposer des adaptations et fixer les objectifs d'apprentissage de chaque élève concerné. Donc, il y avait un dialogue et un questionnement, tout cela avec des professeurs que je dirais volontaires. Après il y a les autres, cela nous est arrivé. En effet, désirant que l'un des élèves soit vraiment en inclusion dans telle ou telle matière j'ai choisi d'inclure certains élèves dans des classes dont l'emploi du temps coïncidait avec son emploi du temps personnalisé. Dans ce cas-là, nous choisissons la classe d'inclusion en fonction des contraintes pédagogiques et non en fonction de l'équipe pédagogique. Certains enseignants avaient l'impression de « subir » la situation. Le travail en équipe était difficile dû pour la plupart du temps à un manque de communication.

2.3. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague – Franklin. Annexe 8.

✓ *Le travail en équipe.*

23 E : Tout à fait, cela pose donc la question de la formation des enseignants pour répondre à leurs questions sur l'approche de la difficulté scolaire, pour connaître leurs inquiétudes et leurs besoins et pour leur apporter des outils leur permettant de faire évoluer leur pédagogie. Il s'agit en fait de la sensibilisation de la communauté éducative au handicap.

23 D : Je pense qu'il y a plusieurs réponses possibles :

- le décloisonnement des matières et des enseignants,
- le travail en équipe,
- la mise en commun de tous les savoir-faire de tous les cours, de toutes les pratiques.

Je pense qu'une des réponses est dans l'autonomie des écoles pour organiser leur façon de travailler. On va vers cela, enfin je l'espère ... [...]

✓ *Observations mutuelles des pratiques pédagogiques des enseignants.*

68 E : Oui, ces fameux mots sont importants pour aider à sensibiliser et faciliter les échanges. J'ai pu constater, dans certaines classes de 3^{ème} entre autres, pour essayer d'aller observer les élèves en difficultés, je devais leur expliquer que je venais pour observer l'élève et non l'enseignant.

69 D : On a chasse gardée.

70 E : Je précisais à l'enseignant que je venais pour lui afin de lui donner des solutions adaptées à cet élève pour répondre à ses besoins. En effet, je viens pour l'élève et pour l'enseignant, pas pour moi. Surtout que dans la plupart des cas, je n'étais pas professeur dans la même discipline.

- 72 E : Je pense que c'est quelque chose qu'il faudrait proposer, mais même, j'allais dire, à tous les professeurs qui arrivent. Déjà, le fait d'aller se visiter les uns les autres parce que déjà cela change... Certains acceptent volontiers que cela se fasse, et ainsi les choses sont simples et enrichissantes.
- 73 D : C'est vrai ?
- 74 E : Oui, mais cela est possible car c'est une « proposition » et non une « obligation ».
- 75 D : C'est un accompagnement par les pairs.
- 76 E : Pour certains, la formation passera par des groupes d'analyse de pratique, pour d'autres par la lecture, pour d'autres ...

✓ *Les Groupes d'Analyse de Pratiques : les GAP.*

- 81 D : ... pour beaucoup, mais si certains arrivent dans un GAP et que cela leur convient tant mieux ! On fait cela au niveau des chefs d'établissements.
- 82 E : Moi, j'en ai fait je ne sais pas combien, dans ma formation. C'était la base. On devait se filmer, on arrivait avec les films de tout ce qui se passait, soit c'était les élèves, soit c'était le tableau, soit c'était le professeur. Nous proposons au groupe une séquence que nous analysons ensemble pour faire une relecture de nos pratiques.
- 83 D : Oui, on arriverait sur une situation problème qui permettrait une réflexion commune. Dans le domaine de la santé, on fait déjà comme cela, dans le domaine social, on pratique comme cela. Mais, dans le domaine éducatif, on a un conservatisme hallucinant.
- 84 E : Le problème, c'est que l'enseignant a trop dans l'idée que sa classe, c'est sa classe, qu'il est tout seul avec ses élèves, et que ces élèves sont les siens.
- 85 D : Ce sont ses élèves et sa classe ? Désolé, non, ce ne sont pas nos élèves, ni nos classes.
- 86 E : Dans un GAP ...
- 87 D : ... on parle d'abord de l'enseignant et de sa pédagogie.
- 88 E : Nous pouvons avoir des pédagogies qui fonctionnent pour certains élèves mais pas pour d'autres.
- 89 D : Oui, on a de bonnes années, et on a de moins bonnes années. On a des bons cours et des moins bons cours. Voilà, il faut toujours être extrêmement humble. Le jour où on arrivera à faire des GAP, avant les conseils de classe, ou entre les conseils de classe ; le jour où on arrivera à faire de vrais conseils de classe, qui durent trois heures, pas des trucs où tout est minuté, chronométré, et où le premier qui parle donne le ton à tout le monde... Ce jour-là, on mettra l'élève, ses besoins et la pédagogie en premier.

2.4. Réponse du préfet des troisièmes-secondes. Annexe 9.

- ✓ *Prise en charge des Besoins Educatifs Particuliers : l'importance de la collaboration de l'équipe pédagogique et de l'investissement de la famille.*

- 36 P : Nous avons eu un enfant rencontrant des difficultés liées au syndrome d'Asperger. Nous avons pu aider l'élève à progresser en travaillant main dans la main avec l'équipe pédagogique, les surveillants, l'infirmière scolaire et les spécialistes. Non, j'oublie le maillon le plus important : la famille.
- 37 E : La famille : le plus important ?
- 38 P : Oui, sans l'investissement et la collaboration de la famille, on ne peut rien faire. Par exemple, un de nos élèves présente un comportement « atypique » et inadapté à beaucoup de situation. Nous avons pris le temps d'expliquer à la famille l'importance de faire un bilan neuropsychologique pour les aider, aider leur enfant et nous aider à mettre en place des adaptations pédagogiques et éducatives appropriées.. Je te rappelle que nous attendons toujours !

2.5. Réponse du professeur de lettres en classe de troisième. Annexe 10.

- ✓ *Suivre un élève dans sa classe, pendant les heures de cours, permet d'observer l'élève, de cerner ses difficultés et d'identifier ses besoins. Cela permet ensuite d'échanger avec les enseignants sur les adaptations à mettre en place.*

- 123 LC : Avoir quelqu'un sur le terrain qui peut permettre de répondre à des situations, c'est pratique. Pouvoir répondre à des questions sur les adaptations peut aider les enseignants. Identifier les problèmes pourrait permettre de suggérer des bilans complémentaires aux parents, de proposer des modes de remédiations et des moyens aux enseignants.
- [...]
- 127 LC : Moi, je pense que cela peut être utile à n'importe quel collègue pour avoir plus de réponses à des questions qu'ils se posent : Comment réagir vis-à-vis de tel gamin ? Qu'est-ce que tu en penses de ce comportement ? Tout cela en concertation avec les préfets, je pense que ce n'est pas mal.
- 128 E : Que penses-tu d'aller observer l'élève directement en cours, pour observer le comportement des élèves et mieux aider les collègues ? Il ne faut pas que le professeur ait l'impression d'être observé, parce que si j'y vais, c'est pour observer l'élève, et non pas l'enseignant, surtout que je serais bien incapable de porter un quelconque jugement positif ou négatif sur une matière qui n'est pas la mienne, mais sur l'attitude de l'élève : pourquoi il fait cela ? pourquoi il ne fait pas cela ? pour émettre des hypothèses, pour pouvoir trouver des solutions.
- 129 LC : Oui, pourquoi, pas, c'est pas mal. C'est plutôt bien. Cependant, il faudrait annoncer tes compétences dès le début de l'année. Car dans la tête des collègues, ce que tu fais ou peut faire n'est pas toujours clair pour eux.
- 130 E : Oui, tu as raison. Avec la certification cela va simplifier ma situation qui devient alors légitime.

2.6. Besoin de travailler et collaborer en équipe : une analyse au regard du cadre théorique et des hypothèses.

3. Former les enseignants pour leur permettre d'adapter leur pédagogie aux Besoins Éducatifs Particuliers.

3.1. Réponse de l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil. Annexe 6.

✓ *L'enseignante spécialisée a elle aussi besoin d'une formation continue...*

36 E : Quelles sont, aujourd'hui, les principales difficultés ?

37 ES : **Le manque de connaissance en ABA, qui se ressent sur la gestion des comportements des enfants.** Concernant l'outil de communication, c'est (silence) méthodique, c'est de l'application, donc je n'ai pas beaucoup de difficultés, je pense par rapport à cela. On m'explique, voilà, je fais et du coup la réponse est claire. Sur l'ABA, ce n'est pas du tout cela, c'est du cas par cas pour chacun et du coup, là **il me manque vraiment des ressources théoriques,** et du coup du soutien, du soutien là-dessus pour avancer, et j'ai envie de dire ce qui me manque, c'est d'avoir tout le monde autour de moi, je parle d'une équipe formée, quand je dis tout le monde, **des personnes formées pour pouvoir répondre à ces besoins que les enfants ont tous les jours, nous nous sommes en apprentissage comme les enfants, ... et cela est très dur...**

3.2. Réponse de l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée. Annexe 7.

✓ *Former et sensibiliser les enseignants à la prise en charge des BEP par une formation continue en lien avec le terrain d'enseignement.*

30 E : Oui j'entends bien, mais, **tu dis que le moteur de l'investissement des enseignants c'est le désir ou avoir une sensibilité à vouloir prendre en charge les élèves à BEP.** Cela étant, tu as tout de même réussi à motiver un enseignant apparemment réfractaire.

31 ESU : Oui, c'est vrai...

32 E : Et alors, comment est-ce que l'on pourrait, où comment faudrait-il faire pour justement susciter, entre guillemets, des aspirations ou des envies sans obliger, ni forcer les enseignants à côtoyer et à rencontrer le handicap ?

33 ESU : Alors, moi, je dirais qu'il faudrait, déjà, **au niveau de la formation, ce n'est plus la formation initiale parce qu'ils enseignent depuis longtemps, peut-être de la formation continue ou des réunions pédagogiques, faire plus d'informations justement pour identifier ces fameux jeunes, qui sont les nôtres,** pour leur expliquer que ce ne sont pas des extra-terrestres, ni des gros débiles. Ils ont besoin de nous, et l'on peut faire quelque chose pour eux. Donc, tout cela avec des témoignages, avec peut être ... des explications d'expériences réussies, voilà, pour désacraliser, démystifier tout cela, parce que c'est surtout la méconnaissance qui fait que ... le handicap fait peur et crée un blocage.

3.3. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague–Franklin. Annexe 8.

✓ *Décloisonner les disciplines et mettre en commun les compétences et les savoir-faire.*

23 E : Tout à fait, cela pose donc la question de la formation des enseignants pour répondre à leurs questions sur l'approche de la difficulté scolaire, pour connaître leurs inquiétudes et leurs besoins et pour leur apporter des outils leur permettant de faire évoluer leur pédagogie. Il s'agit en fait de la sensibilisation de la communauté éducative au handicap.

23 D : Je pense qu'il y a plusieurs réponses possibles :

- le décloisonnement des matières et des enseignants,
- le travail en équipe,
- la mise en commun de tous les savoirs faire de tous les cours, de toutes les pratiques.

Je pense qu'une des réponses est dans l'autonomie des écoles pour organiser leur façon de travailler. On va vers cela, enfin je l'espère ... [...]

✓ *Former les enseignants à la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves : aider les enseignants à définir les besoins des jeunes.*

32 E : Au regard de tout ce que vous venez de dire, cela semble donc possible à Franklin si on sensibilise les enseignants en leur proposant une formation. Qu'en pensez-vous ?

33 D : Moi, je pense que cela passe par la formation. Est-ce que la réponse ne passe pas par la formation à la dyslexie ?

34 E : Tout à fait, cela peut être une formation sur l'ensemble de tous les *dys*, lors d'une journée pédagogique par exemple. Cependant, je me suis toujours posée la question suivante : Est-ce que notre mode de recrutement ne favoriserait-il pas le recrutement d'élève « atypique », diagnostiqué ou non, rencontrant des difficultés liées par exemple à la précocité, ou à des syndromes tels que le syndrome d'Asperger, par exemple ?

38 E : Si on envisage une formation sur les *dys*, pourquoi n'envisagerions-nous pas une formation sur les difficultés liées à ces troubles ?

39 D : Pourquoi pas.

3.4. Réponse du préfet des troisièmes-secondes en tant que professeur de Français enseignante le Latin et l'Audiovisuel. Annexe 9.

✓ *Les enseignants ont besoin d'être formés ou informés.*

71 P : Des besoins pour les autres et pour moi-même. c'est que nous soyons formés ou tout du moins informés à défaut d'être formés. Ainsi nous pourrions travailler en équipe.

✓ *Adapter la pédagogie aux BEP des élèves nécessitent d'avoir été formés aux pédagogies alternatives.*

72 P : Plutôt sur les pédagogies alternatives pour s'adapter parce que je pense que c'est un boulot trop lourd d'être formé sur le handicap. On peut être informé pour être un peu plus attentif. Se former, je n'ai pas le temps, je n'ai pas la vocation... mais, au moins, informer de savoir à quoi on peut être attentif. Connaître les pédagogies alternatives et travailler en équipes seraient de vrais aides. Cela serait bien de travailler en équipe, mais ça revient à la question du travail au sein des coordinations disciplinaires. Il y a énormément de choses à faire pour les enseignants puissent trouvées des solutions pédagogiques adaptées aux difficultés liées à leur propre discipline. Déjà cela serait un bon début.

3.5. Besoin de former les enseignants pour leur permettre d'adapter leur pédagogie aux Besoins Éducatifs Particuliers : une analyse au regard du cadre théorique et des hypothèses.

4. Accompagner les enseignants dans la prise en charge des Besoins Éducatifs Particuliers.

4.1. Réponse de l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil. Annexe 6.

✓ *Accompagner une équipe dans la prise en charge des BEP des élèves de la classe Soleil.*

- | | | |
|----|------|---|
| 36 | E : | Qu'elles sont, aujourd'hui, les principales difficultés ? |
| 37 | ES : | Le manque de connaissance en ABA ¹⁴³ , qui se ressent sur la gestion des comportements des enfants. Concernant l'outil de communication, c'est (silence) méthodique, c'est de l'application, donc je n'ai pas beaucoup de difficultés, je pense par rapport à cela. On m'explique, voilà, je fais et du coup la réponse est claire. Sur l'ABA, ce n'est pas du tout cela, c'est du cas par cas pour chacun et du coup, là il me manque vraiment des ressources théoriques, et donc un réel soutien, un accompagnement de tout le monde pour avancer, avec mon une équipe formée. Quand je dis tout le monde, je parle de personnes formées pour pouvoir répondre à ces besoins que les enfants ont tous les jours, nous, nous sommes en apprentissage comme les enfants, ... et cela est très dur... |

4.2. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague–Franklin. Annexe 8.

- | | | |
|-----|-----|--|
| 101 | D : | Cela veut dire que pour accueillir le handicap, il faut que les professeurs se connaissent, connaissent leurs façons de travailler, leurs méthodes, ce n'est pas une hiérarchie entre les professeurs, c'est se connaître, voir comment on travaille pour mieux aider les élèves. |
| 102 | E : | Oui, c'est limite parce qu'il y a aussi certains handicaps où on est plus à l'aise que d'autres. Parce que l'adaptation pédagogique étant propre à chacun, on peut avoir la connaissance intellectuelle de ce qu'il faudrait faire et ne pas être capable de le mettre en place. |
| 103 | D : | Oui, pour s'adapter au handicap il faut d'abord accompagner les enseignants pour leur permettre de s'adapter. |

4.3. Besoin d'être accompagnés : une analyse au regard du cadre théorique et des hypothèses.

¹⁴³ **ABA** : "Applied Behavior Analysis" (Analyse Appliquée du comportement)

1. Réponse de l'enseignante spécialisée de la Classe Soleil. Annexe 6.

- ✓ Enseignante spécialisée de la Classe Soleil : Quelle personne-ressource es-tu pour tes collègues enseignants en milieu ordinaire ?

79 E : Oui, tu as sans doute raison... Je reprends, donc, ma question on parlait des inclusions, ma question était la suivante et était liée à une observation...

