

Une capacité d'agir sur le monde

**INCLUSION, INTEGRITE DE L'ELEVE ET
APPRENTISSAGES EN ULIS**

« Moi j'suis un collégien ! Comme tout le monde ! »

(Paul, septembre 2011)

Benoit Piroux
CAPA-SH option D
Année scolaire 2011/2012
Session 2012

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	1
Inclusion et garantie de l'intégrité de l'élève inclus.	
1) Définitions des termes de la problématique.	3
a- L'institutionnalisation des apprentissages	3
b- L'intégrité	4
2) Contexte d'exercice et mise en œuvre d'un dispositif visant des objectifs opérationnels, des « parcours » d'inclusion.	7
a- La loi de 2005, la circulaire sur les ULIS, un public à besoins particuliers	7
b- La traduction de cette commande institutionnelle au collège Beauregard, un dispositif innovant : l'ULIS-IME hors les murs	10
c- Le primat de l'inclusion sociale. Des objectifs redéfinis	12
3) Une compétence d'adaptation à soutenir : identifier l'ULIS comme le lieu qui fait sens au parcours. Présentation du dispositif et compétences de l'enseignant en jeu. Méthodologie d'étude et analyse du dispositif choisi.	15
a- Du dispositif souhaité... ..	15
b- ...au réalisé, la construction d'un cadre symbolique	16
c- Participation de l'élève au dispositif	22
d- La garantie de l'intégrité mise en lumière par une observation des départs en classe ordinaire	27
<u>Conclusion</u>	31

INTRODUCTION

Après une formation initiale à l'iufm de la Roche sur Yon (2008), j'ai débuté ma carrière en classe de PS/MS à l'école Jacques Prévert de Boufféré (85). L'année suivante la circonscription de Chantonay (85) m'a proposé de remplacer un collègue, également brigade, dans la CLIS de l'école de Sainte Hermine (85). Cette première expérience fut difficile, cette CLIS, alors dans sa 5^{ème} année de fonctionnement, ayant eu à sa tête huit enseignants différents tous non spécialisés, avec les conséquences attendues sur la compétence des élèves à s'investir dans un apprentissage scolaire. Mais cette expérience a confirmé mon intérêt pour ces élèves à la marge, ceux sans qui la norme n'existe pas, ces marges qui permettent au système de se recréer constamment. « C'est la marge qui tient la page » (Meirieu, 2001).

De retour dans le département de la Loire-Atlantique, j'ai postulé sur l'ouverture de l'ULIS du collège Grand Beauregard, dispositif innovant intégrant l'ensemble éducatif et thérapeutique d'un IME à une structure ULIS. Le but de ce dispositif est de pouvoir scolariser des jeunes présentant des troubles du spectre autistique et des fonctions cognitives au sein d'un collège. Cet accueil parie sur l'influence de l'environnement pour permettre à ces jeunes de se développer psychiquement et au niveau cognitif d'une manière autre qu'au sein de l'institut. La majorité des élèves que nous accueillons n'a plus été scolarisée en milieu ordinaire depuis la maternelle. Parier sur cet effet de l'environnement sur le développement de ces élèves induit de notre part une certaine violence. En effet, évoluer au sein d'une ULIS suppose de construire son identité parmi 680 autres collégiens, de vivre en se repérant dans un emploi du temps séquentiel et instable, de faire des liens, d'assumer sa singularité dans des lieux différents. Ces compétences d'adaptabilité sont souvent peu présentes chez les élèves accueillis dans mon dispositif.

Se pose alors la question des mises en œuvre de ce projet. Comment agréger les commandes institutionnelles relatives à l'ULIS en tant que telle, et les besoins particuliers des élèves du dispositif ? Comment assurer que le risque pris par l'élève lui garantit un mieux apprendre, un développement cognitif supérieur à ce qu'il aurait été dans un milieu protégé ? Comment mettre en œuvre un parcours individuel faisant sens pour l'élève ? Comment garantir l'intégrité morale de l'élève inclus ?

En quoi l'ULIS, en participant à l'institutionnalisation des apprentissages, joue un rôle dans la garantie de l'intégrité de l'élève inclus ?

Afin d'élaborer cette problématique je fais les hypothèses suivantes :

- L'élève inclus peut paradoxalement être exclu de l'intérieur (Bourdieu, 1992). Il faut lui donner les moyens d'être acteur dans les différents lieux de sa scolarité.
- Nos élèves ont des compétences leur permettant de s'adapter. Ces compétences ont besoin d'être soutenues et développées pour que l'inclusion ne soit pas seulement source de socialisation mais aussi d'apprentissages scolaires.
- Le dispositif ULIS est le lieu de régulation de ce parcours. Identifiée comme tel, elle devient plus qu'une zone protégée.

Ces hypothèses prises dans leurs interactions induisent le développement suivant :

- Une première partie sera consacrée à la définition des termes de la problématique : institutionnalisation et intégrité
- Une deuxième partie portera sur le contexte d'exercice et à la mise en œuvre d'un dispositif visant des objectifs opérationnels, des « parcours » d'inclusion. Je définirai les termes de la problématique. Je reviendrai sur la tension entre notre public à besoin particulier et la demande institutionnelle. Je présenterai la traduction de cette tension dans le collège du Grand Beauregard. Je montrerai l'importance de l'inclusion sociale comme moteur permettant de la dépasser. Je définirai le dispositif visant à soutenir le parcours individuel de l'élève.
- Je présenterai dans la deuxième partie la méthodologie d'étude et d'analyse du dispositif choisi. Je ferai l'étude d'une transcription de deux séances menées avec deux élèves différents. J'analyserai le recueil des observations menées et montrerai l'adaptation des pratiques enseignantes, et la construction d'outils pour l'élève.

* * *
* *
*

1- Définitions des termes de la problématique.

a- L'institutionnalisation des apprentissages.

Dans le but de permettre à nos élèves d'apprendre, il est nécessaire de transformer les connaissances présentées à l'élève, en savoirs pour l'élève.

