De l'intégration à l'inclusion : quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap

Christine Berzin

▶ **To cite this version:**

Christine Berzin. De l'intégration à l'inclusion : quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2015, 70-71 (152), pp.19-27. 10.3917/nras.070.0079 . hal-03451014

HAL Id: hal-03451014
https://u-picardie.hal.science/hal-03451014

Submitted on 26 Nov 2021

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

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

De l'intégration à l'inclusion : quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap

From integration to inclusion : some evolution examples in pupils schooling with special need education in primary and secondary school

Résumé :

Dix ans après la promulgation de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'étude exploratoire présentée dans le cadre de cet article se propose d'appréhender les évolutions professionnelles à l'œuvre à l'école et au collège en matière de pratiques inclusives. Différents aspects de cette évolution sont plus particulièrement appréhendés : la connaissance par les acteurs concernés des attendus de la loi de 2005 et la prise en compte du handicap en classe ordinaire. Suivent ensuite des interrogations relatives aux difficultés rencontrées dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Une attention particulière est également portée aux différents partenaires du projet personnalisé de scolarisation.

Mots clés : situation de handicap, pratique inclusives, inclusion, intégration, loi du 11févier 2005.

Summary :

Ten years after the enactment of Law No. 2005-102 of 11 February 2005 on equal rights and opportunities, participation and citizenship of people with disabilities, this exploratory study presented in the frame of this article aims to underline professional developments in primary and secondary school inclusive practices. Various aspects of these developments are particularly apprehended: stakeholders knowledge of the 2005 law and handicap consideration in ordinary classroom school. Then follow questions relating to the schooling difficulties in disabled situations. Particular attention is given to cooperation developed between the different partners involved in the monitoring of personalized schooling project.

Keywords : disabilities, inclusive practice, inclusion, integration, 11 february 2005 law.

De l'intégration à l'inclusion : quelques exemples d'évolution dans l'accueil à l'école et au collège des élèves en situation de handicap

Christine Berzin, maître de conférences en sciences de l'éducation

Centre Amiénois de Recherche en Sciences de l'Education (CAREF, EA-4697), Université de Picardie Jules Verne (UPJV)

L'étude que nous présentons ici s'inscrit dans la continuité d'un premier travail mené à la demande de la DRASS (Direction régionale de l'action sanitaire et sociale) de Picardie à l'époque de la politique d'intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire. IL s'agissait d'appréhender dans cette étude les modalités de cette intégration dans la lignée des textes promulgués dans les années 80[1] à la suite de la loi d'orientation n° 75-534 du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Pour ce faire une cinquantaine d'entretiens semi-directifs avaient été conduits dans les trois départements de la région auprès de parents, de directeurs d'école, d'AVS[2] et d'enseignants du premier degré (Berzin *& al.,* 2007). Cette étude avait entre autres montré que si les enseignants acceptaient le principe général d'un droit à l'éducation pour tous, ils considéraient que ce droit ne pouvait pas nécessairement s'appliquer à chacun quel que soit son handicap. Ces derniers regrettaient également le manque de collaboration avec les différents partenaires de l'intégration et de temps de concertation dédié à cette collaboration. Une étude exploratoire complémentaire ultérieure avait également tenté d'appréhender ce qu'il en était de cette intégration dans le second degré (Berzin, 2007). Il en ressortait pour le second degré que l'accueil des élèves handicapés relevait encore davantage du militantisme que d'une réelle reconnaissance d'un droit à l'éducation. Outre l'insuffisance des moyens d'accompagnement, les témoignages recueillis mettaient avant tout l'accent sur les difficultés de collaboration à l'intérieur même de l'établissement.

Dix ans après la promulgation de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui fait désormais de la scolarisation des élèves en situation de handicap l'affaire de tous les enseignants, que sont devenues les appréhensions, les résistances des acteurs mises en exergue dans le cadre de cette première étude ? Telle est actuellement la question abordée dans le cadre du projet de recherche ASFSH (Accueil, scolarisation, formation en situation de handicap)[3] soutenu par le Conseil régional de Picardie qui s'appuie sur la diffusion d'un questionnaire à l'ensemble des personnels enseignants et d'encadrement ainsi qu'aux auxiliaires de vie (AVS) des trois départements de l'académie. Nous faisons état dans le cadre de cet article des premiers résultats d'une douzaine d' entretiens exploratoires semi-directifs conduits en vue de l'élaboration de ce questionnaire en nous centrant sur les évolutions professionnelles induites dans le passage de la logique adaptative à l'oeuvre dans le cadre de l'intégration à la logique inclusive mise en exergue à l'heure actuelle.

[1] Circulaire n°82-2 du 29.01.1982 et circulaire n°83-4 du 29.01.1983

[2] Auxiliaire de vie scolaire

[3] Ce projet, fiancé par la Région Picardie et porté par le CRP (Centre de recherche en psychologie) regroupe une huitaine d'enseignants chercheurs du CRP et du CAREF (Centre amiénois de recherche en éducation et formation) auxquels s'ajoutent deux collègues de l'INSHEA et de L'URCA.