Comme l'ouverture de la Classe Soleil va changer le regard des enseignants sur la réussite de leurs élèves, et je pense même en classe ordinaire, comment réagir et aider un enseignant de classe ordinaire qui se rendrait compte qu'un de ses élèves ne réussit pas, non pas par mauvaise volonté ou par manque de travail, mais par une interrogation qui serait, je ne comprends pas pourquoi il ne réussit pas ? Est-ce que toi en tant qu'enseignante spécialisée tu te sentirais d'aller aider le collègue de la classe pour essayer d'identifier les besoins spécifiques de l'enfant liés éventuellement à un trouble de l'apprentissage.... Comment est-ce que tu vois les choses, est-ce que tu les vois et est-ce que tu ne les vois pas du tout ?

80 ES : Alors, là, je vais être obligée de faire une grosse différence entre l'enseignant spécialisé option D et option E, parce que du coup à Franklin, il n'y a pas que mes six élèves à moi. Il n'y a un seul PPS qui est en train d'être mis en place, avec l'intervention d'une demande d'AVS à Franklin pour des soucis en lien avec un handicap, pas encore vraiment établi, et du coup, c'est vraiment, vraiment tout nouveau. Concrètement, je ne sais pas si un jour la question se posera d'un enseignant qui serait demandeur face à un élève en difficultés liées à un handicap. En ce qui concerne mes élèves qui intégreront certainement leur classe, je pense que ce sera une évidence qu'ils auront recours à moi, et ce sera évident, également, que je leur fasse retour. Concernant mes élèves de la Classe Soleil qui sortiront pour aller dans leur classe, d'un sens comme dans l'autre, c'est une évidence que chacun aura recours à l'autre. Pour des élèves qui ne seraient pas issus de la Classe Soleil, pour le moment il n'en existe pas. La question ne se pose pas. Après, liées aux difficultés d'apprentissage propre hors handicap, je pense que les enseignants de Franklin n'ont pas recours à moi, parce qu'il me semble qu'ils me limitent à une spécialisation enfant handicapé, et du coup, il ne voit pas forcément, en moi, quelqu'un qui a déjà travaillé auprès d'enfants en difficultés scolaires, et qui aurait des réponses à leur donner. J'ai tout de même pu lors de discussions complètement informelles faire entendre mon point de vue : un enfant peut ne pas avoir le niveau attendu soit par manque de travail, certes, mais cela peut aussi être dû à des difficultés passagères qui nécessitent un regard différent et une prise en charge adaptée aux besoins de l'enfant. Il y a beaucoup, beaucoup de boulot qui est en cours au petit collège en ce moment. Il y a beaucoup d'enseignants qui ont du poids sous le pied, et qui sont en train de pousser sur les évaluations, sur la prise en compte des notes de sport, sur tout cela. Comment évaluer ? Comment prendre en compte ? Comment différencier ? parce que du coup, ils ont pu se plaindre de devoir différencier et je trouve cela génial parce que cela veut dire qu'ils se sont déjà rendu compte qu'il fallait différencier ; en début d'année, je n'ai pas forcément entendu ce discours-là, cela me fait plaisir de l'entendre. Mais, je pense qu'ils n'auront pas recours à ma spécialité...

81 E : En tant qu'enseignante spécialisée, certes du premier degré, avec le titre d'enseignante spécialisée, tu es aussi personne-ressource.

- 82 ES : Oui... si on veut mais je ne vois pas où tu veux en venir ...
- 83 E : Une autre question me vient alors à l'esprit. **Est-ce qu'à ce titre-là tu penses que tu peux avoir un poids pour faire bouger les choses à Franklin ?**
- 84 ES : Oui, je pense que j'ai un poids pour faire bouger les choses à Franklin. Je pense que je n'ai absolument pas conscience duquel encore, non je n'en ai pas conscience... Peut-être ai-je contribué, avec toute l'équipe de la Classe Soleil, à l'évolution de certains discours ? Peut-être... Si tu le dis...
- 85 E : Je ne sais pas, je te pose la question. (Rires)
- 86 ES : **Du coup, d'après tout ce que j'entends, oui, il me semble avoir un poids pour faire changer tout cela et devenir personne-ressource. J'ai envie de dire, cela va s'imposer à tout le monde, à la direction, aux collègues, à toutes les personnes qui voudront ouvrir une porte ou un tout petit œil, c'est vers moi qu'ils se tourneront directement. Tu sais, parce que du coup, oui, je suis la seule personne concernée par le handicap, à Franklin aujourd'hui.**

2. Réponse de l'enseignante spécialisée d'une ULIS Lycée. Annexe 7.

✓ *Pour être une personne-ressource ASH il faut être identifié comme tel et être reconnus par ses pairs.*

- 36 E : **Et donc, justement, dans ce cadre-là en tant que titulaire du CAPA-SH quel est ton rôle de personne-ressource ?**
- 37 ESU : Personne-ressource... Oui ?
- 38 E : Quelle personne-ressource ou ressource pour les enseignants du second degré en milieu ordinaire ? Quel est ton rôle ? Quelles sont tes missions ?
- 39 ESU : Alors, moi je pense être **une personne-ressource avec les professeurs avec qui je travaille, cela se passe bien, ou ceux que je vais chercher, cela va. En tant qu'enseignante de l'ULIS lycée, à Stanislas, je suis totalement inconnue, et cela je m'en rends compte régulièrement.** Quand je traîne dans la salle des professeurs, ou quand je suis en réunion avec un autre professeur dans une salle de professeurs, on me prend pour un parent d'élève... et on m'explique que je n'ai rien à faire là ! ... [...]Fort de nos conversations, notamment l'autre jour au café, ou avec Nathalie, j'ai expliqué au censeur du lycée, et je l'ai fait aussi remonter grâce au bilan de mes élèves qui l'ont, eux aussi, manifesté clairement. **Donc, on va vraiment faire un effort pour que je sois beaucoup plus au cœur, notamment, de la préfecture des secondes.** Ce sera ma classe de référence parce que c'est le dernier pôle du lycée général et qu'après on se spécialise, c'est une spécialisation que moi, les miens n'auront pas. **Donc, ce sera notre classe ressource, et je vais être beaucoup plus impliquée auprès de la préfecture de façon que toutes les informations remontent, et que moi aussi je remonte les leurs au sein de notre dispositif. Il faut que nous, enseignants spécialisés, soyons beaucoup plus en vue sur toutes les actions qui permettent une rencontre des professeurs et des élèves, je dirai, une rencontre sociale ...[...]**

- 44 E : Est-ce que cela t'est arrivé que des enseignants du second degré te sollicitent en tant que personne-ressource ou ASH pour un besoin particulier dans l'une des classes parce qu'ils se rendent compte qu'ils n'arrivent pas à faire quelque chose avec un élève ?
- 45 ESU : Non, non alors que je pense qu'il y en a des élèves qui rencontrent sans doute des difficultés liées au syndrome d'Asperger, mais cela ne nous est jamais arrivé, ni moi, ni personne sur le dispositif. Moi, j'ai été sollicité par un professeur qui passait un diplôme de je ne sais quoi, et il avait des questions...

3. Réponse du chef d'établissement de Saint-Louis de Gonzague - Franklin. Annexe 8.

✓ *Les enseignants ont-ils besoins d'une personne-ressource ASH ? N'ont-ils pas des ressources en eux ?*

- 48 E : La question était liée à la notion de dispositif spécialisé dans notre établissement. Donc la question était : « qu'en est-il de la place d'un dispositif, éventuellement spécialisé, ou non, au collège et au lycée ; et, dans ce cas-là, pourquoi et comment ? »
- 49 D : Pour moi, je ne sais pas répondre à votre question. Faut-il un dispositif spécialisé ?
- 50 E : Personnellement, j'aime bien votre question (rires)...
- 51 D : Je me pose la question parce que je n'ai pas la réponse. En l'occurrence, est-ce que c'est la réponse ? ... Si c'est la réponse, est-ce que ce doit être un dispositif transversal, un dispositif léger, un dispositif spécifique ou dédié ? Si ce n'est pas la réponse, et naturellement, j'ai envie de dire que ce n'est pas la réponse, mais c'est : tout le monde a la réponse. C'est une autre façon de voir les choses. C'est-à-dire que chacun est capable d'apporter par la formation qu'il a reçue, par sa capacité à lire, à diagnostiquer, à analyser une difficulté des élèves. Chaque professeur, chaque adulte est capable de prendre en compte la différence de chaque enfant.
- 52 E : Sans tomber dans les deux extrêmes, il peut y avoir l'intermédiaire.
- 53 D : Oui, bien sûr, cela dépend du degré de difficultés ou de handicap.
- 54 E : Toutefois, le problème du dispositif spécialisé, c'est qu'on peut arriver malgré nous à un cloisonnement des élèves et des enseignants, alors que fondamentalement, c'est ce qu'on essaye d'éviter aujourd'hui. En même temps, l'avantage, c'est qu'aujourd'hui, sans être dans un dispositif spécialisé, on a réussi à ce que les professeurs bougent, et que les élèves qui ont bénéficié de ces aides-là, a priori, s'en sortent bien. Enfin, au final, il y a des choses positives qui en sortent... donc, cela prouve bien qu'il peut y avoir besoin d'un SAS par moment, mais pas forcément quelque chose d'officiel et institutionnalisé. Ensuite, après le fait de dire que chacun, par la formation qu'il a reçue, est capable d'analyser et d'identifier les besoins, me paraît, je le pense, plus difficile.
- 55 D : Seulement, après je pense que la solution est au milieu, comme toujours, cela permet aussi, peut-être, aux enseignants d'orienter.

✓ *Quelle place donner à la personne-ressource ASH ? N'ont-ils pas des ressources en eux ?*

76 E : Pour certains la formation passera par des groupes d'analyse de pratique, pour d'autres par la lecture, pour d'autres ...

77 D : *Donc, moi, je pense qu'il y a autant de réponses, en effet, chez les professeurs que chez les élèves. L'idée d'avoir une personne-ressource dans une école n'est pas une idée saugrenue. Mais, maintenant, il ne faut pas transformer ce professeur en Madame *dys* ou....*

78 E : Oui, effectivement, cloisonner un enseignant dans une mission pour favoriser un décroisement serait risible...

4. Réponse du préfet des troisièmes-secondes en tant que professeur de Français enseignant le Latin et l'Audiovisuel. Annexe 9.

✓ *Le rôle et les missions de la personne-ressource ASH.*

73 P : *Oui, nous avons besoin d'une personne ayant des compétences transversales qui assure la cohérence du suivi des enfants, pour précisément, assurer la continuité des prises en charge et leur réajustement d'une année scolaire à l'autre.*

74 E : Une personne ayant des compétences transversales de communication ?

75 P : *Non pas seulement. Il faut une personne formée comme toi capable de suivre les élèves ayant des difficultés au long de leur scolarité. Il s'agit de pouvoir s'appuyer sur ses compétences de communication mais aussi pédagogiques surtout en termes de repérage des difficultés des élèves et de propositions d'adaptations.*

76 E : Cette personne doit assurer un suivi.

77 P : *Oui, une personne-ressource. Une personne identifiée et mandatée pour que chacun puisse s'adresser directement à elle. Cela pourrait soulager le travail des préfets des études, qui actuellement sont le pivot de la communication ?*

78 E : Tout à l'heure tu parlais « d'enseignant spécialisé », là tu parles de « personne-ressource ». Y a-t-il une distinction pour toi ?

79 P : *Pour moi, là c'est une seule et même personne. Il se trouve que l'enseignante spécialisée est la personne-ressource. Une personne-ressource, pour moi, est quelqu'un qui a les compétences que ce soit une enseignante spécialisée ou quelqu'un d'autre.*

5. Réponse du professeur de lettres en classe de troisième. Annexe 10.

✓ *Utilité de la présence d'une personne-ressource ASH sur le terrain.*

120 E : Qu'est-ce que tu penses de l'aide que peut apporter une personne formée ?

121 LC : Comme toi ?

122 E : *Oui, comme moi. En tant que « personne-ressource Handicap » par exemple ?*

123 LC : *Avoir quelqu'un sur le terrain qui peut permettre de répondre à des situations, c'est pratique. Pouvoir répondre à des questions sur les adaptations peut aider les enseignants. Identifier les problèmes pourrait permettre de suggérer des bilans complémentaires aux parents, de proposer des modes de remédiations et des moyens aux enseignants.*

124 E : *Oui, mon rôle pourrait être défini ainsi : proposer des hypothèses et des solutions afin de pouvoir permettre à l'enfant d'avancer entouré d'une équipe pédagogique détenant des outils pratiques.*

125 LC : *Ce n'est pas inintéressant, loin de là.*

126 E : *Est-ce que pour toi, ce peut être quelque chose qui pourrait répondre à tes besoins ?*

127 LC : *Moi, je pense que cela peut être utile à n'importe quel collègue pour avoir plus de réponses à des questions qu'il se pose : Comment réagir vis-à-vis de tel gamin ? Qu'est-ce que tu en penses de ce comportement ? Tout cela en concertation avec les préfets, je pense que ce n'est pas mal.*

6. Analyse de la place de la personne-ressource ASH dans un établissement scolaire au regard du cadre théorique et des hypothèses.

Chapitre 5. Conséquences de l'analyse des entretiens sur notre réflexion.

Annexe 13 : Matériaux utilisés pour l'analyse des questionnaires.

I. L'énoncé des questionnaires proposé aux enquêtes en novembre–décembre 2014.

**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne-Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

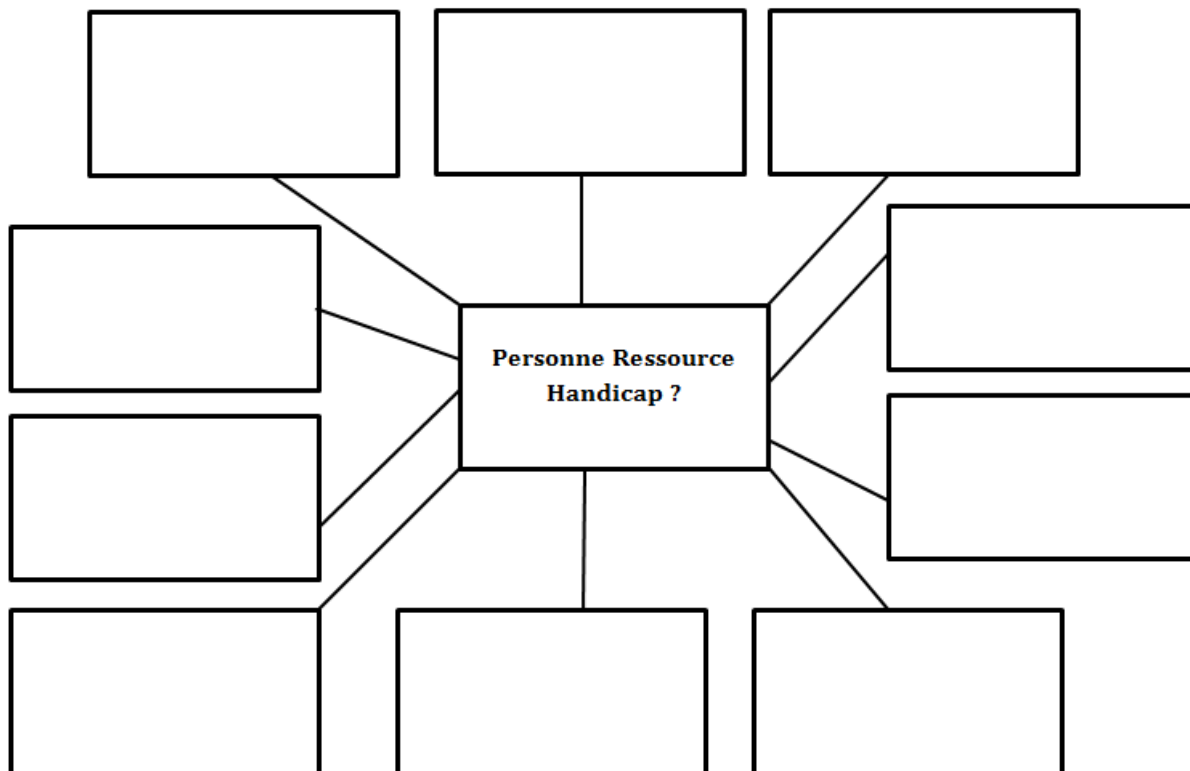
Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	
... vos questions ?	
... VOS inquiétudes ?	
... vos besoins ?	
... autres... ?	