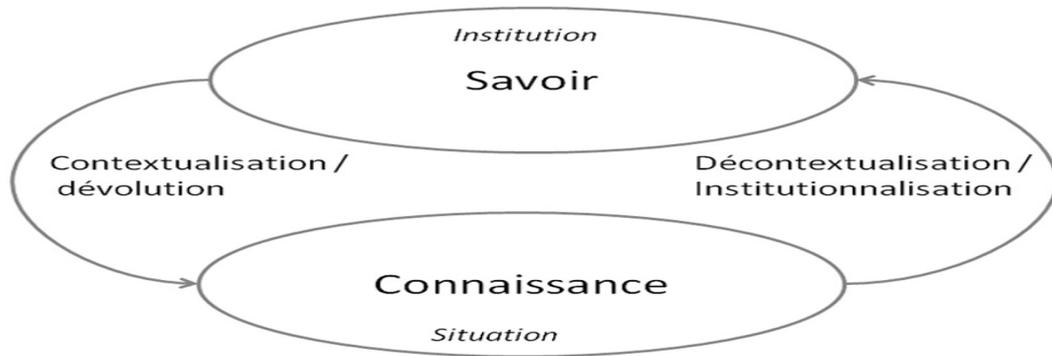
« Une connaissance peut être définie par l'équilibre entre un sujet et une situation » (Margolinas et Laparra, 2011). L'élève est centré sur la résolution immédiate de la situation présente grâce à une connaissance de type corporelle, d'action, d'interaction, de mémoire.

« Un savoir est une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 1986/2004). Le savoir est essentiellement dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé, il est formulé, formalisé et peut être mémorisé (ces caractéristiques découlent des caractéristiques textuelle et culturelle du savoir) » (Margolinas et Laparra, 2011).

Cette transformation est possible lorsque la situation dans laquelle l'élève apprend répond à plusieurs critères. Il faut favoriser le processus de secondarisation. Faire passer l'objet d'étude d'un rôle premier, c'est à dire instantané et lié à l'expérience immédiate de l'élève, fortement contextualisé, à un rôle second fondé sur le genre premier mais vu comme source de travail et d'adoption d'une autre finalité que la résolution de la situation présente : le savoir. Il faut opérer un battement contextualisation/décontextualisation, personnalisation/dépersonnalisation. Avancer vers une sorte de modélisation, le modèle est alors une abstraction de la situation réelle que l'élève peut faire fonctionner avant de faire un lien entre ce modèle et une situation du réel.

D'après la théorie des situations de Guy Brousseau, il faut permettre à l'élève de prendre la responsabilité de l'apprentissage de la situation, c'est l'acte de dévolution. « Ainsi la transmission des savoirs implique l'acquisition de connaissances et donc l'investissement de situations qui permettent leur rencontre » (Margolinas et Laparra, 2011). Par la situation adidactique mise en place, c'est à dire une situation dans laquelle l'activité de l'élève n'est pas orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées de l'enseignant, mais par l'interaction avec le milieu mis en place, l'enseignant fait entrer l'élève dans un jeu où ce dernier accepte de prendre en charge la découverte d'un savoir déjà détenu par l'enseignant. C'est ensuite par un emboîtement de situations d'action, de formulation et de validation que l'élève va produire une connaissance que l'enseignant par sa parole et son statut va faire passer au rang de savoir. L'institutionnalisation est cette dernière phase. « [...] la formulation, la formalisation, la mémorisation, la reconnaissance d'une valeur culturelle et sociale sont nécessaires pour permettre de qualifier la connaissance comme savoir ». L'enseignant fait

alors passer la connaissance de son rôle de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de validation à un nouveau rôle : celui de référence pour des utilisations futures, collectives ou personnelles. On est ici dans la notion de culture commune.



(Margolinas et Laparra, 2011)

Ce schéma montre que le savoir est constitué à partir des connaissances en acte instituées par l'action conjointe de l'élève et de l'enseignant. Il montre également que les savoirs qui ne seraient pas transposés en connaissances en situation sont inutiles et ne peuvent être opérationnels pour l'élève.

b- L'intégrité

Les acteurs concernés par cette étude sont ceux dont l'intégrité morale peut être mise à mal par l'inclusion : plusieurs élèves de l'ULIS, ceux de la classe d'accueil, mais aussi une enseignante d'accueil.

En effet lors d'entretiens avec cette collègue, elle m'a fait part à plusieurs reprises de sa volonté tout d'abord d'être partie prenante au projet d'inclusion des élèves, puis petit à petit elle m'a relaté les difficultés qu'elle éprouvait à faire face à ces élèves à besoins particuliers. La difficulté, pour elle, est de donner du sens à leur présence au sein de sa classe alors qu'ils n'ont pas le niveau scolaire pour prétendre apprendre les leçons. Quelles activités leur donner quand les autres notent la trace écrite ? Jusqu'à présent la lenteur de leur écriture oblige l'AVS-CO à servir de secrétaire lors des séances, les deux élèves sont alors inactifs. Pourquoi continuer à les inclure alors que bien souvent ils ne paraissent pas, aux yeux de l'enseignante, motivés par le cours ? Toutes ces questions insécurisent l'enseignante de sorte que l'accueil des élèves peut être remis en cause.

Ce respect de l'intégrité morale se pose également pour les élèves inclus. En effet lors d'entretiens, ils ont réussi à exprimer la difficulté de ces temps d'apprentissage en classe ordinaires. De plus, l'observation de leur comportement au départ et au retour de ces séances pose question. Les départs sont systématiquement lents et désorganisés, probablement en raison d'un sentiment d'insécurité. Les retours sont souvent vécus comme un moment de soulagement, l'élève jette ses affaires plus qu'il ne les pose et se répand sur sa chaise en soufflant sans pouvoir se projeter dans une nouvelle activité.

Pour parler de l'intégrité de l'élève, il faut passer par la définition de ce qu'est l'élève en tant qu'individu, en tant que sujet.