Les thématiques abordées dans ces entretiens (cf. annexe) visent à appréhender en premier lieu la connaissance par les acteurs concernés des attendus de la loi de 2005 de la représentation qu'ils se font du handicap et de sa prise en compte. Suivent ensuite des interrogations relatives aux difficultés rencontrées dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Une attention particulière est également portée aux coopérations développées dans le cadre du suivi du projet personnalisé de scolarisation qu'il s'agisse des relations entretenues avec les parents, du partenariat avec les personnels de santé ou de la collaboration entre personnels spécialisés et non spécialisés au sein d'un même établissement ou encore de l'AVS et de l'enseignant de la classe accueillant un élève en situation de handicap.

Les personnes interviewées regroupent un responsable de la MDPH, une enseignante spécialisée d'un RASED[4] siégeant à la CDAPH[5] , trois référentes chargées du suivi de la scolarisation des élèves en situation de handicap, une enseignante ordinaire du premier degré, deux AVS impliquées dans l'accompagnement d'élèves en situation de handicap à l'école élémentaire, trois mères d'enfants en situation de handicap partiellement scolarisés dans leur établissement de référence des premier et second degré[6] et un inspecteur du second degré du champ de l'EPS.

Avant d'aborder les premières lignes directrices qui se dégagent de ces entretiens exploratoires, nous faisons état en premier lieu du cadre du projet de recherche dont sont issus ces entretiens exploratoires.

1. Cadre du projet de recherche

1.1 . D'une logique adaptative à une logique inclusive

La prise en compte du handicap, a été pendant très longtemps centrée sur la déficience visant à situer l'élève handicapé par rapport à une norme donnée. On se référait alors à une approche défectologique des troubles d'apprentissage s'apparentant à « une vision en creux » du déficit (Gardou, 2006). Il s'agissait d'évaluer la possible adaptation ou non de l'élève handicapé au système éducatif. « Les dimensions préventives et curatives de la prise en compte de ces handicaps sont alors très peu mises en œuvre et reléguées aux seuls enseignants spécialisés » (Cellier, 2010).

L'évolution d'une « logique de filière» à « une logique de parcours » impulsée dans le cadre de la circulaire n° 2002-111 et réaffirmée dans le cadre de la loi de 2005 fait aujourd'hui de l'accueil des élèves en situation de handicap une mission qui incombe désormais à chaque enseignant et non plus uniquement aux personnels spécialisés (Berzin, 2010). Elle requiert, on le sait, un changement profond des mentalités comme l'indiquait déjà le rapport de 1999 sur la scolarisation des élèves handicapés (IGEN-IGAS, 1999). Comme le précise plus récemment Benoist (2013), « les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire ne sont pas à rapporter à de supposés dysfonctionnements psychiques intrinsèques, mais à analyser dans le cadre de l'activité de l'apprenant en situation». L'analyse des représentations des enseignants a montré que la plupart d'entre eux imputent les difficultés d'apprentissage à des caractéristiques intrinsèques des élèves et n'interrogent que rarement les situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre (Monfroy, 2002). Il s'agit

[4] Réseau d'aide aux élèves en difficulté
[5] Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
[6] Ces trois entretiens ont été menés par L. Malca dans le cadre de son mémoire de M1 de sciences de l'éducation

donc de substituer à « la vision en creux » du déficit évoquée précédemment « une vision en relief » (Gardou, 2006) nécessitant de se centrer sur les compétences plutôt que sur la déficience et de prendre en compte le contexte dans lequel le sujet évolue. Cette prise en compte du contexte, qui a trouvé sa première expression au travers du terme de « désavantage » dans le cadre du tryptique « déficience, incapacité et désavantage » de la première classification internationale des handicaps de Wood (1980), est aujourd'hui appréhendée de manière plus dynamique. Il ne s'agit plus en effet d'analyser successivement les trois composantes de ce triptyque mais de les envisager de manière interactive et en fonction des normes de fonctionnement du contexte dans lequel le sujet porteur d'un handicap évolue. Le titre de la nouvelle classification dite « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé » (OMS, 2001), atteste de cette évolution. Dans cette perspective actuelle, les situations de handicap sont désormais envisagées comme des déséquilibres entre les aptitudes d'un individu et les exigences de son environnement humain ou physique à un moment donné (Hamonet, 2010). Il n'est plus question de se centrer sur la déficience attachée au handicap mais de prendre en compte la situation de handicap dans laquelle le sujet se trouve au vu du contexte dans lequel il doit évoluer et de ses problèmes de santé.