3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne-Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des **verbes**. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

II. Les réponses des enquêtés.

III. La synthèse du dépouillement des matériaux utilisés pour l'analyse.

Le HANDICAP et VOUS

Menant une recherche sur la prise en charge des élèves en situation de handicap cognitif dans un établissement du second degré ne présentant pas de dispositif spécialisé, je me permets de vous soumettre ce questionnaire afin d'enrichir l'enquête de terrain.

Merci à celles et ceux qui accepteront de prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire et de le déposer dans mon casier noir en salle des professeurs avant le mercredi 10 décembre 2014.

Je reste à votre disposition en cas de question.

Aude LEFEBURE

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u>	Membre de la communauté
	Matière enseignée <u>Allemand LV1+LV2</u>	éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<ul style="list-style-type: none"> - contacts de CRE / responsable / se renseigner - apporter de l'aide à l'enfant (demande, encourager) - <u>sans suite</u> : malheureusement à l'abandonner (par manque d'information et travail (prof / administr. / parent))
... vos questions ?	<ul style="list-style-type: none"> - fonctionnement / limite d'apprentissage - vision globale de l'handicap et enfant (en langue) (par matières)
... vos inquiétudes ?	<ul style="list-style-type: none"> - différenciation (exercices, matériels, aide apportée) - = discrimination ? - regard des parents (accepter / non accepter : l'handicap) - réaction des parents : en proposant de l'aide ou en parlant des difficultés => réaction agressive
... vos besoins ?	<ul style="list-style-type: none"> - astuces / recherche + applications pédagogiques - le matériel à utiliser (pour l'élève en difficultés) - consultation (autres personnes ayant l'expérience)
... autres... ?	<ul style="list-style-type: none"> * (souvent : - pardonner plus que aux autres - noter plus positivement - proposer de l'aide sans soutenir la réaction (parent(s) + enfant) (même sans évoquer l'éventuel difficultés)



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignée <i>Anglais</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	↳ discussion avec collègues/famille ↳ essayer de le traiter à les autres avec attention particulière.
... vos questions ?	⇒ comment l'aider ds apprentis sage? ⇒ dois-je le traiter à les autres ou non?
... vos inquiétudes ?	⇒ reçoit-il le bon encadrement?
... vos besoins ?	⇒ aide / éclaircissements ⇒ méthodes
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<p align="center">Enseignant du 2nd degré</p> <p align="center">Matière enseignée</p> <p align="center">.....Anglais.....</p>	<p align="center">Membre de la communauté</p> <p align="center">éducative :</p> <p align="center">.....</p>
<p align="center">Personnel administratif :</p> <p align="center">.....</p>		<p align="center">Autre ? (préciser)</p> <p align="center">.....</p>

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	un peu inquiète sur la façon d'agir en tant que professeur
... vos questions ?	quelle attitude adoptée face à cet élève, comment répondre à ces besoins à lui, comment l'intégrer dans la classe...
... vos inquiétudes ?	de ne pas bien adapter les cours pour cet élève
... vos besoins ?	d'être conseillé sur la façon de bien accueillir et intégrer cet élève dans la classe
... autres... ?	



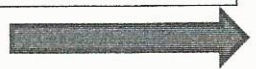
**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <u>Anglais</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

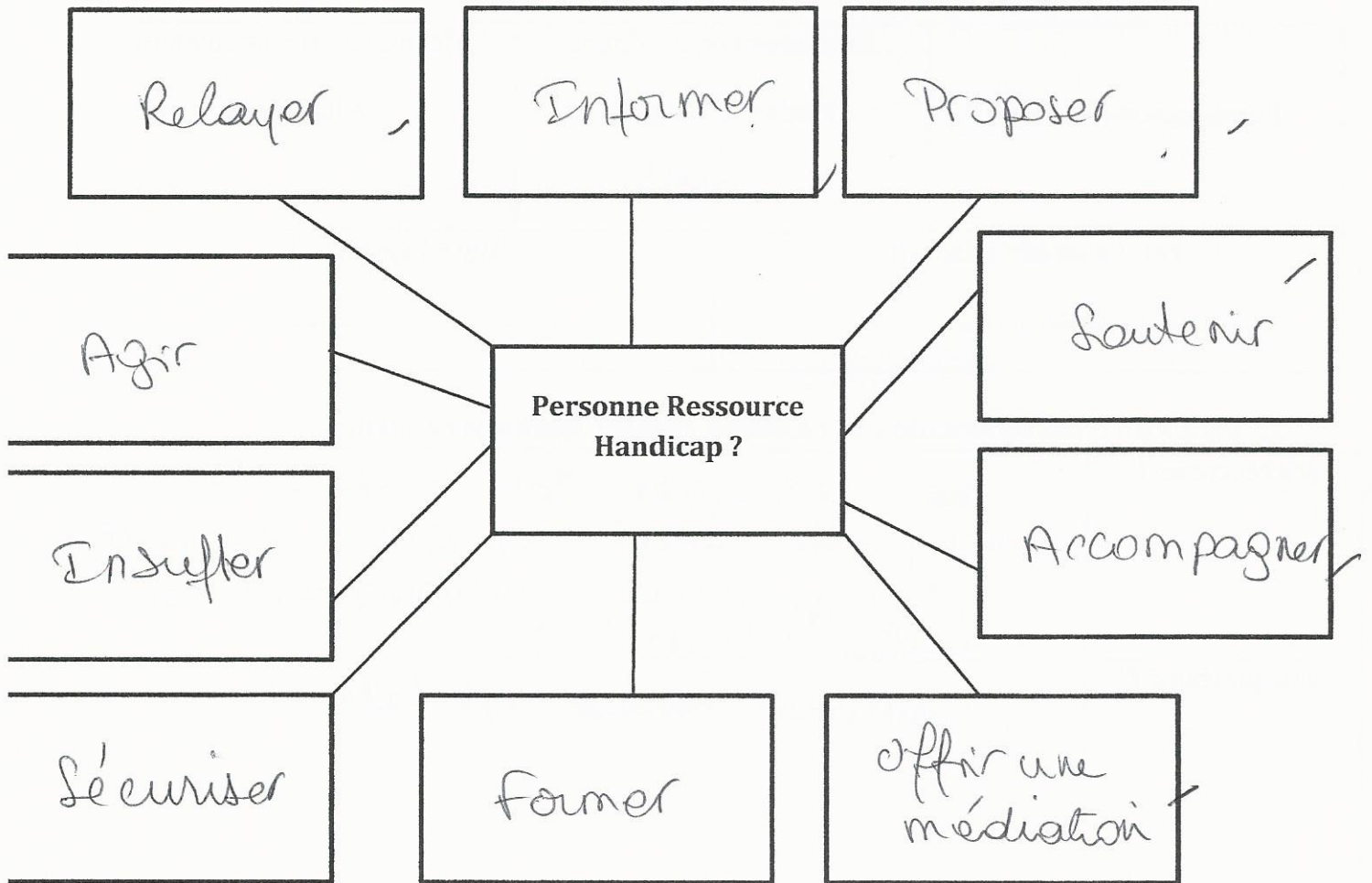
... vos réactions ?	me renseigner sur ce que le handicap de l'élève implique (comportement, apprentissages, environnement familial, intégration)
... vos questions ?	comment aider cet élève ?
... vos inquiétudes ?	suis-je capable d'aider cet élève ?
... vos besoins ?	pristes de travail, concertations avec les autres professeurs, dispositif d'aide.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.

3bis



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Quand je dis "Insuffler" j'entends par là qu'il faut mettre en place une dynamique de projet avec une équipe et des méthodes communes à toutes les matières pour établir une relation de confiance et que l'enfant se sente sécurisé face à la multiplicité des intervenants. Trop d'intervenants peut être effrayant et déstabilisant pour un enfant en situation de handicap.

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré	Membre de la communauté
	Matière enseignée <i>arts plastiques</i>	éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	<i>difficile de prédire cela, je pense que je ne réagirais pas différemment.</i>
... vos questions ?	<i>à l'élève? à une personne qui connaît cet élève? ↳ Si il ya des choses qu'il ne peut pas faire, quelle est la nature de son handicap, ce qu'il a déjà réalisé dans la matière que j'enseigne ...</i>
... vos inquiétudes ?	<i>Tout dépend du handicap... Mais je ne suis pas d'un naturel inquiet, donc, il est probable que je n'en aurais pas.</i>
... vos besoins ?	<i>Tout dépend du handicap... J'aurais besoin d'informations utiles sur le handicap de l'élève (choses à éviter de faire faire, prévisions médicales, précautions...)</i>
... autres... ?	<i>/</i>



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>Arts plastiques</i>	Membre de la communauté éducative : <i>prof</i>
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<p>Que fait-il ici ? Ne serait-il pas mieux dans un institut spécialisé ?</p> <p>↳ Je tiens à préciser que ces interrogations sont à envisager comme une appréhension vis-à-vis de mes capacités à pouvoir apporter une aide concrète à cet élève.</p>
... vos questions ?	<p>- Quel est son handicap exactement ?</p> <p>- Vais-je être capable d'aider, d'apporter qq ch de concret, pour développer ses capacités ?</p>
... vos inquiétudes ?	<p>- Comment vais-je faire pour lui accorder plus de temps durant les séances sans que cela ne se fasse au détriment des autres élèves ?</p>
... vos besoins ?	<p>- Que quelqu'un soit son référent au sein de l'établissement afin que l'on puisse avoir qq ch écrit sur la pédagogie particulière à appliquer.</p>
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

no 7
no 6 et

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <u>DOCUMENTATION.....</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Etre attentive aux réactions de la personne. Essayer de faire que les choses se passent au mieux dans l'environnement spécifique qu'est le CD,
... vos questions ?	Comment faire pour que l'intégration au lieu et aux personnes se fasse au mieux pour tous.
... vos inquiétudes ?	Ne pas savoir comment être au plus juste dans mon comportement
... vos besoins ?	Une formation pour justement savoir gérer un certain nombre de situations créées par ce type de handicap.
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignéeEPS.....	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

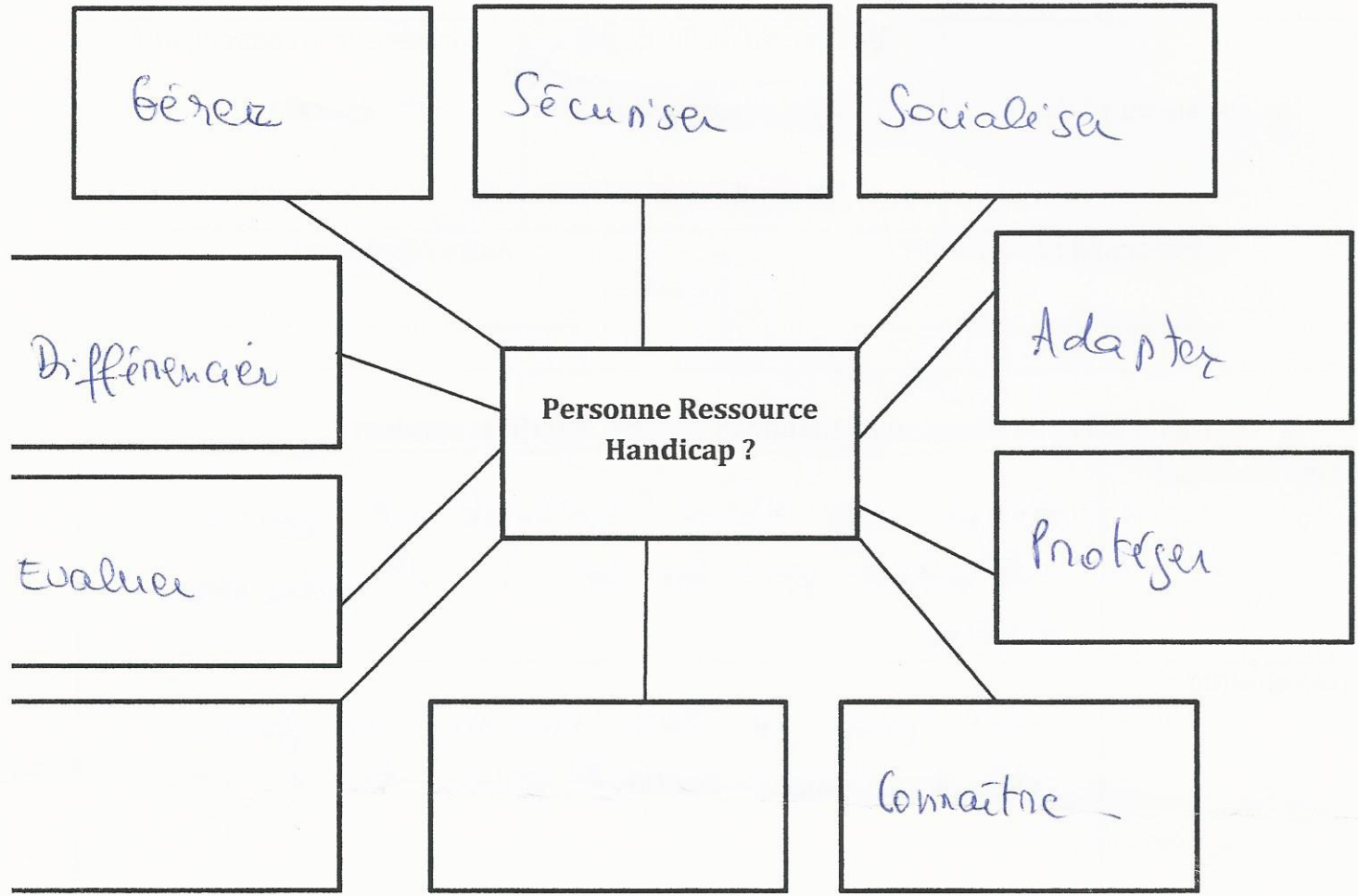
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Être un élève spécial et faire attention par sa sécurité et celles des autres.
... vos questions ?	Sur quoi je dois insister ou faire attention par rapport à son handicap
... vos inquiétudes ?	La socialisation, ses attitudes spéciales vis à vis de lui et des autres. Ce qu'il comprend et ne comprend pas.
... vos besoins ?	Connaître ses réactions, sa manière d'être face aux autres pour agir en conséquence.
... autres... ?	Adapter mon enseignement, mes contenus d'enseignements, mes procédures d'évaluation en rapport à ses ressources. Pas grand chose de fait en EPS à part certains cas physiques et non cognitifs.



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

En EDS, un handicap cognitif influence souvent
 un handicap physique - On a alors 2 axes
 à gérer en plus. Hors très peu d'évaluations existent
 pour aider les professeurs d'EDS.
 De plus, l'adaptation peut s'avérer encore trop
 difficile ou trop facile.