Les philosophes opposent le sujet à l'objet. L'homme peut être objet, c'est à dire une chose posée devant moi, que je peux étudier, connaître et donc maîtriser. Mais l'homme contrairement à l'animal est aussi sujet. L'étymologie de sujet signifie « ce qu'il reste en dessous », le sujet est la partie de l'homme qui est toujours la même sous les changements qui apparaissent aux autres. C'est cette partie de l'homme qui fait son identité, le substrat insaisissable aux autres à partir duquel on construit l'homme que nous sommes et que nous allons devenir.

Garantir l'intégrité de l'élève est garantir l'intégrité du sujet élève, la totalité de ce qui fait de lui un homme, l'intégralité, en lui, des possibilités d'être tel homme singulier. Il faut reconnaître l'existence d'un sujet inaccessible à une conscience mais substrat de possibles dont l'avènement dépend de conditions qu'il faut garantir. Il faut permettre à l'élève d'avoir la conscience d'être un « je » (Kant, Extrait Anthropologie du point de vue pragmatique livre 1 paragraphe 1 , 1798), « d'être capable par un acte de l'esprit de se rendre présent, de se représenter les objets intérieurs et extérieurs en vue de les penser et de les connaître ». L'élève doit dépasser sa volonté de retour à une forme de complétude pour apprendre. Il doit être capable de penser par lui-même, la minorité ne doit pas devenir une nature (Kant, Réponse à la question "Qu'est-ce que les lumières?"), il faut permettre à l'élève de prendre un risque et gérer l'erreur comme un événement peu douloureux de manière à lui permettre de reprendre de nouveau un risque. « L'homme se constitue comme sujet par la mise en œuvre de sa capacité de connaître en vue de faire du monde qui l'entoure, son monde » (Canguilhem, 1952). Garantir l'intégrité du sujet passe par une réflexion sur les moyens d'institutionnaliser les apprentissages.

Permettre à l'élève de se poser en tant que sujet suppose de lui permettre d'assumer une relation aux autres. Le regard de l'autre peut transformer l'élève en objet, l'élève inclus est alors nié comme homme et ce regard devient insupportable. Pour Aristote, l'homme ne peut

se réaliser seul, ce n'est qu'au sein de la cité que le sujet devient citoyen. Il est nécessaire de permettre à l'élève d'être inclus. Cette inclusion est également difficile pour les élèves des classes ordinaires qui sont alors renvoyés à leur propre rapport à la norme et à la singularité. Ils peuvent également être insécurisés puisqu'ils doivent substituer le concept de « singularité » à celui de « normalité », et découvrir leur propre « singularité » sans se référer à l'uniformité des normes de la société. Cela implique d'abord la reconnaissance, de part et d'autres, de la différence, de la singularité. En effet

« Il peut y avoir un rapport à la marginalité faussement inclusif. On intègre pour se donner bonne conscience. Cette forme d'inclusion n'est que de surface et donne l'illusion d'une acceptation. On fait mine d'être cool, alors que c'est loin d'être le cas (...) Je pense que l'œuvre d'une vie, c'est d'assumer sa singularité, non pas en écrasant l'autre, en imposant ses caprices, mais, au contraire, en découvrant que, peut-être, ce qui constitue la fine pointe de notre singularité nous rapproche de l'autre. Me plaît beaucoup cette phrase de Spinoza : "*Par réalité et perfection, j'entends la même chose.*" Mais dès qu'il s'agit de soi, on se compare, on juge, on voudrait correspondre à des normes pour se rassurer, on ne se trouve jamais assez bien, on a peur. La suprême audace serait d'oser être soi en toute liberté, sans cependant s'imposer à l'autre et accueillir autrui sans l'enfermer dans nos valeurs.» (Jollien, 2011).

En cela, on peut également évoquer que « la marge tient la page », l'élève inclus amène le milieu ordinaire à se questionner et à adopter de nouveaux points de vue.

La définition des termes de la problématique conduit à réfléchir aux conséquences de l'inclusion sur l'intégrité des élèves, et aux nécessités d'un apprentissage apportant une capacité d'agir supplémentaire sur le monde. Cette réflexion a été menée dans le cadre de l'ULIS-IME hors les murs du collège Beauregard.

2- Contexte d'exercice et mise en œuvre d'un dispositif visant des objectifs opérationnels, des « parcours » d'inclusion.

a- La loi de 2005, la circulaire sur les ULIS, un public à besoin particulier.

La loi 2005-102 dite loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005. Cette loi a changé radicalement la vision sur le handicap par une nouvelle définition : « *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 la santé invalidant.* » La personne n'est plus handicapée mais en situation de handicap.

« L'autre jour, pendant ma méditation quotidienne, j'étais très attentif à localiser précisément mon handicap et je n'y parvenais pas. Je me disais : où est-il ? Réponse : nulle part. Autrement dit, sur une île déserte, je ne serais pas handicapé. Bien sûr, les obstacles que je rencontre chaque jour sont là, les difficultés physiques existent bel et bien. Il n'empêche que le handicap, en soi, est une notion abstraite. Il est surtout induit par le regard d'autrui, et par soi-même si l'on intègre le regard d'autrui ». (Jollien, 2011)

Cette situation de handicap ouvre droit à une compensation pour altérer les effets de cette situation. Ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter, s'intégrer à la société, mais c'est bien à la société de s'adapter pour permettre à la personne en situation de handicap de vivre sa citoyenneté en la plaçant au centre du dispositif (création d'un guichet unique : la MDPH). Cette loi fait également apparaître la notion de besoin éducatif particulier. L'élève en situation de handicap va rencontrer des obstacles lors de sa scolarité en milieu ordinaire (devenu milieu de scolarisation de droit commun), ces obstacles vont nécessiter des besoins particuliers auxquels l'institution scolaire devra répondre à mesure qu'ils se présenteront.