Une telle évolution invite aujourd'hui les enseignants à considérer les potentialités des élèves en situation de handicap, et à questionner les modalités d'enseignement-apprentissage qui sont offertes aux élèves dans l'objectif de les adapter aux besoins particuliers de ces derniers. Comme l'a rappelé la ministre de l'Education Nationale dans le récent bilan sur l'école inclusive[7], « ce ne sont pas les élèves qui s'adaptent aux besoins du système, mais chaque école qui s'adapte aux spécificités des élèves et met en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation et à leur réussite ». Cette adaptation n'est toutefois pas sans poser de problèmes. Des études centrées sur les pratiques d'aide en lecture mises en oeuvre en SEGPA[8], auprès d'élèves en grande difficulté scolaire, montrent que les personnels spécialisés de ces structures, pourtant sensibilisés aux difficultés, peuvent contribuer à développer des pratiques d'aide pouvant aller à l'encontre des objectifs poursuivis. Goigoux (1999) parle à ce sujet de pratiques « contre productives ». Roiné (2012) évoque de la même manière mais cette fois au niveau des aides apportées en mathématique, un « effet pharmakéia », en référence au terme grec classique signifiant tout à la fois « remède » et « poison ». Il s'agit de rendre compte du fait qu'un « dispositif d'aide, supposé être un « remède » aux difficultés des élèves, peut se révéler « un « poison » potentiel dans la mesure où les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées ». Cette question de l'efficacité et de la justesse didactique des dispositifs d'aide ou d'adaptation s'applique aujourd'hui au cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire avec des interrogations sur « le degré de généricité–spécificité » des adaptations pédagogiques proposées (Dunand & Feuilliadieu, 2014). « La question que l'on peut se poser, concernant les conditions les plus favorables à la mise en œuvre d'une éducation inclusive », semble alors être « moins celle de la spécificité des activités à proposer à des élèves en difficulté dans les apprentissages, que celle du choix des situations didactiques et des modalités de gestion de la classe » (Assude *et al.,* 2011).

1.2. De nouvelles interrogations professionnelles

[7] http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap.html, site education.gouv consulté le 1er juin 2015

[8] Section d'enseignement général et professionnel adapté

Cette nouvelle manière d'envisager le handicap qui conduit les enseignants à devoir adapter leur professionnalité aux exigences d'un nouveau « mandat », qui leur est confié au sens du terme utilisé par les sociologues interactionnistes, (Monchaux, 2010), n'est pas sans difficultés et questionne nécessairement la formation des enseignants. Le dossier de la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, qui abordait le sujet dans une perspective européenne, a montré qu'« en l'absence d'un effort particulier sur le plan de la formation des enseignants » l'instauration de textes législatifs « ne suffit pas à consolider des pratiques enseignantes inclusives de qualité » (Mazereau, 2009). La synthèse de la conférence de consensus, organisée le 23 janvier 2008 par L'IUFM de Créteil sur le thème « Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation », parue dans la revue *Recherche et formation* a précisé « qu'il est indispensable de s'interroger sur la façon dont on peut, dans la formation des enseignants et de leurs encadrants, susciter un développement de la culture de coopération au sein des établissements » (Plaisance, 2009). Cette culture de la coopération « ne saurait se limiter à l'établissement scolaire. Elle implique les partenaires extérieurs aussi bien du secteur de l'éducation nationale que du secteur médico-social ». En effet, la mise en place du projet personnel de scolarisation (PPS) qui prévoit la contribution respective des différents membres de l'équipe de suivi de la scolarisation requiert la mise en œuvre de divers partenariats qui mobilisent de nouvelles compétences professionnelles auxquelles les acteurs n'ont pas nécessairement été préparés (réf auteur *et al.,* 2010).

Dix ans après la mise en œuvre de la loi de 2005, il parait donc important d'analyser les transformations induites par ce nouveau mandat, en termes de professionnalité et d'appréhender les modifications que ces transformations appellent en termes de formation professionnelle notamment autour de la question du partenariat. Plaisance (2009) soulignait à ce sujet dans la synthèse de la conférence de consensus le paradoxe suivant : « alors que la loi du 2005 valorise une politique de scolarisation dans les lieux ordinaires et énonce parallèlement l'objectif de recherches sur le handicap, les actions de recherches sur la scolarisation restent très rares et tout à fait insuffisantes pour repérer les obstacles et les facteurs favorables au développement de cette politique de scolarisation ».

Outre le partenariat avec d'éventuels intervenants du domaine de la santé se pose également la question des modalités de collaboration au sein de l'établissement de référence dans lequel est accueilli l'enfant, notamment entre les personnels des dispositifs spécialisés (CLIS[9] pour le premier degré, et ULIS[10] pour le second degré). Se pose ici, d'un point de vue cette fois didactique, la question de l'articulation des deux systèmes, classe spécialisée-classe ordinaire, pour faire mieux apprendre les élèves concernés ? Comment les professeurs enseignent-ils les savoirs visés au sein de chaque système ? Quels sont les effets sur les élèves, porteurs de handicaps ou non ? Il s'agit ici d'interroger les modalités de collaboration voire de co-intervention (Nédélec-Trohel & Souplet, 2013, Souplet & Favier, 2014). L'objectif est alors de questionner les actions conjointes effectives entre professeurs ordinaires, professeurs spécialisés et AVS ainsi que celles développées entre professeurs, AVS et élèves (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010 ; Nédélec-Trohel, Joffredo-Lebrun & Magnen, 2012).