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <u>Français.</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Volonté de l'aider sans surveillance → indulgence ? Il doute peut-être d'être perdu / ne peut rien faire.
... vos questions ?	Peux-tu ne pas connaître ? Comment faire ?
... vos inquiétudes ?	ferai-je à la hauteur.
... vos besoins ?	Animation <u>participative</u> (pas de belles paroles ou de beaux concepts)
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>.....Français.....</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<i>J'ignore comment réagir face à une situation imédiate et je n'arrive pas à échapper.</i>
... vos questions ?	
... vos inquiétudes ?	<i>Saurais je avoir les bons réflexes ?</i>
... vos besoins ?	<i>une formation ?</i>
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>français</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<i>oub la !..</i>
... vos questions ?	<i>Comment va-t-il s'intégrer dans la classe ?</i>
... vos inquiétudes ?	<i>Vais-je arriver à l'aider, à lui consacrer suffisamment de temps sans que cela nuise au reste de la classe ? Et comment gérer le décalage par rapport aux autres ?</i>
... vos besoins ?	<i>Une formation ... Quelques "trucs" pour savoir comment s'y prendre ... Quelqu'un à qui demander de l'aide, de compétence</i>
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignéeFRANÇ. LAT. grec.....	Membre de la communauté éducative :Professeur.....
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	J'irais demander des info. précis à son sujet pour comprendre la nature de ce handicap et essayer de voir comment on peut l'aider.
... vos questions ?	Suis-je capable d'aider spécifiquement cet enfant ? Que me manque-t-il pour le faire ? Où, auprès de qui m'informer ?
... vos inquiétudes ?	
... vos besoins ?	Des informations et formations → journée pédagogique par ex.
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignée <u>français</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Destabilisation - Curiosité - peur car élève au milieu d'une classe nombreuse .
... vos questions ?	- En quoi consiste le handicap ? - Quelles sont les capacités de l'élève ? - Comment gérer sa différence, en tenant ^{prendre en} compte ses atouts et ses difficultés ?
... vos inquiétudes ?	- Ne pas arriver à donner toute l'attention & le temps nécessaire à cet élève ou au contraire pénaliser les autres .
... vos besoins ?	- Une formation sur le handicap . sur la manière d'ensei- gner à ces enfants .
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignée <i>lettre</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

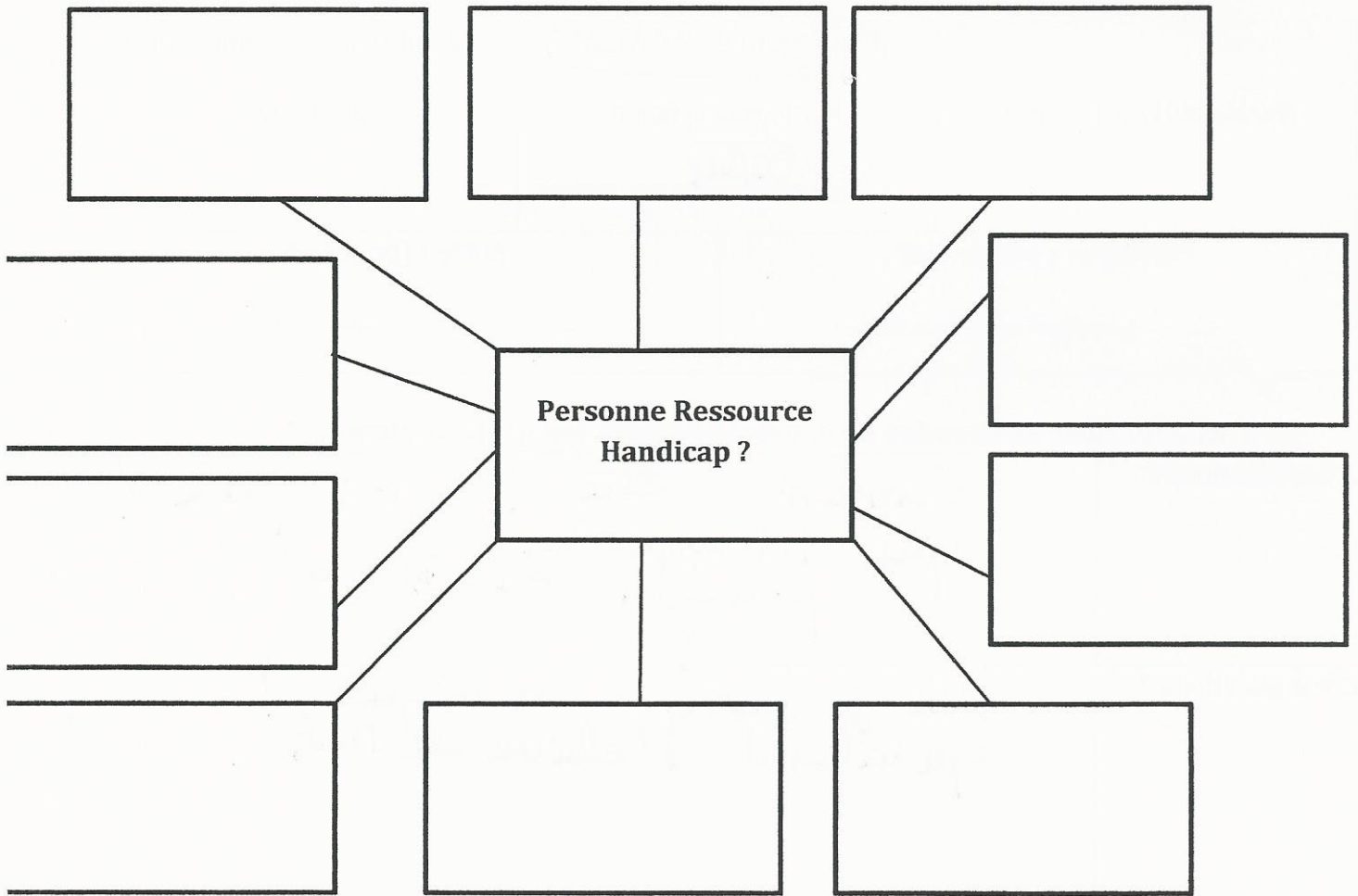
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	Comment être ? quoi faire ? que lui apporter ? pourquoi est-il là ?
... vos questions ?	Vais-je savoir communiquer ? qu'attend l'élève de moi ?
... vos inquiétudes ?	Vais-je pas le blesser en me voulant proche ? Commettre des unpairs
... vos besoins ?	Ne pourrais mon travail nécessite ma présence face à ces élèves
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Très difficile de répondre sans savoir le niveau ou le aptitude de l'élève handicapé.
 Il doit être en mesure de suivre, sans que vous lui apportez de cours, d'exigence de contacts avec les autres élèves si ce n'est de lui faire sentir ses insuffisances!
 Si je me mets à sa place, je n'ai merci pas me trouver au milieu d'élèves qui ne suivent pas au même rythme ~

**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>Français</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	j'ai déjà enseigné à des élèves "débités légers" ; différents cas d'autisme et de dyslexie etc...
... vos questions ?	- quel moyen en terme de locaux, de matériel, de temps ? - Distinguer l'élève en handicap des autres élèves par une trop grande hétérogénéité
... vos inquiétudes ?	- Pouvoir l'imposer, par son apprentissage, à une orientation possible que lui permettra d'avoir sa place dans la société
... vos besoins ?	→ connaître précisément le type de handicap et les connaissances liées aux neurosciences sur le handicap → être en possession d'indicateurs et d'outils concrets pour construire un projet pédagogique efficace et faire progresser l'élève
... autres... ?	→ Avoir repéré où il en est et travailler en équipe. → Avoir du temps.

... qui se fait à l'ensemble de la classe



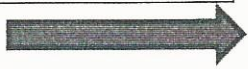
Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>...lettres classiques...</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

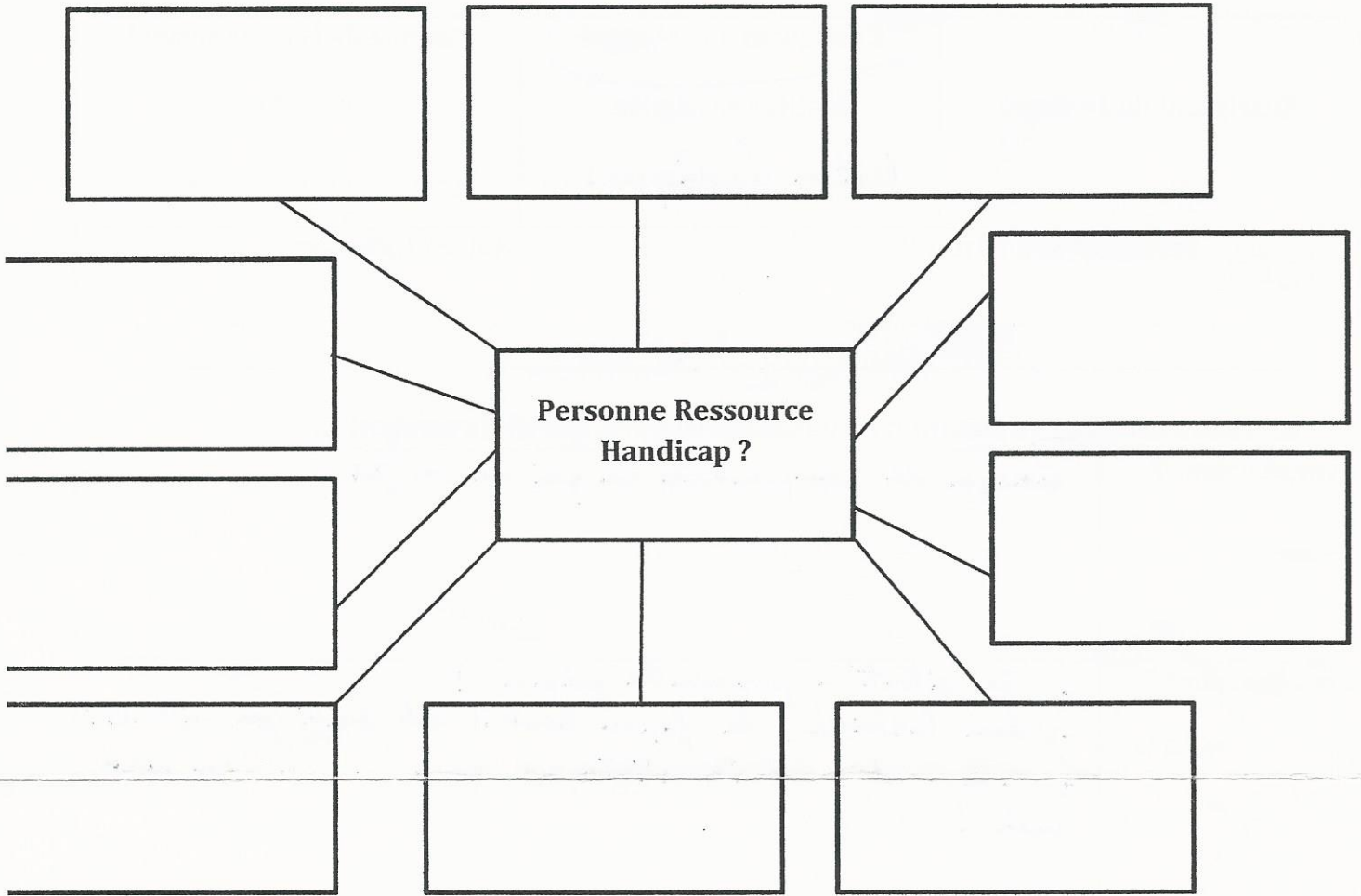
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<i>Essayer de comprendre ce qui ne va pas.</i>
... vos questions ?	<ul style="list-style-type: none"> - Sa situation personnelle précise ? - Sauf histoire, la façon dont il est suivi par ailleurs ? - Comment peut-il s'intégrer dans un contexte normal ?
... vos inquiétudes ?	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas savoir comment le gérer, quand il faut à côté assurer le reste ... - L'impact de son cas personnel sur le comportement des autres, sur l'évolution d'un cours vécu par lui et par ses camarades.
... vos besoins ?	<ul style="list-style-type: none"> - dégager du temps pour aider et comprendre, ce qui signifie que ce peut être difficilement du temps en plus ... <p><i>↳ L'emploi du temps des professeurs est déjà très lourd...; il me paraît illusoire de leur</i></p>
... autres... ?	<i>demandeur d'aider à ce l'ordinaire» de « l'extra-ordinaire » sans compensations ...</i>



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Le genre de schéma ne me parle pas.
 Le rôle d'une Personne Ressource est déjà préalablement défini, je pense. Il faut donc déjà connaître les textes en vigueur.
 Ensuite, c'est au chef d'établissement et aux différents acteurs et responsables de mettre en place une structure de fonctionnement en relation avec la culture de l'établissement et ses objectifs éducatifs.

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>..Histoire - Géographie..</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<i>Essayer de donner les moyens pour réussir à et être comme à tout autre élève.</i>
... vos questions ?	
... vos inquiétudes ?	<i>Pas vraiment d'inquiétudes.</i>
... vos besoins ?	<i>Une information précise sur son type de handicap et ce qu'il entraîne. Une aide pour mieux comprendre son comportement.</i>
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée Histoire-Géo	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif : professeur	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	- peur de ne pas arriver à me faire comprendre, de ne pas réussir à comprendre ce qu'il veut dire, d'être destabilisée face à l'élève.
... vos questions ?	- Comment réussir à communiquer ? - quels objectifs atteindre ? - Comment l'intégrer au groupe ?
... vos inquiétudes ?	
... vos besoins ?	- connaître chaque élève personnellement, avoir des outils adaptés pour faire passer un enseignement.
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser) Enseignant spécialisé (Inepa HEC eco) Jah.

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Tenter de Comprendre ss props réactions, sa façon de raisonner.
... vos questions ?	?
... vos inquiétudes ?	Ne pas arriver à le faire grandir
... vos besoins ?	Besoin d'aide par être conseillé dans ce genre de situation.
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>Maths</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	<i>Appréhension; peur</i>
... vos questions ?	<i>Comment vais-je faire? De quoi souffre l'élève?</i>
... vos inquiétudes ?	<i>Vais-je arriver à bien faire? Vais-je parvenir à le faire progresser?</i>
... vos besoins ?	<i>Informations sur le handicap en question. Formation spécifique sur le handicap et sur sa gestion académique.</i>
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	<u>Enseignant du 2nd degré</u> Matière enseignée <u>maths</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<ul style="list-style-type: none"> * Trouver 1 personne référente à qui parler. * Rencontrer les parents pour mieux connaître l'enfant. * Etablir 1 projet pour aider l'enfant ds sa scolarité.
... vos questions ?	<ul style="list-style-type: none"> * Comment justement aider au mieux l'enfant ? * Comment coordonner avec les autres professeurs.
... vos inquiétudes ?	Le temps que cela prend en plus !
... vos besoins ?	1 personne référente avec qui faire le point et à qui avec qui partager nos interrogations - avec qui vérifier que ce qui est mis en place pour aider l'élève est efficace.
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>Maths</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

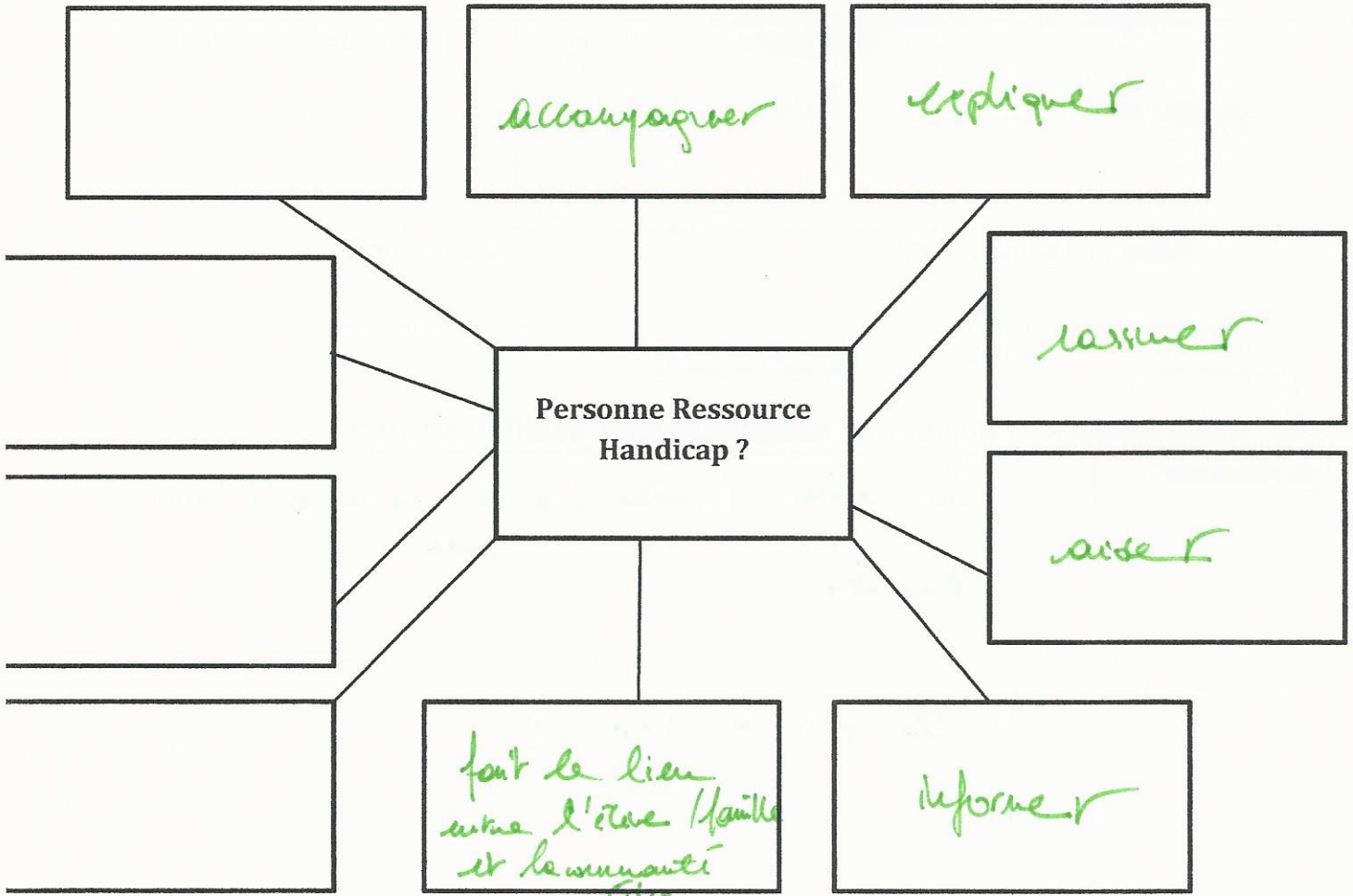
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	<ul style="list-style-type: none"> - Compassion (même si ce n'est pas ce qu'il faut avoir) - Attention -
... vos questions ?	Je les pose à Papa ☺
... vos inquiétudes ?	Un peu 2he année pour faire face à certaines situations.
... vos besoins ?	Avoir les clefs de la motivation.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des **verbes**. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

le handicap ne me fait pas peur.