La circulaire du 18 juin 2010 transforme les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour appliquer la loi 2005-102 dans les établissements du second degré. Cette circulaire énonce :

« Qu'elles constituent un dispositif collectif au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Les élèves

scolarisés au titre de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement et leur inscription se fait dans la division correspondant à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ces derniers ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS. Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées nécessitant un regroupement et une mise en œuvre par le coordonnateur, celles-ci le seront dans un lieu spécifique, répondant aux exigences de ces apprentissages (matériels pédagogiques adaptés, conditions requises d'hygiène et de sécurité). Un projet de l'Ulis, partie intégrante du (ou des) projet(s) d'établissement. Le conseiller principal d'éducation veille à la participation des élèves de l'Ulis aux activités éducatives, culturelles et sportives et à la bonne organisation des temps de vie collective (restauration, permanence, récréation). »

Les élèves de l'ULIS sont, dans les textes, inclus de plein droit dans les classes ordinaires, les regroupements en dispositif ULIS répondent à une nécessité d'adaptation des objectifs d'apprentissages en classe ordinaire. Le projet de l'ULIS est partie intégrante du projet d'établissement et doit viser la participation de l'élève handicapé à la vie de l'établissement scolaire, pour qu'il exerce pleinement sa citoyenneté de collégien.

La loi oblige à penser l'éducation en incorporant les principes du « design universel » de Ronald Mace (James, 2000). Il faut passer de l'éducation spécialisée, centrée sur les adaptations pour l'élève à besoins éducatifs particuliers, à l'attention à la diversité, centrée sur l'amélioration des pratiques pour tous les élèves. « La marge tient la page », il faut, pour respecter l'esprit de la loi, transférer les innovations déjà présentes au sein de l'éducation spécialisée et dans les pratiques enseignantes dans le système principal.

Les élèves accueillis dans l'ULIS sont atteints de troubles des fonctions cognitives, associés pour certains à des troubles envahissants du développement. Le DSM IV répertorie des troubles spécifiques rencontrés, à un niveau plus ou moins sévère, par mes élèves. Dans la catégorie des troubles autistiques, du F84.0 au F84.9 de la classification, on peut observer chez les élèves de l'ULIS-IME hors les murs une « altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes » ; un « manque de réciprocité sociale ou émotionnelle » ; « une incapacité marquée à engager ou soutenir une conversation avec autrui » ; « un usage stéréotypé et répétitif du langage » ; une « préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité,

soit dans son orientation » ; une « adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels » ; des « maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs » ; une « préoccupation persistante pour certaines parties des objets ».

Au-delà de cette classification, d'autres champs conceptuels peuvent aider à orienter l'action de l'enseignant. Bien que chaque élève soit particulier, ces troubles induisent des obstacles aux apprentissages :

- Ils ont des difficultés d'accès à l'univers symbolique de la classe. L'univers symbolique représentant ici l'acceptation d'une unité commune de sens donnée aux objets, au mode de fonctionnement, et au langage de la classe. Pour les élèves accueillis, cette unité de sens est difficilement accessible tant le mot ne peut recouvrir totalement la chose qu'il est censé représenter. Ils peuvent alors entrer dans une insécurité émotionnelle, dans des difficultés de repérage spatio-temporel. Le lien à la réalité de la situation peut se perdre. Le rapport aux autres peut devenir compliqué. La situation d'apprentissage peut sembler trop déstabilisante pour pouvoir être investie.

- Leur compétence de concentration, de mémorisation, de conceptualisation et d'abstraction est altérée. Ils ont des difficultés à créer des catégories issues de leurs expériences à partir desquelles ils pourraient bâtir des procédures de résolution applicables à des situations similaires décontextualisées. « La catégorisation, ou conceptualisation, [est un] acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponse à des expériences : ces catégories [peuvent] ensuite servir d'instruments pour comprendre d'autres aspects de la réalité ou d'autres catégories. » (Barth, 2003). Cette difficulté va interroger l'aspect de l'institutionnalisation des apprentissages lors du battement décontextualisation/ « recontextualisation ».

Les élèves concernés par cette étude sont 2 élèves déjà présents l'an passé. Les problématiques évoquées ci-dessus ont pour conséquence un parcours scolaire heurté et des compétences en décalage.

David a, dans un premier temps, fréquenté le CAMSP de Versailles puis l'EMP du Tillay avec un temps partagé en maternelle, puis la CLIS de Couëron, l'IME du Cardo, pour arriver à l'ULIS/IME du collège. Ses difficultés d'apprentissage s'ajoutent à ses difficultés relationnelles (positionnement social), d'individuation, et d'engagement dans l'effort. David est un élève lecteur, il est capable de repérer les informations explicites d'un texte. Il présente des difficultés de motricité qui rendent l'écriture lente et laborieuse.

Nicolas a fréquenté l'école maternelle en y faisant 2 GS avant de rejoindre la CLIS de Charles Lebourg pour 2 ans, puis l'IME du Cardo avec temps partagé en CLIS pendant 4 ans. Ses difficultés relationnelles et d'individuation s'ajoutent à des difficultés de concentration (fatigabilité), d'investissement dans la tâche scolaire, et par moment d'évasion de la réalité de la classe. Nicolas est un élève lecteur, possédant de bonnes compétences de compréhension même au niveau de l'implicite d'un texte. Il est capable d'écrire en autonomie un court texte en respectant le lien graphème-phonème, mais son écriture est souvent illisible.

De fait il existe alors une tension avec la loi de 2005 et la circulaire du 18 juin 2010 portant sur les ULIS. Ces directives institutionnelles présupposent pour nos élèves des compétences au niveau de l'adaptation, du repérage spatio-temporel, du transfert et de l'anticipation, de la concentration et de l'attention, de l'organisation, de la mémorisation. Pourtant ces compétences ne sont plus un préalable nécessaire à l'accueil des élèves à besoin particulier en milieu scolaire ordinaire.

- b- La traduction de cette commande institutionnelle au collège Beaugard, un dispositif innovant : l'ULIS-IME hors les murs.