Enfin se pose par ailleurs la question du retentissement de l'accueil d'enfants handicapés sur les autres enfants et sur le fonctionnement de la classe. Les travaux menés sous l'ère intégrative ont montré que cette présence peut notamment être l'occasion de développer des situations d'entraide

[9] Classes pour l'inclusion scolaire : circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009
[10] Unités localisées pour l'inclusion scolaire : circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010

entre élèves (Vérillon & Belmont, 1995, Belmont & Vérillon, 2003 ; Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008). Pour autant, l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire n'implique pas systématiquement une intégration sociale réussie et peut rencontrer un certain nombre de limites : « exclusion de l'intérieur » ou formes d'isolement respectivement décrites par Zaffran (1997) et Thouroude (2000) susceptibles de varier selon le type de pédagogie pratiquée. En est-il de même dans le cadre de l'inclusion ?

Les différents axes de questionnement que nous venons d'évoquer sont au centre du projet de recherche que nous conduisons actuellement sur les trois départements de l'académie d'Amiens. Dix ans après la mise en place de la loi de 2005, notre objectif est en effet d'appréhender les évolutions professionnelles à l'œuvre dans les établissements des premier et second degrés de l'académie. Un questionnaire à destination des différentes catégories de personnels concernées par l'inclusion des élèves[11] a pour cela été élaboré. Nous faisons état dans la partie qui suit des premières pistes de réflexion issues de la douzaine d'entretiens exploratoires réalisés en vue de la constitution de ce questionnaire. La présentation des premières réflexions tirées de ces entretiens exploratoires est organisée sur la base des différentes thématiques abordées au cours des entretiens et présentées en introduction.

2. Quelques pistes de réflexion issues des entretiens

2.1. Des évolutions dans les attendus de la loi et la prise en compte du handicap

Le bilan réalisé par le ministère de l'Education nationale à l'occasion de la conférence nationale du handicap qui s'est tenue le 11 décembre 2014 à l'Élysée affiche à la rentrée 2014 des évolutions significatives. Les données bien que très globales, et pouvant cacher des réalités de temps de scolarisation variables, relèvent néanmoins en huit ans un nombre d'élèves en situation de handicap deux fois plus important à être scolarisés en milieu ordinaire. Il est également indiqué que les ces derniers sont quatre fois plus nombreux à bénéficier de l'accompagnement d'un AVS.

Les trois référentes chargées du suivi de la scolarisation interviewées dans le cadre de nos entretiens confirment cette tendance. *Issues de secteurs différents, e*lles s'entendent pour souligner une meilleure connaissance de la loi et du rôle tenu par le référent. *« Les enseignants savent, connaissent la démarche à suivre lorsqu'un élève se présente et qu'il a un handicap».* Ils accueillent plus favorablement la contribution de l'AVS*. L'une des référentes explique : « au début certains enseignants n'incitaient pas les familles à faire des demandes parce que ils ne souhaitaient pas avoir un adulte dans leur classe, c'est un comportement qui a complétement disparu.»*

Elles font état également d'une évolution dans la manière d'appréhender le handicap. La dyslexie en constitue l'exemple le plus patent. « *IL y a encore du travail mais ça a bien évolué* », nous dit l'une d'entre elle. « *Longtemps considérés comme « des enfants « fainéants » qui ne voulaient pas travailler, qui ne voulaient pas écrire, qui ne faisaient pas d'efforts pour retenir les leçons »,* les enfants dyslexiques voient leur handicap mieux pris en compte. Cette évolution touche plus particulièrement le premier degré qui a une tradition d'accueil des élèves en situation de handicap plus ancienne avec « *l'habitude de gérer ce genre de situation et de déployer un tas de stratégies*

[11] Enseignants ordinaires et spécialisés, personnels d'encadrement et de direction, AVS. A la date de rédaction de cet article, plus de 500 réponses ont été enregistrées. Sont plus particulièrement impliqués dans l'élaboration, la diffusion et le traitement de ce questionnaire : L. Ibernon pour le CRP, C. Berzin et P. Monchaux pour le CAREF.

pour s'adapter à l'enfant» alors que le second degré n'a pas eu l'habitude «*de gérer cette hétérogénéité-là ».*

De réelles expériences positives sont décrites par ces référentes donnant à voir une école et des enseignants « *bienveillants »* et « *à l'écoute* » qui parviennent *« à l'aide de décloisonnements, de mise en place de projets, à obtenir que les élèves s'investissent »*. Les troubles spécifiques du langage écrit font l'objet d'adaptations donnant lieu à des aménagements spécifiques : « *les enseignants laissent du temps aux élèves, agrandissent les supports.* ». Ces aménagements peuvent même dépasser le cadre des élèves identifiés comme étant en situation de handicap. *« Les enseignants ont compris qu'il y avait un certain nombre d'aménagements à faire et qu'ils peuvent aussi transposer pour d'autres élèves qui ne sont pas dans le champ du handicap ».* Ce qui signifie que les aménagements mis en œuvre profitent également aux autres élèves. Ces initiatives résultent, aux dires des référentes, de la formation qui a été faite auprès des personnels par l'enseignante spécialisée dans ce type de troubles[12] qui organise des réunions dans les écoles et dans les collèges pour informer et former, et conduit ainsi les enseignants à s'adapter aux besoins des élèves en situation de handicap comme à ceux des élèves ordinaires.