Travailler un point d'about à l'intérieur.

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée Musique	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

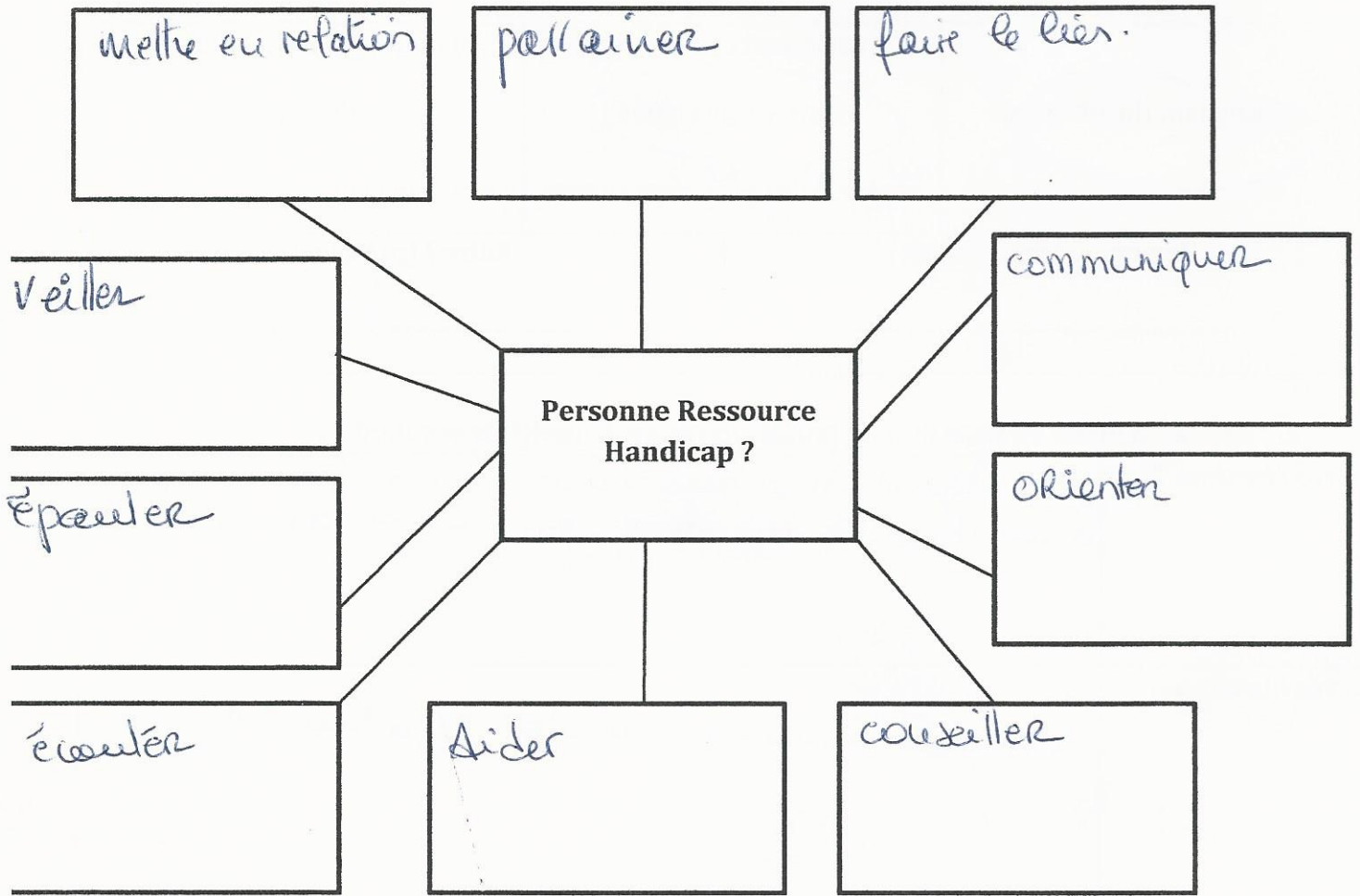
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	cela dépend si je suis seule face à lui ou face à une classe et un élève au sein de cette classe.
... vos questions ?	la histoire - une mise à niveau de moi / à lui.
... vos inquiétudes ? ↓ qui sont réelles	ne pas avoir assez de bagages pédagogiques et psychologiques pour interagir avec lui
... vos besoins ?	une formation
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

être présente dès que les inscriptions sont
 ouvertes pour faire la formation et se
 rendre sur ton site.
 Faire pour ce que tu fais

**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <i>Ed Musicale</i>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

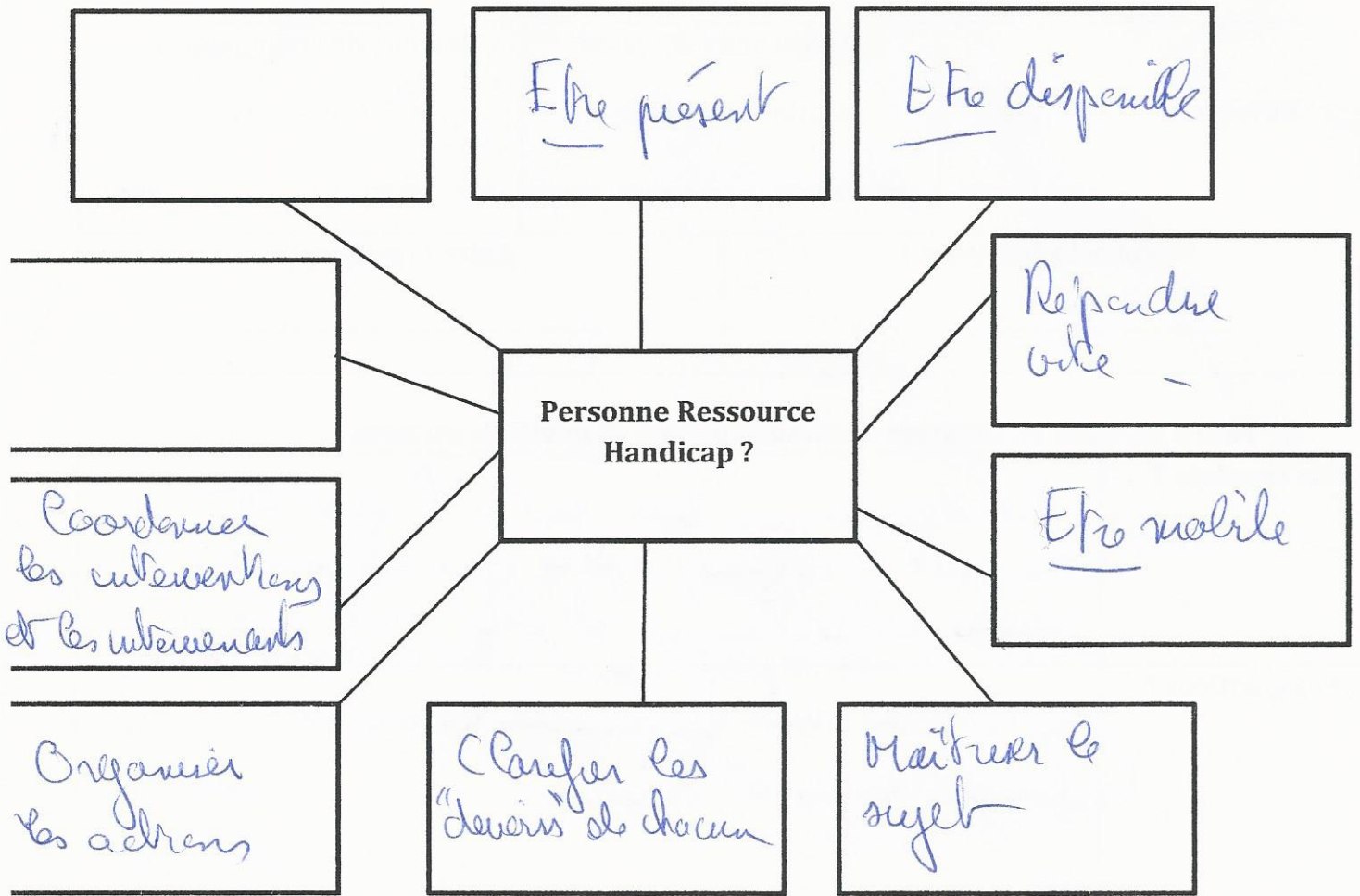
... vos réactions ?	<i>Me renseigner sur ce qu'il peut et ne peut pas faire, sur ce qui est mis en oeuvre collectivement et voir s'il y a des choses spécifiques à mettre en oeuvre en M,</i>
... vos questions ?	<i>la liste de mes responsabilités et des attitudes à avoir</i>
... vos inquiétudes ?	<i>Oublier dans la manne des autres les difficultés spécifiques d'un handicap, surtout si cela n'est pas visible</i>
... vos besoins ?	<i>Le plus souvent, le temps ! ...</i>
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.

24



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Chaque handicapé étant différent, je n'ai pas d'universalité d'ordre générale. Les aménagements dépendent de la direction.

Le risque c'est le danger "une cage" et le vieillissement / psychopédagogique : une liste de conseils, de dans de la personne ressource avec un bon bagage humain, moral et un bon solide avec le prof est sans doute le plus efficace!

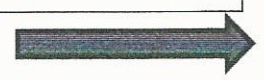
Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée SES.....	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif : 	Autre ? (préciser) 	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Craindre peu rapport à ma capacité à différencier mon cours et l'enseignement des méthodes mais confiance dans ma capacité à m'adapter et ma confiance en l'établissement pour accompagner les enseignants face à cette nouveauté.
... vos questions ?	Comment mesurer son apport aux progrès d'élèves différents Comment adapter le mode d'évaluation sous temps supplémentaire accordé au niveau du nombre d'heure d'enseignement.
... vos inquiétudes ?	
... vos besoins ?	
... autres... ?	



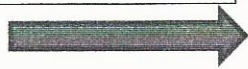
Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré -	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée ...Sciences... Economiques. et sociales	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	En tant que PP, prévenir l'ensemble de l'équipe pour réfléchir ensemble sur les choses à mettre en place pour l'aider. Prendre contact avec les parents en terminale, s'interroger avec la famille sur l'intérêt d'en parler pour l'examen du bac.
... vos questions ?	quels sont les suivis proposés par l'éducateur notional ?
... vos inquiétudes ?	-
... vos besoins ?	Plus de connaissances sur les attitudes à adopter face au handicap.
... autres... ?	-



n°28

n°27

**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré	Membre de la communauté
	Matière enseignée Sciences Physiques.....	éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Le traiter comme les autres élèves au départ quitte à faire évoluer la situation.
... vos questions ?	Être informé dès le début de l'année.
... vos inquiétudes ?	Aucune à ce jour.
... vos besoins ?	Être informé tout au long de l'année des évolutions de l'élève.
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée <u>Sciences Physiques</u>	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Je demanderai conseil au préfet et au professeur principal.
... vos questions ?	Comment dois-je gérer la situation? Les choses à ne surtout pas faire ? Dois-je être plus clément avec lui qu'avec les autres élèves ?
... vos inquiétudes ?	En faire trop ou pas assez.
... vos besoins ?	Besoin de conseils.
... autres... ?	



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré	Membre de la communauté
	Matière enseignée SVT	éducative :
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Comment je vais faire ? Ca va être difficile de communiquer avec cet élève. Situation chronophage car je n'ai pas d'expérience pour cette situation. Mais C'est nouveau et tellement intéressant de découvrir de nouvelles situations.
... vos questions ?	Dois-je lui demander les mêmes exigences ? Lui poser les mêmes consignes ?
... vos inquiétudes ?	Comprend-t-il ? Est-il bien intégré au sein du groupe classe ? Comment fonctionne-t-il ? Pour mémoriser ? Pour raisonner ?
... vos besoins ?	Des idées concrètes pour l'accompagner d'un point de vue pédagogique.
... autres... ?	Sommes-nous un établissement à vocation à accueillir un tel handicapé ? Exigences ? Excellence ?



**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

<p>Enseignant du 1^{er} degré</p>	<p>Enseignant du 2nd degré</p> <p>Matière enseignée</p> <p>.....</p>	<p>Membre de la communauté éducative :</p> <p>.....</p>
<p>Personnel administratif :</p> <p>.....</p>	<p>Autre ? (préciser)</p> <p>.....</p>	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	<ul style="list-style-type: none"> - Désespérée car pas formée pour savoir apporter ce dont il a besoin. - Inquiète car nos classes sont déjà bondées et j'ai l'impression de ne pas donner à chacun ce dont il a besoin!
... vos questions ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comment organiser sa classe ? - Où trouver des éléments adaptés ? - Quel niveau d'exigence peut-on / doit-on avoir ? - Quel rapport avec les parents ?
... vos inquiétudes ?	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas être à la hauteur voire ... faire ou dire des choses qui peuvent bloquer. - Savoir donner le temps et l'attention.
... vos besoins ?	<ul style="list-style-type: none"> - Conseils - Apôtels - Personne ressource avec qui échanger.
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative : <i>Stagiaire assistante pédagogique (Classe Soleil)</i>
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Observation attentive et tentatives de comprendre son fonctionnement cognitif particulier. Être rassurante et patiente.
... vos questions ?	De quelles difficultés souffrent précisément l'enfant ? Comment l'aider efficacement ?
... vos inquiétudes ?	Savoir si l'environnement scolaire, la classe, sont adaptés au handicap de l'enfant ? • si le décalage de niveau avec les autres enfants n'est pas un frein ou un facteur d'autodévalorisation de l'enfant handicapé ?
... vos besoins ?	Des formations adaptées et des moyens (matériels et humains) suffisants pour prendre en charge correctement cet enfant.
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré	Membre de la communauté
	Matière enseignée	éducative :

Personnel administratif :		Autre ? (préciser)
.....	