Si le législateur instaure le milieu ordinaire comme le milieu de droit commun de l'élève handicapé, l'ULIS ne peut à elle seule résoudre les difficultés de la scolarisation de certains élèves à besoins spécifiques. Au collège Beaugard, une aide de type médicosociale apporte le complément indispensable à la réussite des projets pédagogiques. L'intervention du secteur médicosocial n'est plus réfléchi à partir d'un projet d'établissement extérieur au collège, mais à partir du projet individualisé d'accompagnement et du projet personnalisé de scolarisation de l'élève. Cette réflexion conduit à concevoir l'intervention au sein de l'établissement scolaire par la signature d'une convention de partenariat. Ce partenariat est explicité dans le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 :

Art. D. 312-10-6. - La coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services du secteur médico-social est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services.

La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes handicapés orientés vers un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation donne lieu à une convention qui précise les modalités pratiques des

interventions des professionnels et les moyens disponibles mis en œuvre par l'établissement ou le service au sein de l'école ou de l'établissement d'enseignement pour réaliser les actions prévues dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève et organisées par l'équipe de suivi de la scolarisation.

Art. D. 312-10-10. - Les professionnels non enseignants de l'établissement ou du service médico-social contribuent étroitement à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation aux fins d'apporter, par la diversité de leurs compétences, l'accompagnement indispensable permettant de répondre de façon appropriée aux besoins de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte en situation scolaire. Pour ce faire, le suivi de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte au sein des écoles et des établissements scolaires est assuré par ces personnels, selon leurs disponibilités.

Cette intervention apporte un soutien au pédagogique présent dans l'ULIS pour permettre à l'élève de se considérer et d'être considéré comme collégien, et de participer à la vie collective du collège. Cette intervention peut alors s'appuyer sur la fonction sociale du collège et sur les symboles qu'il porte en lui. La présence des intervenants du secteur médico-social permet une souplesse au niveau de la prise en charge de l'élève à besoins spécifiques en offrant des sas de respiration dans sa journée de collégien, et ce dès que le besoin se présente. L'accompagnement est personnalisé et peut se dérouler sur tous les temps de présence de l'élève en classe, comme lors des moments de vie collective (récréation, self service). Il s'agit de favoriser l'avènement des possibles dans la construction de l'identité de l'élève, et donc la garantie de l'intégrité de ce dernier. Ce partenariat se traduit sur le terrain par un travail en équipe pluridisciplinaire au sein du collège. Des temps communs pédagogique et éducatif sont à l'emploi du temps des élèves en début de journée. Des projets communs sont menés au cours de l'année sur deux temps, un pédagogique et un éducatif. Des réunions de synthèse et d'organisation sont prévues dans le temps de travail de l'enseignant, de l'AVS-Co et des intervenants du secteur médicosocial à raison de trois heures par semaine. Un temps d'analyse de pratique est proposé à l'équipe à raison d'une heure tous les quinze jours. L'analyse de la pratique professionnelle est une démarche clinique dans laquelle le professionnel travaille sur une part essentielle de sa subjectivité, consciente et inconsciente, présente dans toutes ses actions. C'est par la compréhension des situations et des phénomènes qu'il accède à une possible transformation de son activité. C'est dans cette intention que j'ai procédé à des transcriptions de séances de classe dans le cadre de cet écrit professionnel.

Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis, avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher, et du même coup, se former ... La démarche clinique désigne un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel. Son outil classique est les études de cas ; elle fait de l'implication son mode de connaissance. (Cifali, 2005)

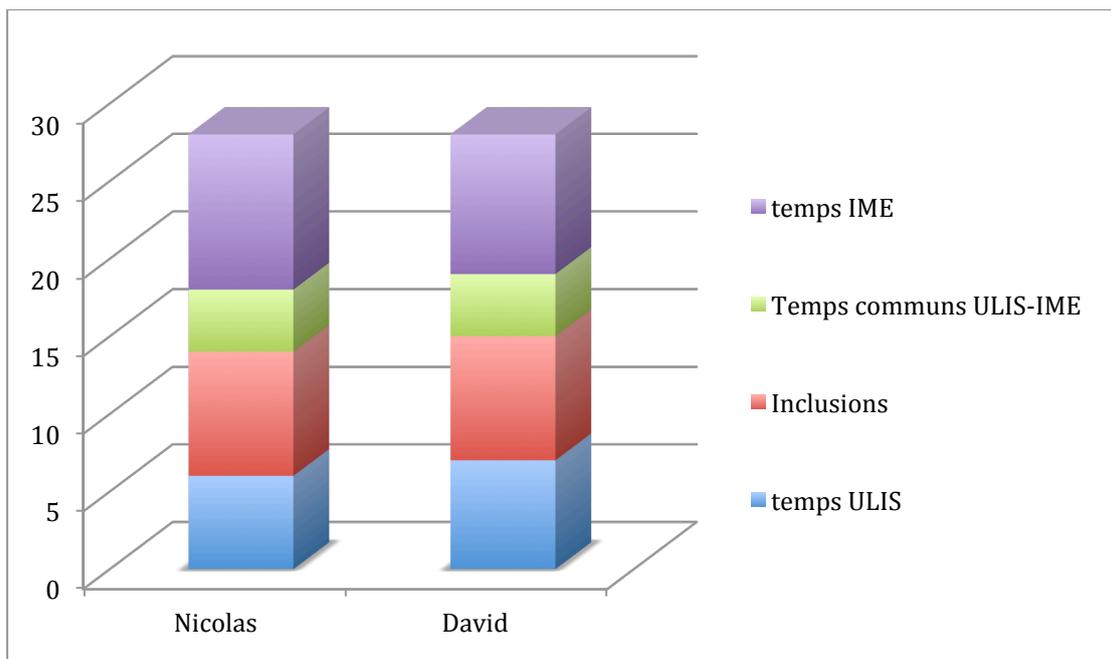
L'ULIS-IME hors les murs est un dispositif innovant permettant la poursuite d'objectifs d'apprentissages scolaires et sociaux, grâce à la mise en œuvre d'un partenariat entre l'éducation nationale et une association gestionnaire, en direction d'un public ciblé sur des difficultés telles, que la réalisation de ces objectifs et l'intégrité de l'élève ne peuvent être assurées par une scolarisation en ULIS traditionnelle. Ce dispositif est dans sa deuxième année de fonctionnement. Il évolue au fur et à mesure de l'évolution des élèves.

c- Le primat de l'inclusion sociale. Des objectifs redéfinis.