Un autre changement important réside dans la mission des classes d'inclusion scolaire. La CLIS *« a pris pleinement sa vocation à inclure les élèves dans les classes ordinaires »*. La place de ces classes a bougé dans le sens où, selon l'une des référentes, ce ne sont plus des « *classes fermées* ». « *C'est un dispositif ouvert sur l'école, la prise en charge de ces élèves-là relève de toute l'équipe, c'est quelque chose que je sens bouger, même si les progrès sont toujours lents dans notre métier mais c'est quelque chose qui évolue ».*

Les témoignages que nous venons d'évoquer attestent, nous le voyons, d'une évolution qui peut néanmoins prendre des formes différentes selon les contextes. Plusieurs de nos interlocuteurs évoquent le temps nécessaire à cette évolution. La référente qui évoque les expériences positives relatées précédemment nuance le propos en précisant : « *la tolérance forcément ne peut pas être identique partout »*. Dans un certain nombre de cas, le droit à l'éducation pour tous peut s'avérer encore problématique.

2.2. Des limites dans la mise en oeuvre de la loi

La mise en évidence de ces dimensions problématiques est plus particulièrement le fait des trois mères interviewées. Ces dernières, mères d'enfants porteurs de troubles envahissants du développement, rapportent que des enseignants leur expliquent que ce n'est pas leur métier. *« Ils ont peur, ne se sentent pas capables »* nous dit l'une d'entre elles. Elles font état d'un parcours qualifié de « *véritable parcours du combattant* ». «*Franchement pour y être dedans depuis cinq ans à me battre, euh, je trouve que c'est difficile* » affirme la maman d'un enfant de CP atteint d'autisme. La mère d'un élève âgé de 14 ans atteint du syndrome d'Asperger indique, quant à elle, que «*les maîtres, les équipes éducatives ont toujours beaucoup d'appréhension dès qu'on leur parle d'autisme*». Elle décrit «*une lutte quand même sans arrêt, contre tous : la lutte contre l'administration, la lutte avec la maîtresse, la lutte pour avoir une place à l'hôpital, la lutte pour avoir une place chez l'orthophoniste »*. Ces mères dénoncent globalement des moyens qui ne sont pas à la hauteur de l'ambition affichée dans le cadre de la loi. A propos de la loi de 2005, une mère de deux

[12] Il s'agit d'une enseignante spécialisée attachée au centre de référence du langage

enfants autistes affirme : « *En 2005, c'était pas une victoire, c'était une sorte de charité mal ordonnée pour dire bon, on les reconnait, ils existent, on va faire quelque chose. Mais il n'y a rien de concret, de ce qui avait été décidé rien n'a été vraiment mis en place* ». Une autre mère explique : « *C'est bien beau de dire « ils sont obligés d'être scolarisés » mais il faut aussi donner les moyens aux personnes de réaliser cela* ». Dans le même ordre d'idée, une référente nous explique qu'en même temps qu'elle *« aide la famille à comprendre qu'elle a des droits* », elle a également à lui indiquer « *qu'elle a certainement des attentes qui ne pourront pas être satisfaites* ».

Concernant les enseignants, une autre référente indique que la scolarisation peut être « *douloureuse* » pour certains d'entre eux notamment dans le second degré. « *C'est alors douloureux aussi pour les enfants parce que les enseignants ne savent quoi faire non plus ».* La problématique est ici différente de celle du premier degré de par le nombre plus important d'interlocuteurs, « *ce qui pèse sur la prise en charge ».* Le passage du collège au lycée est pointé comme le niveau le plus problématique avec l'arrivée récente des élèves en situation de handicap et la nécessité de former les personnels confrontés à un public qui n'accédait pas jusqu'à présent à ce niveau. Des tentatives sont néanmoins présentes notamment dans des disciplines comme l'EPS pour laquelle les enseignants ont été familiarisés au cours de leur cursus initial de formation dans le cadre d'options relatives par exemple aux sports adaptés. La nature du handicap peut également être source de difficultés particulières. Le cas des troubles envahissants du développement, est ainsi considéré par les référentes, comme étant la forme de handicap qui pose le plus de difficultés aux enseignants.