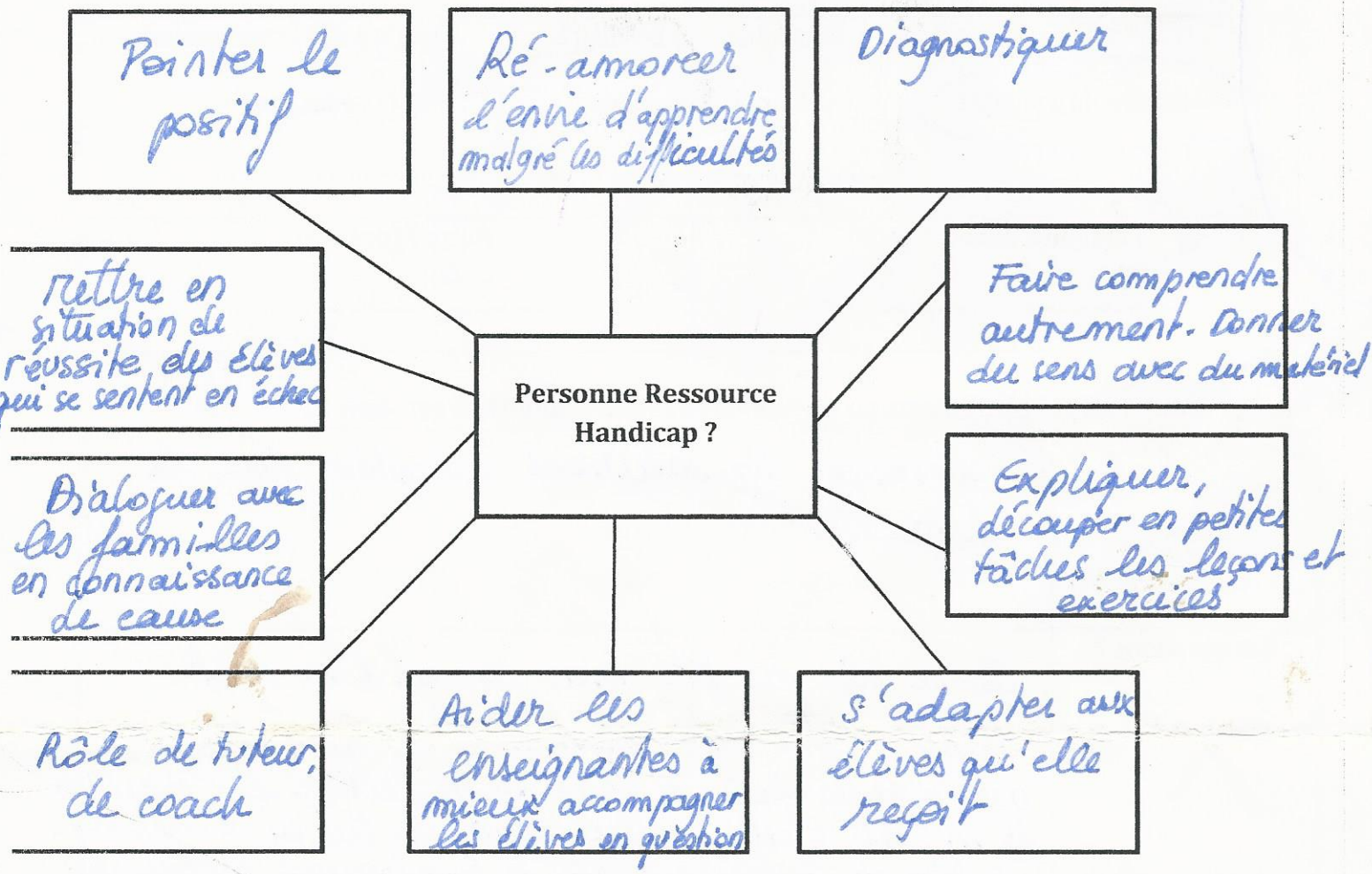
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Chercher des solutions adaptées avec la famille
... vos questions ?	Je ne vois pas très bien ce que l'on met derrière cette expression... J'ai eu 1 élève qui n'était jamais entré de la lecture et l'écriture et en CM2 c'est... hallucinant! Je lui ai ré-apprentis à lire et à écrire mais de nombreuses confusions restaient. Des pb neurologiques et neuro-linguistiques avaient été diagnostiqués par l'orthophoniste mais les parents étaient dans le déni et ne voulaient rien entendre...
... vos inquiétudes ?	
... vos besoins ?	Avoir un ASH dans l'école ce serait super.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci !

Menant une recherche sur la prise en charge des élèves en situation de handicap cognitif dans un établissement du second degré ne présentant pas de dispositif spécialisée, je me permets de vous soumettre ce questionnaire afin d'enrichir l'enquête de terrain.

Merci à celles et ceux qui accepterons de prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire et de le déposer dans mon casier noir en salle des professeurs avant le mercredi 10 décembre 2014. Je reste à votre disposition en cas de question.

Aude LEFEBURE

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ?

- Enseignant du 1^{er} degré ? OUI NON
- Enseignant du 2nd degré ? OUI NON
- Matière enseignée.....
- Membre de la communauté éducative ? OUI NON
- Personnel administratif ? OUI NON
- Autre ? (préciser) OUI NON

2. Si vous aviez un élève ayant des besoins particuliers dans l'une de vos classes en termes d'adaptions pédagogiques, quels seraient vos réactions, vos questions, vos inquiétudes, vos besoins?

Vos réactions ?	Est ce que je vais être à la hauteur ?
Vos questions ?	Comment l'aider au mieux ? sans dénigrer le gpe classe comment adapter ma pédagogie, mes éval ... ? => adaptat° nécessaires ? Est ce que je fais ce qu'il faut ?
Vos inquiétudes ?	La peur de ne ps savoir faire ce qu'il faut . Ne ps resta dans une dynamique positive intégrat° de l'élève ds le groupe classe Peur de le stigmatiser par rapport au gpe
Vos besoins ?	Aide à la relat° avec les parents pour aider l'élève. Visite dans la classe pour l'observer. Travail ensemble sur les adaptat° nécessaires . (avec ASH) Aide avec les ≠ mshib° (MDPH...)
Autres... ?	Besoin d'une format° dans ma classe compte tenu de mon élève en BEP.

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré	Membre de la communauté
	Matière enseignée <u>Latin - Français</u>	éducative : <u>Projet de études</u>
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

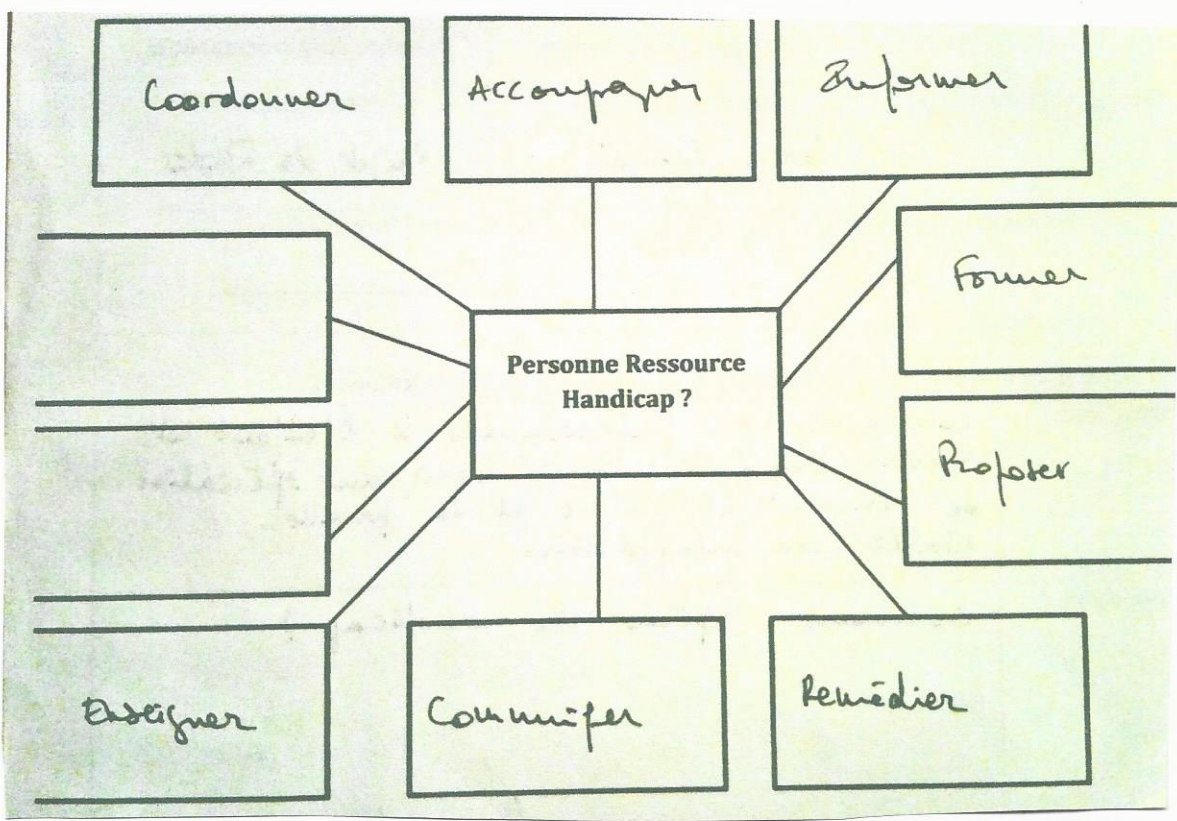
contacter des professionnels si l'enfant est suivi. Demander à l'enseignant spécialisé de rencontrer l'élève et la famille. Etablir une adaptation.

Comment repérer le handicap ?

Ne pas poser d'étiquette sur l'élève. Quelle réaction aura la famille face à la difficulté rencontrée.

Disposer d'un relais dans et hors de l'école. Suivre une formation en même temps que le reste des professeurs et responsables pour avoir un regard et des actions ajustées.

Mettre en place un groupe d'action et de réflexion identifié comme tel.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Il faut aller avec énergie et assez rapidement car le public rencontré change, les attentes des différents acteurs évoluent et nous ne pouvons nous contenter de bonne volonté et d'un peu plus !

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :

Personnel administratif :		Autre ? (préciser)
..... SURVEILLANT GÉNÉRAL	

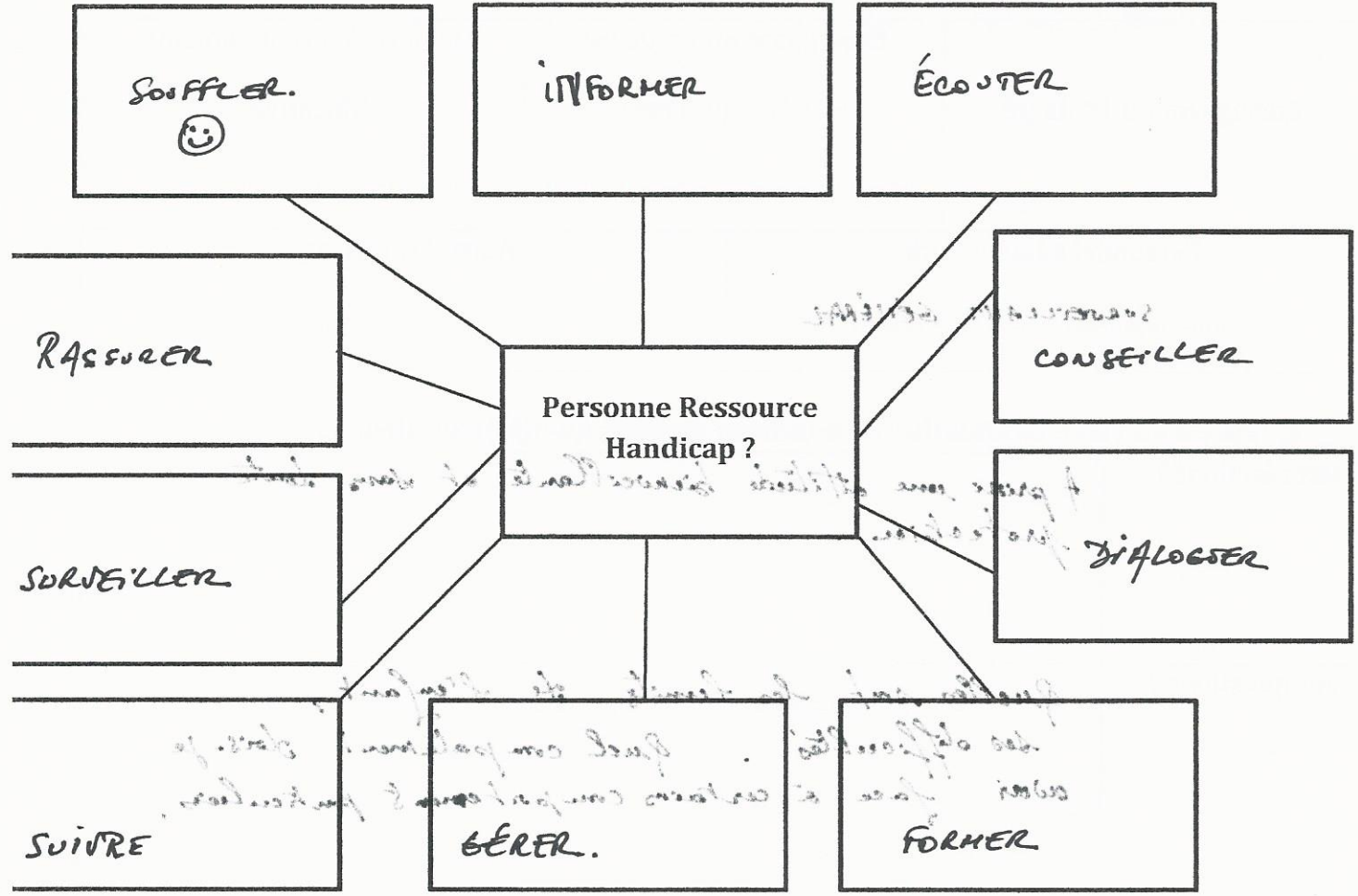
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	A pris une attitude bienveillante et sans doute protectrice.
... vos questions ?	Quelles sont les limites de l'enfant, ses difficultés. Quel comportement dois-je avoir face à certains comportements particuliers.
... vos inquiétudes ?	L'accueil de son environnement scolaire. Le regard des autres enfants, leurs réactions.
... vos besoins ?	Répondre à mes questions.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Après avoir vécu plusieurs expériences dans différents établissements scolaires ou tant que parent, les réactions suivent le même schéma de la part des parents

- inquiétude
- rejet
- compréhension
- accueil.
- plaisir.

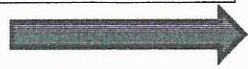
Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative : <i>Instituant</i>
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

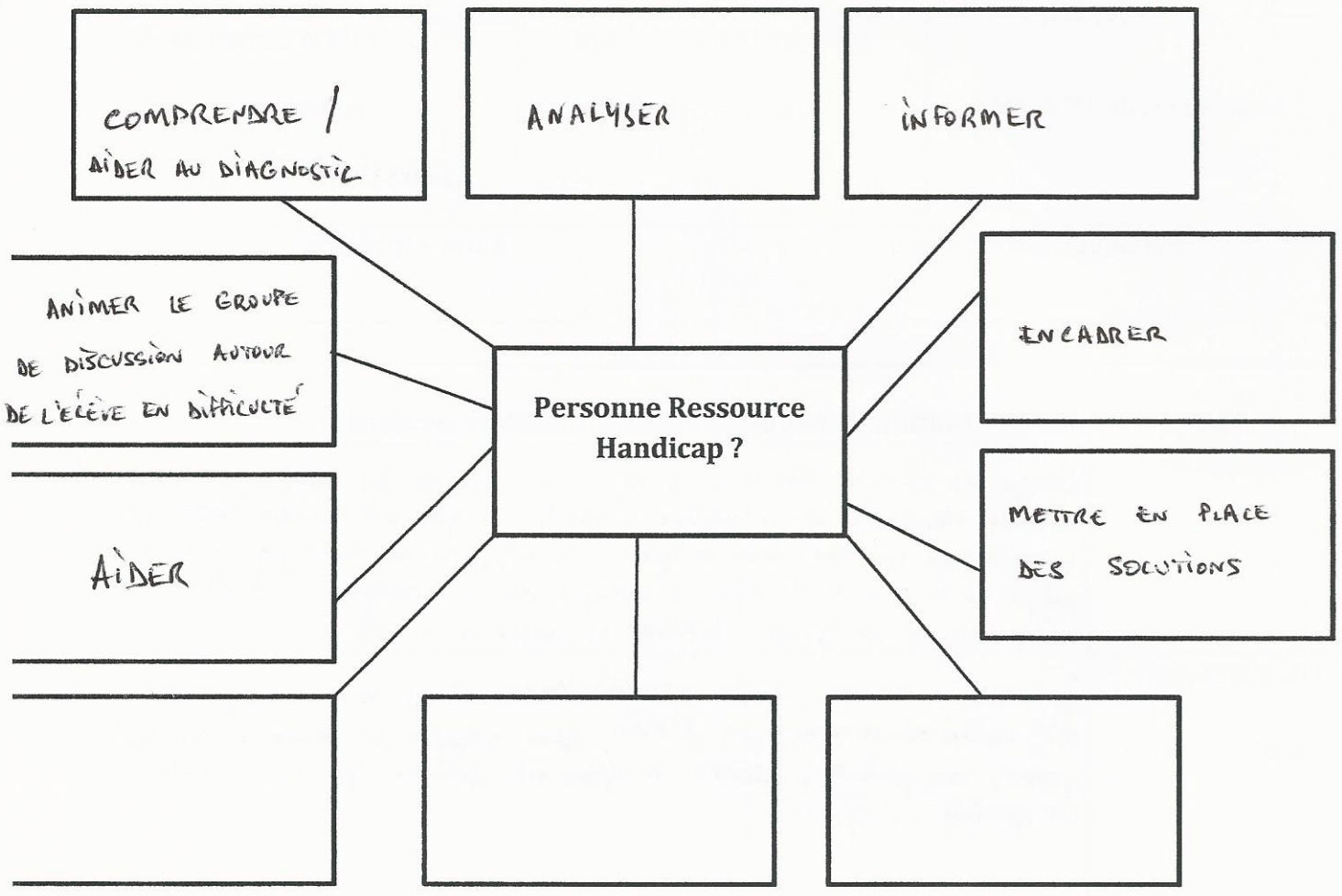
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	Lorsqu'un élève a un comportement qui sort de la norme, il faut se mettre rapidement en situation d'écoute, ce qui est délicat lorsqu'on a un groupe ou une classe à gérer. Je m'efforce de dialoguer avec le prof et les professeurs afin d'adapter mes remarques à l'élève, lui prodiguer ni conseils ni encouragements.
... vos questions ?	Justement : savoir adapter ses réactions. Avoir une analyse de la difficulté rencontrée par l'élève pour adapter sa manière de lui parler, sa posture, savoir le plus vite possible qu'une "cure" est possible...
... vos inquiétudes ?	Né pas avoir l'information nécessaire pour réagir correctement. Être impuissant face à une difficulté ou une situation de crise avec l'élève. Ne voir que le problème de l'élève et occulter ainsi ses qualités, ses compétences...
... vos besoins ?	Dialogue permanent entre professeurs, prof, instituant... et une personne qui puisse nous aider à identifier le problème, nous donner quelques clés pour réagir, qui écoute régulièrement l'élève. Même si dialogue permanent il y a, il manque à Franklin d'un référent formel pour nous éclairer sur ses situations.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Certains d'entre eux (j'en connais un à Soutouin) ont mis en place un service de psychologue à demeure pour les élèves en difficulté. Ne pouvait-il pas y avoir à Franklin un référent qui aidait Pupils, enseignants, professeurs et infirmiers à tenter d'analyser, de décrypter, d'aider à la recherche de solutions afin de faire progresser les élèves en situation de handicap cognitif afin que le positif prime le négatif sur l'aspect négatif du handicap.

**Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?**

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif :	Autre? (préciser) <u>Surveillance</u>	

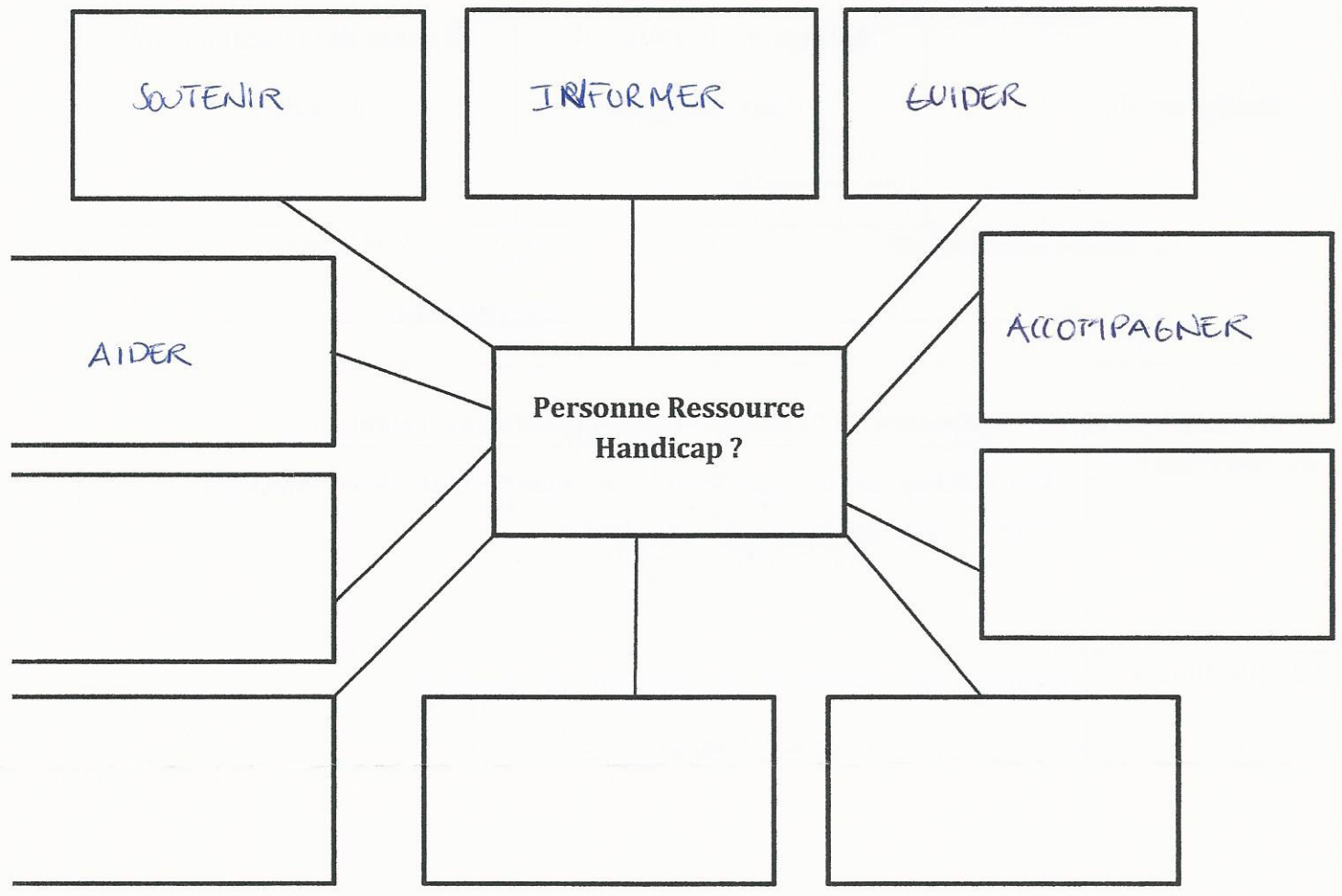
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	Ma réaction serait spontanée, à essayer de faire attention mais sans savoir à quoi exactement.
... vos questions ?	Quelle est la manière la plus adéquate de réagir?
... vos inquiétudes ?	Pas savoir si ma réaction convient ou pas.
... vos besoins ?	Avoir des informations précises sur la nature de l'handicap. S'il faut avoir certaines précautions ou des choses à éviter faire.
... autres... ?	



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

Une expérience peut mieux illustrer ce que j'aurais à dire.

Un élève a eu une crise d'épilepsie pendant le cours, très vite la professeur et lui on sorti de la salle c'est ainsi que je ne suis rendu compte de la crise de l'élève. J'accompagne l'élève à l'infirmière. Quelques minutes plus tard, l'infirmière m'a expliqué que cet élève avait fait un gros effort en se déplaçant de la salle de cours à l'infirmière.

La procédure était, dans son cas, de ne pas bouger. Il aurait fallu appeler l'infirmière, c'est elle qui se déplace et donne le médicament à l'élève. On l'a fait se déplacer et ainsi faire un gros effort qui l'a énormément épuisé mais sans le vouloir car on ignorait "la procédure à suivre".

Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative : Surveillant
Personnel administratif :		Autre ? (préciser)

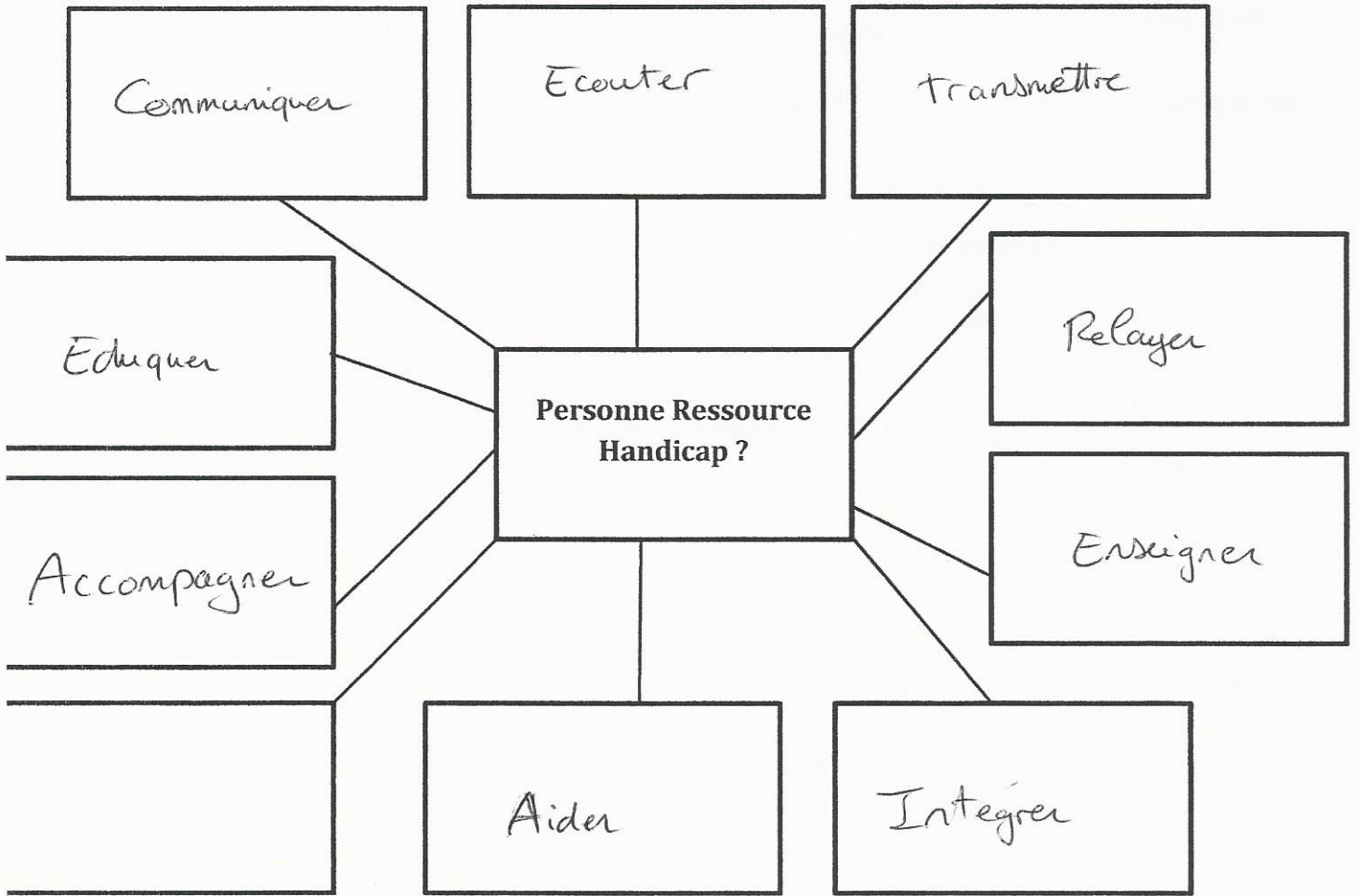
2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	- Je ne sais pas, cela dépendra de mon état d'esprit du moment et du degré d'handicap de l'élève face à moi.
... vos questions ?	- Dans quelle mesure va-t-il pouvoir s'intégrer en classe ? - Asura-t-on les structures adaptées ? - Doit-on mettre l'ensemble du personnel enseignant au courant que nous avons affaire à un élève en situation d'handicap ? - Doit-on prévenir les élèves que nous avons un enfant présentant un handicap ?
... vos inquiétudes ?	- Est-ce que j'arrive à me faire comprendre ? - Est-ce que je fais assez d'effort pour m'adapter à lui ? - Va-t-il s'intégrer auprès de ses camarades ? - Vais-je devoir consacrer plus de temps à cet élève au détriment des autres ?
... vos besoins ?	- Informations quant à son degré d'handicap. - Des clefs pour la communication = par exemple ne lui faire que des questions fermées, quel ton de voix utiliser, etc...
... autres... ?	- Quel position adopter face à ses parents ? Par exemple devons nous remonter chaque fois le concernant, avoir un contact privilégié avec eux.



3. Pour vous, quel est le rôle et quelles sont les missions de la Personne Ressource Handicap dans un établissement scolaire ?

Pour répondre à ces questions, nous vous proposons de remplir ce schéma heuristique par des verbes. N'hésitez pas à ajouter des cases et des liens entre celles-ci si besoin.



4. Si vous avez quelque chose à ajouter :

.....
 Contact de Laurent BÉTON, ancien surveillant de
 Franklin, qui a passé l'an à l'établissement A Rogron
 à s'occuper d'une classe de forte autiste et à les
 accompagner dans leur intégration auprès d'élèves en
 parcours "classique" → laurentbeton@yahoo.fr

no. 40

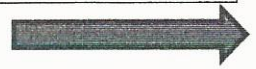
Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que Personne Ressource Handicap ?

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif : <i>surveillant</i>	Autre ? (préciser)	

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient ...

... vos réactions ?	<i>l'aider à comprendre les leçons</i>
... vos questions ?	<i>comment l'aider à s'intégrer comment l'accompagner</i>
... vos inquiétudes ?	<i>quelle attitude avoir face à cet élève ?</i>
... vos besoins ?	<i>avoir connaissances de son handicap (savoir ses faiblesses x ses ptu forts)</i>
... autres... ?	



Quel est le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que
Personne Ressource Handicap ?

no 41
no 42

1. Vous êtes ? (entourer votre réponse)

Enseignant du 1 ^{er} degré	Enseignant du 2 nd degré Matière enseignée	Membre de la communauté éducative :
Personnel administratif : Secrétaires (Lycée) nb 2		Autre ? (préciser)

2. Face à un élève en situation de handicap cognitif, quel(le)s seraient

... vos réactions ?	- observer le comportement, veiller à l'absence d'excès en tout genre - établir un climat de confiance.
... vos questions ?	- connaître l'histoire de l'élève l'attitude de son entourage familial - souffre-t-il de son handicap ? - Est-il capable de s'évaluer objectivement ?
... vos inquiétudes ?	- Est-il accepté ? intégré dans la classe ? - Comment réagirait un intervenant extérieur face à l'élève handicapé ?
... vos besoins ?	- Parler de questions qui resteraient sans réponse. - du temps ... - Un investissement collectif au sein de l'établissement
... autres... ?	- Un référent médical n'est-il pas indispensable ?