Si l'objectif premier de ce dispositif était bien un soutien au pédagogique présent au sein de l'ULIS, les élèves ont imposé leur inclusion sociale comme un préalable. En effet, lors de la première année de fonctionnement, les élèves accueillis ont montré une extrême rigidité face aux propositions d'apprentissage émanant de l'enseignant. Ces résistances pouvant aller de l'inhibition à la violence verbale ou physique, à la destruction systématique des productions scolaires. En revanche des progrès importants sont apparus au niveau de l'inclusion sociale sur les temps périphériques à la classe et dans les temps d'apprentissage en classe ordinaires proposés, à partir du moment où la pression de la demande scolaire s'est allégée. On peut penser que l'adaptation au milieu a nécessité une très forte activité intellectuelle qui s'est centrée exclusivement sur le côté social de l'inclusion. Petit à petit, la pression de l'environnement s'allégeant, les élèves ont pu réinvestir le côté apprentissage

scolaire au sein de l'ULIS. Et, cette année, même si l'investissement scolaire au sein de l'ULIS est irrégulier, l'intérêt manifesté par les élèves pour les apprentissages a permis de mettre en place très rapidement des temps d'apprentissage dans les classes de rattachement. Ces nombreux temps en classe ordinaire ont abouti à des temps de prise en charge éclatés entre les différents intervenants :

Répartition par semaine dans l'emploi du temps des élèves témoins :



Ce graphique illustre que le temps d'apprentissage en classe ordinaire est supérieur au temps de prise en charge exclusive de l'enseignant de l'ULIS, et que les temps de prise en charge par le dispositif médicosocial sont également importants. Durant le premier trimestre les élèves se sont essouffés et ont commencé à remettre en cause ces temps en classe ordinaire. Ils ont pu au cours d'entretien exprimer leur difficulté. Les enseignants d'accueil ont également exprimé des difficultés dans la prise en compte de ces élèves, et ont perçu une baisse de motivation. Dès lors se pose la question des raisons de cette baisse d'intérêt manifesté envers les situations scolaires. Les entretiens et l'étude des supports d'apprentissages ont permis de réfléchir au problème de l'accès au savoir proposé à nos élèves. En effet, l'adaptation n'est pas toujours réfléchie par l'enseignant d'accueil, et la seule présence de l'AVS-Co aux côtés de l'élève inclus ne permet pas de pallier les difficultés de l'élève. Les élèves se sentent alors « exclus de l'intérieur ». Pour Bourdieu, l'institution

scolaire est habitée « durablement par des exclus en puissance, qui y apportent les contradictions et les conflits associés à une scolarité sans autre fin qu'elle-même. » L'institution scolaire apparaît alors comme un « leurre », une promesse qui s'éloigne à mesure que l'on avance vers elle. Les exclus de l'intérieur opèrent un battement entre une « adhésion émerveillée » à l'illusion d'inclusion proposée, et une « résignation à ses verdicts », cette inclusion n'est que de surface. Les élèves inclus sont obligés par les sanctions négatives à renoncer à leurs aspirations scolaires et sociales. Ils sont en état de « résignation désenchantée » et traînent une scolarité sans autre fin qu'elle-même.

« C'est ainsi que certaines pratiques provoquent la « destinerrance », c'est-à-dire la déroute de la destination, le sentiment, pour l'enfant en situation de handicap, d'être confronté à l'inaccessible, d'être anéanti, comme jeté par-dessus bord. Quand le programme continue à régner en maître, quand le droit à la compensation pédagogique est oublié, l'inclusion scolaire prend le visage de la violence de l'échec [...] La scolarisation en milieu ordinaire ne se réduit pas à une accumulation de connaissances : il y est aussi fortement question d'élaboration identitaire. À ce titre comme à bien d'autres, elle est comparable à un rite de passage : c'est l'espace où l'enfant s'édifie et s'autonomise par le savoir ; où il vit et se repère à travers les autres ; où il noue les relations physiques, psychiques et sociales qui le relient à son environnement. Socialisation et acquisition de savoirs fondamentaux y sont indissociables. À disjoindre ces dimensions, naturellement imbriquées, et à négliger l'une d'elles, on compromet la réussite de l'inclusion que l'on prétend servir et on brouille son image. » (Gardou, 2005)

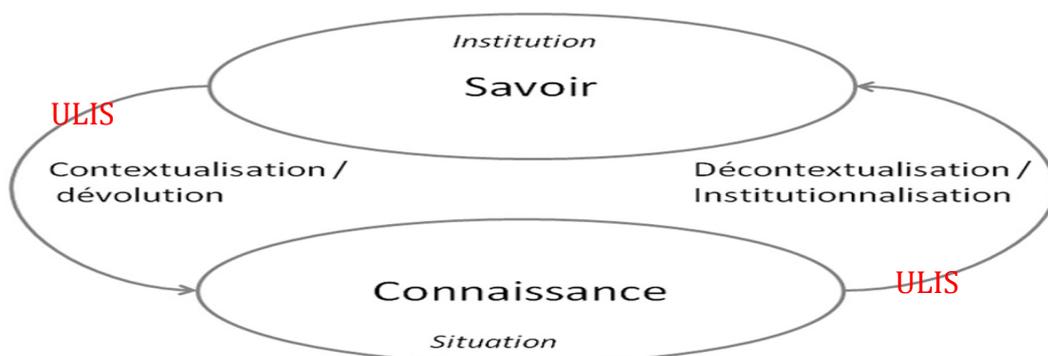
L'inclusion comporte bien deux volets, l'un est social, l'autre est scolaire. Si les élèves ont, dans un premier temps, surinvesti le côté social de l'inclusion, il faut aujourd'hui penser l'accès au savoir pour éviter le risque de « destinerrance » et garantir l'intégrité de l'élève.

3- Une compétence d'adaptation à soutenir : identifier l'ULIS comme le lieu qui fait sens au parcours. Présentation du dispositif et compétence de l'enseignant en jeu. Méthodologie d'étude et analyse du dispositif choisi.

a- Du dispositif souhaité...