Au-delà de ces difficultés attachées à un niveau d'enseignement ou à un type de handicap particulier, la question du manque de temps reste récurrente. Les référentes signalent un nombre de dossiers trop important à suivre. Elles s'accordent pour « *déplorer de pas avoir assez de temps à consacrer aux familles, aux échanges avec les collègues parce qu'on est pressé* ». Il faut également selon elles donner du temps à la formation. « *Il faut donner aux équipes le temps de la formation. Ce qui est beaucoup plus difficile à donner aux équipes au collège et au lycée parce qu'il y a le temps de l'organisation des réunions, il n'est pas facile à trouver. Les chefs d'établissements ont du mal à trouver du temps pour mobiliser toutes leurs équipes pour des formations, je ne sais pas à quoi c'est dû mais c'est compliqué ».*

2.3. La contribution des différents partenaires du PPS

Le projet personnel de scolarisation prévoit l'intervention d'une diversité de partenaires et leur collaboration au sein de l'équipe de suivi de la scolarisation. Cette équipe, qui ne peut se réunir sans la présence des parents, rassemble l'enseignant ou les enseignants concernés, le directeur de l'établissement pour le collège et le lycée, le psychologue scolaire ou le conseiller d'orientation psychologue, le médecin de l'éducation nationale, éventuellement l'assistante sociale de l'ASE[13], le service qui suit l'enfant (SESSAD, CMP, CAMPS…)[14], l'auxiliaire de vie scolaire. Elle se tient au moins une fois par an voire plus en cas de nécessité.

Aux dires des référentes, la contribution des auxiliaires de vie scolaire (AVS) à ce suivi est très appréciée des enseignants. Ils la considèrent comme «*un grand soutien à l'élève handicapé ».* Les référentes précisent à ce sujet qu'il est d'ailleurs de leur rôle *« de rappeler que ça ne doit pas être le seul soutien parce que le rôle de l'AVS doit être absolument complété par la mise en place*

[13] Aide sociale à l'enfance
[14] Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile, Centre médico-psychologique, Centre d'action médico-sociale précoce

d'aménagements pédagogiques. Si l'AVS est là trois heures, le reste du temps, l'enfant doit savoir se débrouiller et être étayé par son enseignant». On le voit, l'intervention de l'AVS ne doit pas dispenser l'enseignant de développer le reste du temps des adaptations pédagogiques ou d'encourager d'autres modalités d'aide telle que le tutorat entre élèves signalé par une autre des référentes qui précise « qu'*il doit y avoir des choses à côté de la présence de l'AVS ».* Cette référente signale à ce sujet «*beaucoup d'entre-aide entre élèves »* notamment dans les classes élémentaires. La situation peut être parfois plus difficile au collège *« parce qu'il y a toujours certains élèves moqueurs ».*

Concernant les contrats de travail des AVS, les référentes disent « *espérer beaucoup de ce qu'on appelle la Cédéisation de ces AVS parce que c'est vrai* », disent-elles, «*qu'on a formé des gens et qu'on aimerait bien qu'ils puissent poursuivre*». Elles déplorent en effet que les AVSI, correspondant à des contrats CUI, ne puissent rester au-delà de deux ans contrairement à leurs collègues assistants d'éducation dont le contrat peut être lui renouvelé deux fois pour une durée donc maximale de six ans. De la même manière les mères regrettent, dans certains cas, ce que l'on pourrait qualifier de « turn over » des AVS vécu difficilement par les parents et les enfants. Une mère d'enfant autiste évoque ainsi un nombre de cinq AVS en l'espace de trois ans de scolarité. De nouvelles modalités d travail sont également évoquées au travers des AVS dites collectives qui interviennent auprès de plusieurs enfants. Une autre mère souligne, à ce propos, l'intérêt de ce type d'AVS qui « *évite d'être toujours avec le même enfant, ce qui est lourd aussi à force »*. Enfin les AVS soulignent, quant à elles, la nécessité de leur intégration dans l'équipe pédagogique, notamment au collège. Il faudrait, dit l'une d'entre elle, «*préparer le professeur à recevoir une assistante dans sa classe* ». « *Quand j'arrivais, par exemple en salle des professeurs, on se demandait ce que je faisais là.* Cela est confirmé par l'une des référentes qui évoque tantôt une « *belle collaboration* » entre l'enseignant et parfois aussi une AVS *« qui se débrouille seule avec l'enfant».*

Les propos recueillis soulignent également la contribution des partenaires extérieurs et de l'enseignante de l'ULIS au collège. Les référentes évoquent plus particulièrement l'apport des structures spécialisées telles que le CREDA[15] ou les SESSAD qui peuvent donner des pistes de travail aux enseignants en leur indiquant *« ce que l'on peut demander à l'élève, ce qu'il faut arrêter de demander à l'élève, ce qu'il faut travailler davantage, ce que l'on peut laisser tomber parce que ce n'est pas la peine d'insister ».* La mère de l'élève porteur d'un syndrome d'Asperger scolarisé au collège met en avant l'apport essentiel de l'enseignante de l'ULIS. « *Cette instit-là qui est à l'intérieur du collège fait le lien avec les autres professeurs. Ils ne se retrouvent donc pas avec des parents, avec des professionnels extérieurs à devoir échanger sur les difficultés de l'enfant une fois par an, mais ils se retrouvent avec un référent qui est leur collègue, qui est constamment dans l'établissement et avec qui ils peuvent échanger* ». Cette maman explique combien cette contribution a été déterminante dans la réussite de la scolarisation de son fils. « *C'est ce qui l'a aidé* », dit-elle, parce que la référente de l'ULIS « *surveillait ce qui se passait dans les classes et elle donnait les conseils appropriés aux professeurs et eux quand ils ont un problème, ils viennent la voir* ».