Annexe : Synthèse du dépouillement des questionnaires

Thème du questionnaire: Définir le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne ressource

Questionnaires distribués: Aux professeurs et au personnel administratif et éducatif de Saint Louis de Gonzague du 1er et du 2nd degré
Période du questionnaire: novembre 2014 - décembre 2014

Nombre de questionnaires distribués:	120
Nombre de questionnaires rendus:	42
Pourcentage de réponses:	35%

(100 au collège - lycée et 20 au primaire)

Au collège - Lycée:	100
nombre de questionnaires rendus au secondaire	38
pourcentage des réponses récupérées au secondaire	38%

Au primaire:	20
nombre de questionnaires rendus au primaire	4
pourcentage des réponses récupérées au primaire	20%

Recueil des données:

Questionnaire	Enseignant / Personnel Administratif	Matière 1	Matière 2	Commentaires
1	E	Langues	Allemand	
2	E	Langues	Anglais	
3	E	Langues	Anglais	
4	E	Langues	Anglais	
5	E	Matières d'expression	Arts-Plastiques	
6	E	Matières d'expression	Arts-Plastiques	
7	E	Sciences Humaines	Documentaliste	
8	E	Sciences Humaines	Documentaliste	
9	E	Matières d'expression	EPS	
10	E	Sciences Humaines	Français	
11	E	Sciences Humaines	Français	
12	E	Sciences Humaines	Français	
13	E	Sciences Humaines	Français	
14	E	Sciences Humaines	Français	Très difficile de répondre à cette question sans savoir le niveau ou les aptitudes de l'élève handicapé... Il doit être en mesure de suivre, sinon que vont lui apporter les cours, les exigences, les contacts avec les autres élèves si ce n'est de lui faire sentir ses insuffisances. Si je me mets à sa place, je n'aimerais pas me trouver au milieu d'élèves qui ne suivent pas le même rythme.
15	E	Sciences Humaines	Français	
16	E	Sciences Humaines	Français	Ce genre de schéma ne me parle pas. Le rôle d'une Personne Ressource est déjà préalablement défini, je pense. Il faut donc déjà connaître les textes en vigueur. Ensuite, c'est au chef d'établissement et aux différents acteurs et responsables de mettre en place une structure de fonctionnement en relation avec la culture de l'établissement et ses objectifs éducatifs.
17	E	Sciences Humaines	Histoire-géographie	
18	E	Sciences Humaines	Histoire-géographie	
19	E	Sciences Pures	Mathématiques	
20	E	Sciences Pures	Mathématiques	
21	E	Sciences Pures	Mathématiques	
22	E	Sciences Pures	Mathématiques	
23	E	Matières d'expression	Musique	
24	E	Matières d'expression	Musique	
25	E	Sciences Humaines	SES	
26	E	Sciences Humaines	SES	
27	E	Sciences Pures	Sciences Physiques	réponses sur la même feuille de deux enseignants
28	E	Sciences Pures	Sciences Physiques	réponses sur la même feuille de deux enseignants
29	E	Sciences Pures	Sciences Physiques	
30	E	Sciences Pures	Sciences de la Vie et de la Terre	
31	E	Enseignants du 1er degré	Enseignants du 1er degré	
32	E	Enseignants du 1er degré	Enseignants du 1er degré	stagiaire classe Soleil
33	E	Enseignants du 1er degré	Enseignants du 1er degré	
34	E	Enseignants du 1er degré	Enseignants du 1er degré	
35	EA	Sciences Humaines	Français	préfet
36	A	surveillant général		surveillant général
37	A	Surveillants de division		Surveillants de division
38	A	Surveillants de division		Surveillants de division
39	A	Surveillants de division		Surveillants de division
40	A	Secrétaires de division		Secrétaires de division
41	A	Secrétaires de division		Secrétaires de division
42	A	Secrétaires de division		Secrétaires de division

Liste des verbes répertoriés par ordre alphabétique

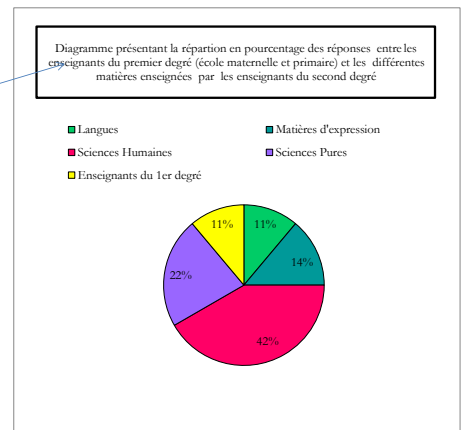
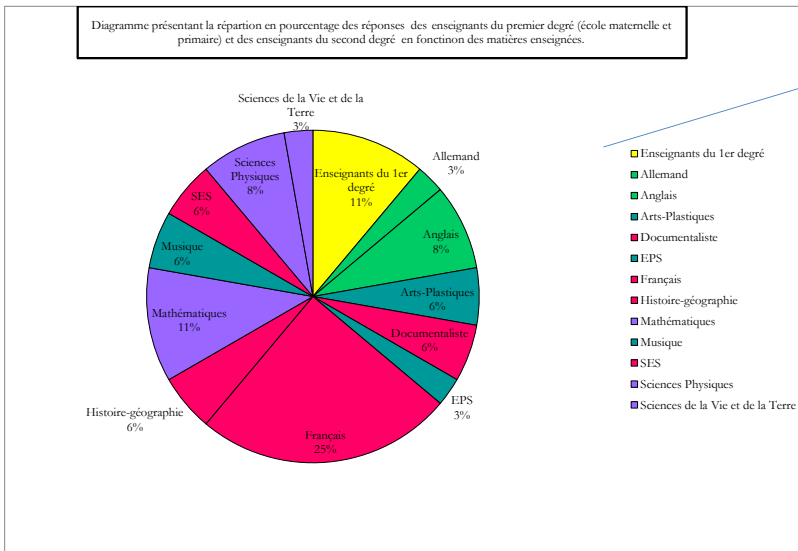
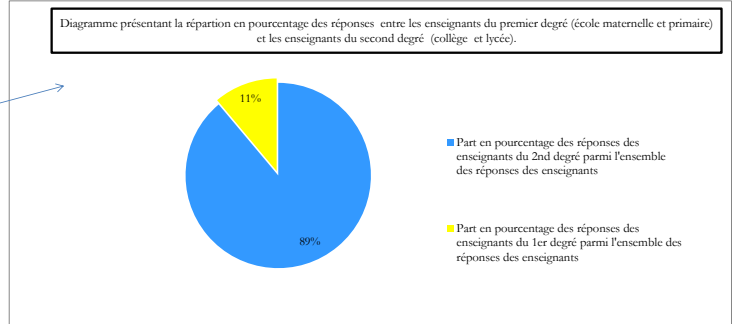
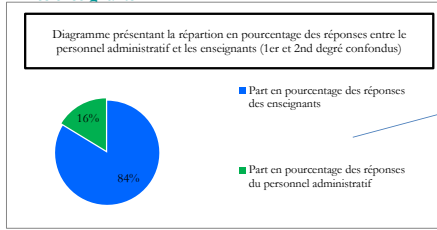
ACCEPTER
ACCOMPAGNER
ACCUEILLIR
ADAPTER
ADOUCCIR
AGIR
AIDER
ANALYSER
ANIMER LE GROUPE DE
DISCUSSION
APPORTER UNE SOLUTION
ASSISTER
CENTRALISER
CERNER
CLARIFIER "LES DEVOIRS" DE
CHACUN
COACHER
COLLABORER
COMMUNIQUER
COMPRENDRE
CONNAITRE
CONSEILLER
COORDONNER
DEVELOPPER DES COMPETENCES
DIAGNOSTIQUER
DIALOGUER
DIFFERENCIER
DONNER CONFIANCE
DONNER DU COURAGE
ECLAIRER
ECOUTER
EDUQUER
ENCADRER
ENCOURAGER
ENSEIGNER
EPANOUIR
EPAULER
ETABLIR UN LIEN
ETRE A L'ECOUTE
ETRE DISCRET
ETRE DISPONIBLE
ETRE DISPONIBLE
ETRE DOUX
ETRE MOBILE
ETRE PATIENT
ETRE PRESENT
ETRE UN REFERENT
EVALUER
EXPLIQUER
FACILITER
FAIRE COMPRENDRE AUTREMENT
FAIRE GRANDIR
FAIRE LE LIEN
FAIRE UN POINT
FORMER
GERER
GUIDER
IDENTIFIER
INFORMER
INSTRUIRE
INSUFFLER
INTEGRER
INTERVENIR
MESURER
METTRE EN LIEN
METTRE EN RELATION
MOBILISER
OBSERVER
OBSERVER LES COURS
OFFRIR UNE MEDIATION
ORGANISER
ORIENTER
OUVRIR UN DISPOSITIF
PARRAINER
PARTICIPER
PARTICIPER AUX REUNIONS ET RDV
DE PARENTS
POSITIVER
PRESENTER LA PERSONNE HANDICAPEE
PREVENIR
PREVOIR
PRISE EN COMPTE DE L'UNICITE DE
LA PERSONNE HANDICAPEE
PROPOSER
PROPOSER DES ACTIONS
PROTEGER
RASSURER
REAGIR
RE-AMORCER L'ENVIE
D'APPRENDRE
RELATIVISER
RELAYER
RELIRE
REMEDIER
RENSEIGNER
REPERER
REPENDRE VITE
S'ADAPTER
SE FORMER
SECONDER
SECURISER
SOCIALISER
SOLUTIONNER
SOUFFLER
SOUTENIR
SUIVRE

SUPERVISER
SURVEILLER
SYNTHETISER
TRANSMETTRE
VEILLER

Analyse des données:

Caractéristiques des personnes ayant répondu au regard de l'ensemble des personnes présentes dans l'établissement

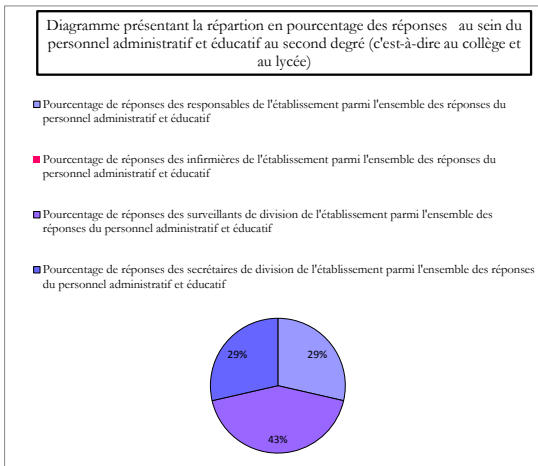
Les enseignants



Personnel administratif ou éducatif du 2nd degré

Nombre de personnel administratif du 2nd degré ayant répondu	7	Pourcentage du personnel administratif du 2nd degré ayant répondu parmi l'ensemble de ce personnel du 2nd degré (29)	24%
Nombre de réponses des responsables de l'établissement	2	Pourcentage de réponses des responsables de l'établissement parmi l'ensemble de ces 10 personnes dans l'établissement	20%
Nombre de réponses des infirmières scolaires	0	Pourcentage de réponses des infirmières scolaires sur les 2 infirmières de l'établissement	0%
Nombre de réponses des surveillants de division	3	Pourcentage de réponses des surveillants de division sur les 12 surveillants	25%
Nombre de réponses des secrétaires de division	2	Pourcentage de réponses des secrétaires de division sur les 5 secrétaires de l'établissement	40%

Pourcentage de réponses des responsables de l'établissement parmi l'ensemble des réponses du personnel administratif et éducatif	29%
Pourcentage de réponses des infirmières de l'établissement parmi l'ensemble des réponses du personnel administratif et éducatif	0%
Pourcentage de réponses des surveillants de division de l'établissement parmi l'ensemble des réponses du personnel administratif et éducatif	43%
Pourcentage de réponses des secrétaires de division de l'établissement parmi l'ensemble des réponses du personnel administratif et éducatif	29%



Verbes utilisés pour définir le rôle et les missions de "la personne ressource handicap"

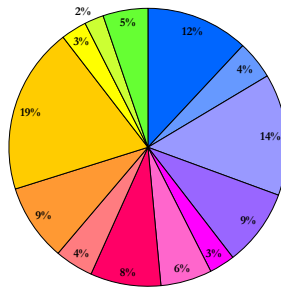
Verbes les plus utilisés chez les enseignants sont en jaune - les matières ont été réparties par catégories - j'ai choisi de garder les verbes qui avaient été mentionnés par 1/3 de la population concernée sauf pour l'ensemble des enseignants ou j'ai choisi de prendre les verbes mentionnés par 27,5 % des enseignants soit à partir de 10 réponses sur 36

Verbes les plus utilisés par le personnel administratif et éducatif sont en bleu - j'ai choisi de garder les verbes qui avaient été mentionnés par 1/3 de la population concernée

Répartition des réponses faites par l'ensemble des personnes interrogées		accompagner	adapter	aider	communiquer	connaître	conseiller	écouter	faire le lien	former	informer	intégrer	observer	ressurer
Enseignants(1er et 2nd degré) E	36	12	6	15	10	4	7	8	5	10	22	1	3	6
Personnel Administratif A														
TOTAL	7	4	-	4	2	-	1	3	1	2	4	3	-	1
TOTAL		16	6	19	12	4	8	11	6	12	26	4	3	7
		12%	4%	14%	9%	3%	6%	8%	4%	9%	19%	3%	2%	5%
Enseignants du 2nd degré	32													
Langues	4	3	-	1	1	-	1	-	-	1	4	1	-	-
Matières d'expression	5	-	1	3	1	2	2	1	1	1	-	-	-	-
Sciences Humaines	15	3	-	6	5	2	2	4	1	6	10	-	1	2
Sciences Pures	8	3	2	4	3	-	1	1	1	2	5	-	-	2
Enseignants du 1er degré	4													
Enseignants du 1er degré	4	3	3	1	-	-	1	2	2	1	2	-	2	2
Verbes les plus importants pour les catégories E et A		x		x							x			

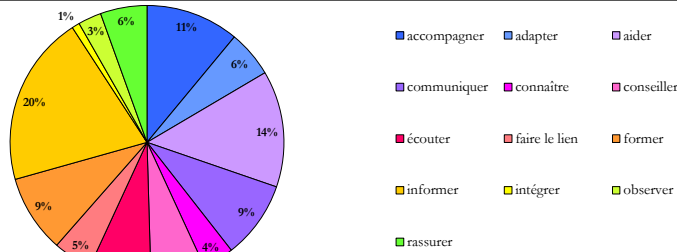
Diagramme présentant la répartition en pourcentage des verbes les plus souvent mentionnés par les enseignants et par le personnel administratif et éducatif au second degré.

■ accompagner ■ adapter ■ aider ■ communiquer ■ connaître ■ conseiller ■ écouter ■ faire le lien ■ former ■ informer ■ intégrer ■ observer ■ rassurer



Répartition des réponses faites par l'ensemble des enseignants interrogés		accompagner	adapter	aider	communiquer	connaître	conseiller	écouter	faire le lien	former	informer	intégrer	observer	ressurer
Enseignants(1er et 2nd degré) E	36	12	6	15	10	4	7	8	5	10	22	1	3	6
TOTAL		11%	6%	14%	9%	4%	6%	7%	5%	9%	20%	1%	3%	6%
Enseignants du 2nd degré	32													
Langues	4	3	-	1	1	-	1	-	-	1	4	1	-	-
Matières d'expression	5	-	1	3	1	2	2	1	1	1	-	-	-	-
Sciences Humaines	15	3	-	6	5	2	2	4	1	6	10	-	1	2
Sciences Pures	8	3	2	4	3	-	1	1	1	2	5	-	-	2
Enseignants du 1er degré	4													
Enseignants du 1er degré	4	3	3	1	-	-	1	2	2	1	2	-	2	2
Verbes les plus importants pour la catégorie E		x		x	x					x	x			

Diagramme présentant la répartition en pourcentage des verbes les plus souvent mentionnés par les enseignants



TITRE DU MEMOIRE :

Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Educatifs Particuliers dans un établissement du second degré.

Résumé :

La loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, donne le droit à chaque enfant d'être scolarisé et de bénéficier d'un enseignement adapté à ses besoins éducatifs particuliers. Dans cette perspective, les établissements scolaires doivent adapter leur projet pédagogique à l'accueil et à la prise en charge d'élèves rencontrant des difficultés, quelle qu'en soit l'origine, temporaire ou non. C'est pourquoi nous sommes intéressés, à travers cette étude, à la stratégie de prise en charge des élèves ayant des difficultés dans un établissement scolaire du second degré ne bénéficiant pas de dispositif spécialisé. Notre enquête de terrain a duré trois ans et demi, durant lesquels nous avons pris le temps d'observer les questions et les besoins de la communauté éducative. Après une étude de ces constats, nous avons pu proposer des adaptations répondant aux Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) de certains élèves et accompagner chacun des protagonistes de l'établissement intervenant auprès d'eux. En analysant le journal de bord, cinq entretiens et un questionnaire, nous avons pu créer un dispositif permettant d'élaborer des adaptations pédagogiques et éducatives pour les élèves à BEP et redéfinir le rôle et les missions de l'enseignant du second degré formé à cette prise en charge.

Mots clés :

- Adaptations Scolaires et Handicap (ASH).
- Besoins Éducatifs Particuliers (BEP).
- Difficultés scolaires.
- Personne – Ressource / Personne - Ressources.
- Sensibiliser.
- Collaborer.
- Adapter.

THESIS TITLE:

Setting up of a plan of action for special educational needs pupils in a secondary school.

Summary:

The Act of February 11, 2005 for equality of rights and opportunities, participation and the citizenship of handicapped people, gives the right to every child to go to school and be educated according to their learning needs. In this way, the schools should adapt their teaching methods to welcome and take charge of the pupils experiencing difficulty, regardless of its origin and whether it is temporary or not. This is the reason why this study allowed us to focus on the strategy used by a secondary school without special needs teachers to take charge of special needs students. We thus conducted a field survey for three years and a half years which enabled us to observe and take into account not only the issues but also the needs of the teachers. We then aimed at offering adequate tools and accompanying each and every member of the teaching staff of the school in charge of the special needs students. By analyzing the logbook, five interviews and a questionnaire, we have finally been able to create a plan of action for developing educational and teaching aids for special needs students and redefine the roles and the tasks of the special needs teachers in a of the secondary school.

Key words:

- School adaptation and Handicap.
- Special educational needs.
- Learning difficulties.
- Contact / person - resources.
- Raise awareness.
- Collaborate.
- Adapt.