Je pensais donc mettre en place un travail au sein du dispositif ULIS à partir des supports rapportés des temps d'apprentissage en classe ordinaire en histoire-géographie en classe de 5^{ème}. J'ai choisi l'histoire-géographie pour ces deux élèves car les manifestations d'angoisse les plus marquantes apparaissaient systématiquement aux alentours de ces séances. L'emploi du temps de l'élève devait être modifié pour faire apparaître des temps de « suivi d'inclusion ». Ces séances de suivi d'inclusion devaient se situer à proximité des temps en classe ordinaire pour favoriser une mise en lien des différentes activités. Je pensais m'appuyer sur la lecture des documents, une mise en perspective lors d'un travail de recherche sur le thème abordé, sur un travail de mémorisation (dates, personnages, vocabulaire). Ce travail devait être mis en œuvre par la création d'une frise historique renseigné par les élèves à leur retour, ou par la réalisation de supports de représentation de l'espace en collaboration avec l'éducatrice et l'AVS-Co. Je faisais ici l'hypothèse que leur capacité à renseigner cette frise, à utiliser les différents supports, était révélatrice de leur activité en classe ordinaire, et que ces activités pouvaient également permettre de constituer les savoirs en connaissances en situation. Je souhaitais réfléchir à la possibilité de la création d'horizons d'attente pour les prochaines séances.

En reprenant le schéma proposé par Margolinas et Laparra sur le savoir et la connaissance (Margolinas et Laparra, 2011), l'ULIS s'intégrerait de la manière suivante :



Cet objectif supposait un travail en collaboration avec l'enseignant d'accueil pour avoir accès à la progression envisagée et aux documents prévus pour les cours suivants. Cette collaboration devait s'exprimer par un document de travail commun sur l'évaluation des compétences des élèves inclus. Le but étant de créer une plus forte cohérence entre les différents lieux de la scolarité, pour permettre à l'élève de faire des liens. Voir l'ULIS-IME hors les murs et la classe ordinaire comme des lieux différents mais faisant partie d'un même projet : une inclusion scolaire réelle et prenant soin de maintenir à distance le sentiment « d'exclusion de l'intérieur » (Bourdieu, 1992). Je pensais évaluer le dispositif mis en place sur plusieurs temps :

- un temps au départ des élèves pour le cours d'histoire-géographie à l'aide d'une grille d'observation. Au cours du premier trimestre, ces départs ont toujours été source de tension, de désorganisation, de manque d'anticipation.
- un deuxième temps au retour des séances en histoire-géographie, afin d'évaluer si l'élève montre une souffrance qui s'évanouit, s'il est capable de se projeter rapidement dans une autre activité.
- enfin, la capacité de l'élève à renseigner de manière autonome la frise chronologique, ou à se servir des outils construits en lien avec ces séances en classe ordinaire, devait être un indicateur d'une institutionnalisation des apprentissages.

b- ...au réalisé, la construction d'un cadre symbolique.

L'objectif de travail en amont des séances n'a pas pu se réaliser sur cette période en raison de la résistance de l'enseignant d'accueil à mes demandes d'accès à ses cours. De même, la rédaction du document conjoint d'évaluation de l'élève a fait l'objet d'un retour partiel de la part des enseignants d'accueil.

Plusieurs outils ont été mis en place pour permettre aux élèves de repérer ce cadre symbolique :

- Les emplois du temps des élèves concernés ont été modifiés pour faire apparaître des séances de « suivi d'inclusion ». Ces séances ont été fixées, dans la mesure du possible, proche des séances d'inclusion. Il s'agit de trois séances d'une heure les lundi et mardi en dernière heure de l'après-midi, et le jeudi en dernière heure de la matinée. Ces trois séances prennent la place, dans l'emploi du temps de l'élève, d'une séance de mathématiques, d'une

séance d'étude de vocabulaire, et d'une séance portant sur le projet commun au dispositif ULIS-IME hors les murs. Ces temps ont rapidement été identifiés et investis par les élèves.

- Durant l'étude, les élèves ont travaillé en géographie sur le thème des inégalités dans le monde. Des objectifs opérationnels ont été définis à partir du socle commun de compétences et visés lors de ces séances :

Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication

En respectant les règles d'écoute, de prise de parole et d'échanges, questionner, demander des explications, apporter des réponses, exprimer et justifier son point de vue, en faisant attention à la précision et la clarté du propos et en utilisant un registre de langue adapté, répondre à une question par une phrase complète à l'oral.

Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple

Sur des consignes écrites simples, s'engager dans la tâche de résolution de problème, de restitution d'une leçon ou d'exercice, en ayant automatisé des procédures d'interrogation de la situation proposée, en faisant des retours au texte pour s'assurer du respect de la consigne au cours de sa réalisation.

Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions

Dans des activités de lecture dans différents domaines, témoigner de sa compréhension du texte en identifiant les personnages, les lieux, la chronologie, en prenant en compte des éléments du texte et en les mettant en relation (substituts, reprises anaphoriques...), dans une reformulation, un résumé, ou des réponses à des questions à l'oral ou à l'écrit.

Repérer dans un texte des informations explicites

Dans des activités de lecture, en français et dans les autres enseignements, prélever des informations directement accessibles dans un document écrit (texte littéraire, texte documentaire, compte rendu d'expérience, fiche technique...).

Effectuer seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)

Dans des activités de recherche dans toutes les disciplines et lors de la conduite de projets, trouver des éléments pertinents, en sélectionnant des mots clés et des ouvrages.

Utiliser des mots précis pour s'exprimer

Dans des activités d'acquisition du vocabulaire dans tous les domaines, identifier le sens des mots étudiés (catégoriser), fournir des mots ou expressions de sens proche ou opposé, utiliser avec pertinence des mots nouveaux à l'oral et à l'écrit (mémoriser, restituer, reconnaître et comprendre des mots de la vie quotidienne et du lexique des activités scolaires ex: espace et temps, sentiments).