Enfin les trois référentes s'accordent à regretter vivement de ne plus être invitées à la CADPH pour y présenter les dossiers qu'elles ont en charge suite à la décision de la MDPH de faire exposer le dossier par un enseignant spécialisé extérieur à des fins de plus grande distanciation. « *Notre grand regret c'est de ne plus être aux équipes pluridisciplinaires pour parler de nos dossiers ».* Elles

[15] Centre de rééducation pour enfants déficients auditifs

expliquent qu'il est parfois difficile de noter certaines informations dans le GEVA-Sco[16] et que de ce fait celles-ci deviennent inaccessibles à la commission. *« Ce sont des élèves qu'il y a derrière les dossiers et on ne peut pas tout noter dans le GEVA-Sco. On connait la famille, on connait la situation, on connait plein de choses qui peuvent aider à prendre une bonne décision.»*

Conclusion

Le nombre restreint d'entretiens exploratoires que nous avons conduits ne nous autorise bien sûr pas à tirer de conclusions générales. Ils nous permettent néanmoins de faire quelques constats quant à l'évolution enregistrée depuis la première étude, antérieure à la loi de 2005, relative aux modalités d'accueil des élèves en situation de handicap. Ces premiers constats resteront à confirmer dans le cadre de l'enquête par questionnaire en cours de diffusion.

Concernant l'application de la loi de 2005, le bilan réalisé par le ministère de l'Education nationale à la rentrée 2014, évoqué plus haut, atteste de la volonté de développement d'une politique inclusive qui s'étend aujourd'hui à l'université avec les articles 47 et 50 de la loi sur l'Enseignement supérieur et la Recherche du 22 juillet 2013, qui prévoient l'élaboration et l'adoption par les universités d'un schéma directeur handicap. La référence à la loi de 2005 couvre donc aujourd'hui l'ensemble des secteurs éducatifs là où précédemment elle trouvait essentiellement un écho favorable dans le premier degré (Berzin, 2007).

Les propos recueillis relatifs à cette loi et à la vision du handicap dans le cadre des entretiens semblent donner effectivement à voir une meilleure connaissance de la loi et de ses différents rouages notamment dans le cadre du secondaire où elle restait en partie méconnue d'un certain nombre d'enseignants comme avait pu le montrer notre étude antérieure. La vision défectologique du handicap décrite par Gardou (2006) semble devenue aujourd'hui moins prégnante. Cette évolution est particulièrement patente dans le cadre des troubles d'acquisition du langage écrit (dyslexie, dyspraxie) qui donnent lieu à la mise en œuvre de gestes de différenciation pédagogique tels que ceux décrits dans l'étude de Gombert *et al*. (2008). Ces troubles ont fait l'objet d'une politique de formation dont on remarquera qu'elle apparait plus particulièrement développée dans le département qui accueille le centre de référence des troubles du langage. On notera également que dans ce même département plus de 50% des AVS sont affectés à ce type de trouble, constat qui peut poser la question d'un éventuel effet de structure.

Comme nous l'avions déjà noté dans l'étude précédente, les différents acteurs de l'inclusion continuent de souligner l'intérêt de l'accueil en classe ordinaire d'un élève en situation de handicap au plan de la socialisation et de l'éducation à la citoyenneté en même temps qu'ils soulignent l'intérêt pour l'ensemble de la population scolaire des adaptations pédagogiques mises en œuvre pour les élèves en situation de handicap. Comme l'ont montré d'autres travaux, il s'agit aujourd'hui non seulement d'analyser la nature des gestes professionnels d'aide des enseignants (comme dans l'étude de Gombert *et al. (*2008) pour l'aide apportée aux élèves dyslexiques) mais aussi de s'intéresser à la mise en oeuvre de ces gestes auprès des publics ordinaires (Dunand & Feuilladieu, 2014).

Plusieurs de nos interlocuteurs l'ont montré, ces évolutions progressives nécessitent du temps et n'ont pas de caractère systématique. Elles ne doivent pas cacher les difficultés rencontrées dans le

[16] Guide d'évaluation et d'aide à la décision dans le cadre de l'examen d'une demande relative à un parcours de scolarisation.

cadre par exemple de certains types de handicaps, comme nous avons pu le voir avec les mères des enfants présentant un autisme ou des troubles envahissants du développement ou selon le niveau de scolarisation concerné. Pour reprendre le terme utilisé par l'une des référentes, certaines situations peuvent se révéler « plus douloureuses » que d'autres, du fait par exemple, comme nous venons de le dire, de la nature du handicap de l'enfant mais aussi de la diversité des interlocuteurs dans le second degré ou encore des modalités d'accompagnement mises en oeuvre.

Concernant la question du partenariat, lors de la première étude, les enseignants faisaient part de leur souhait d'être soutenus dans leur démarche au niveau du partenariat mis en œuvre. Cette demande de soutien se déclinait d'une part, en termes de moyens humains mis à disposition au niveau des AVS, jugés « indispensables » et, d'autre part, en termes de possibilités de communication avec les différents partenaires impliqués dans l'accueil de l'élève en situation de handicap, notamment ceux issus de structures extérieures à l'école. De nombreux enseignants regrettaient alors de ne pouvoir disposer d'un temps institutionnalisé pour une réelle concertation avec les différentes partenaires du projet en dehors de leur temps personnel. Nous avons pu observer que si l'attribution d'AVS a fait l'objet d'un effort particulier en terme de dotation et récemment de professionnalisation[17], cette question du temps à consacrer aux échanges reste toujours d'actualité tant au plan des équipes pluridisciplinaires que de la coopération au sein des établissements.

On remarquera enfin que les modalités d'accueil des élèves en situation de handicap peuvent varier de manière significative selon les contextes et les personnels concernés. Cette diversité de situations nous rappelle qu'il ne saurait y avoir de solution générale aux difficultés rencontrées. Il s'agit bien, avant tout, comme évoqué en introduction, de prendre en compte « l'activité de l'apprenant en situation » (Benoît, 2013). Activité qui, par définition, ne peut être standardisée et qui, dans le cas des troubles envahissants du développement, reste probablement la plus difficile à appréhender par les enseignants.

Références bibliographiques

Assude,T., Perez J.-M., Tambone, J. et Vérillon, A. (2011). Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers. *Education et didactique*, 65-84.

Baudrit, A. & Dambiel-Birepinte, E. (2008). *Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire* ? Bruxelles : Deboeck.

Belmont, V & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école*. CTNERHI & INRP.

Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, 49-63.

Berzin, C. (2010). Scolarisation en milieu ordinaire : une nouvelle logique. In C. Berzin (coord). *Accueillir les élèves en situation de handicap* (pp.31-39). Amiens : Centre régional de documentation pédagogique, Collection Repères pour agir.

[17] Pour laquelle on notera que le niveau d'étude terminal lié au diplôme professionnel envisagé dans le domaine de l'aide à la personne reste en deçà de celui déjà possédé par un certain nombre d'AVS actuellement en poste

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège (dossier « regards sur l'adolescence » coordonné par Emile-Henri Riard). *Carrefours de l'éducation*, 27, 3-21.

Berzin, C., Brisset, C., Delamezière, G. (2007). Vers une scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap : bénéfices et limites (Dossier loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 101-117.

Cellier, H. (2010). La gestion du handicap par l'école : les paradoxes d'une nécessaire adaptation. *Informations sociales*, n°161, 32-35.

Dunand C., Feuilladieu S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, 113-126.

Gardou, C. (2006). De la loi à sa mise en actes. *Psychologie et éducation*, 1, 11-25.

Goigoux, R. (1999). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes, CNEFEI, diffusion CNDP.

Gombert,A., Feuilladieu,S., Gilles, P.Y & Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164,123-138.

Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situations de Handicap*. Collection Que Sais-je ? Paris : PUF.

IGEN-IGAS (1999). *Scolariser les jeunes handicapés*. La documentation française/Hachette/CNDP.

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants ? Eclairages sur la situation européenne), 42(1), 13-32.

Monchaux, P. (2010). Partenariat et professionnalité des maîtres. In C. Berzin (coord). *Accueillir les élèves en situation de handicap* (pp.81-89). Amiens : Centre régional de documentation pédagogique, Collection Repères pour agir.

Monfroy, (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-41.

Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS). *Carrefours de l'Education*. n°29, 161-180.

Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. & Magnen, M. (2012). Etude de pratiques inclusives en classe ordinaire. Rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation,* n°157,155-166.

Nédelec-Trohel, I. & Souplet, C. (2013). Pratiques coopératives d'un binôme professeur Ulis-professeur 6è collège. Articulation d'instances d'apprentissage pour construire des connaissances disciplinaires. In T. Assude & J.M. Perez (Eds.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives.* Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008 : scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation* (Former à accueillir les élèves en situation de handicap), n°61, 11-40.

Roine, C. (2012). Analyse anthropo didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, n°33, 131-147.

Souplet, C. &Favier, C. (2014). Étude d'organisateurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol 2, n°47, 11-30.

Thouroude, L. (2000). Evaluation des relations sociales à l'école maternelle : le cas particulier des enfants handicapés. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(1), 73-111.

Verillon, A. & Belmont, B., (1995). Réussir l'intégration scolaire. *Le journal des psychologues*, 130, 46-49.

Zaffran J., (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'harmattan.

Annexe

Thèmes abordés dans les entretiens
Connaissance des attendus de la loi de 2015
Représentation du handicap
Modalités de scolarisation mises en œuvre dans l'établissement de référence
Adaptations pédagogiques
Modalités de collaboration entre les différents partenaires du PPS
Réussites et limites de cette scolarisation