Relevant de l'espace :

Les grands ensembles physiques et humains et les grands types d'aménagements dans le monde, les principales caractéristiques géographiques de la France et de l'Europe.

Utiliser ses connaissances pour identifier les composantes d'un paysage à partir du réel ou de ses représentations, pour associer un paysage caractéristique à l'espace qui lui correspond, pour décrire et expliquer, dans le cadre des exemples qui lui sont soumis, l'action des sociétés humaines sur leur territoire, pour présenter une situation géographique en utilisant le vocabulaire adéquat.

Identifier la diversité des civilisations, des langues, des sociétés, des religions

Caractériser les civilisations étudiées au collège en les situant dans le temps et dans l'espace, citer quelques expressions caractéristiques (religieuses, politiques, économiques, artistiques, culturelles) en s'appuyant sur des exemples, repérer des caractéristiques identiques et/ou différentes dans plusieurs civilisations.

S'impliquer dans un projet individuel ou collectif

Donner les grands axes d'un projet, trouver et tenir sa place à l'intérieur du projet, contribuer activement à la mise en œuvre du projet sur sa durée, faire le bilan de son implication et des écarts entre les objectifs de départ et les réalisations.

- Les supports ont été adaptés aux compétences des élèves. Jusqu'à présent, les élèves reviennent de leur cours d'histoire-géographie avec les documents de la classe et le cours écrit par l'AVS-Co. Dans le but de décontextualiser les savoirs, de rendre opérationnel la culture commune, lors des séances de suivi d'inclusion, nous avons mis en place des fiches vocabulaires. Les élèves ont recherché des images correspondant au mot étudié de manière à pouvoir s'aider d'un support visuel pour se créer une image mentale du mot, cette image

mentale permettant par la suite de donner du sens à la définition. Avec le même objectif, des films portant sur le thème des inégalités dans le monde ont été visionnés. Enfin les documents de l'interrogation écrite de la classe de référence ont été adaptés afin d'être accessibles aux élèves et de répondre à l'objectif de contrôle des connaissances effectivement apprises pendant les temps d'apprentissage en classe ordinaire. Ceci pour répondre au besoin d'étayer tout ce qui n'est pas visé précisément par le contrôle. Les élèves ne doivent pas être évalués sur leur capacité à écrire une définition, mais bien sur la reconnaissance de la définition recherchée.

« Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, 1983)

- Enfin, un document témoin a été proposé aux élèves. Ce document vise à objectiver les apprentissages issus de la classe ordinaire. Les apprentissages visés par le document portent sur la capacité de l'élève à :

- Nommer le thème sur lequel porte le cours.
- Décrire à l'aide du vocabulaire étudié dans ce cours, et à se servir des supports construits.
- Faire des liens avec la vie quotidienne, l'actualité et l'histoire.
- Localiser sur une carte.
- Ecrire un court texte expliquant le cours.

Cette fiche est remplie par l'élève au début et à la fin des trois semaines de l'étude. La comparaison des deux fiches devant permettre à l'élève d'exprimer des points de progression.

Ce dispositif a permis de mettre en œuvre des compétences de l'enseignant spécialisé :

Faciliter la présence en classe ordinaire en explicitant les troubles et les remédiations

1.2.1.1 ait des références dans la pathologie des troubles du comportement et de l'efficiace intellectuelle ainsi que des troubles graves du développement et de la communication ; soit capable d'utiliser les théories explicatives relatives à ces troubles à des fins éducatives et pédagogiques.

1.2.5.3 sache analyser diverses manifestations des troubles et savoir élaborer des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.

3.1.7.1 conseille les équipes pédagogiques qui intègrent un enfant handicapé mental ou présentant des troubles psychologiques graves.

Viser l'apprentissage le meilleur possible au sein du dispositif comme en classe ordinaire.

1.2.2.1 identifie les manifestations diverses des troubles présentés par les élèves.

1.2.5.2 s'initie aux différentes pratiques pédagogiques visant la remédiation cognitive.

1.2.8.1 sache tenir compte dans la didactique des disciplines, de la diversité des troubles spécifiques aux handicapés mentaux.

2.2.2.2 connaisse les répercussions sur le plan pédagogique de ces difficultés et altérations dans les domaines relationnels et cognitifs.

2.2.4.3 organise le travail de manière à développer l'autonomie en tenant compte des rythmes de travail de l'enfant handicapé mental.

2.2.5.2 favorise la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs procédures intellectuelles afin de les aider à les contrôler et à les améliorer.

3.2.3.1 apprenne à observer les conduites de l'enfant et sache évaluer les acquis dans différents domaines.

Construire les outils permettant une bonne lisibilité de l'activité des élèves et des partenaires, et l'évaluation de cette forme de scolarisation.

2.1.3.2 identifie la fonction des différents professionnels concourant à la mise en œuvre du projet inclusif.

2.1.3.3 participe à l'élaboration des projets individuels d'intégration et à leur évaluation.

3.2.1.2 sache spécifier sa fonction d'enseignant et d'agent d'intégration dans l'école.

3.2.3.2 présente et explicite son projet de travail pour un enfant ou un groupe d'enfants.

3.2.3.3 établit un compte-rendu d'observation pour un enfant et l'explicite aux différents partenaires.

Construire les outils permettant aux élèves de sécuriser leur inconscient et ainsi leur permettre de rentrer dans les apprentissages

1.2.9.1 adapte sa forme d'enseignement à des situations scolaires particulières, par exemple en hôpital de jour, en institut de rééducation ou en CLIS 1 ou en ULIS 1.

2.2.3.3 favorise l'accès aux différents systèmes de symbolisation.

2.2.4.2 met en place un cadre de travail sécurisant et ouvert favorisant l'intégration.

La mise en place de ce cadre symbolique doit permettre, en donnant des repères, de cadrer la situation, et ainsi l'ouvrir à l'élève. Ce cadre doit aider à travailler la raison d'être des savoirs ; faire un lien avec le monde interne de l'élève, reconnaître sa singularité, de manière à lui permettre d'acquérir une capacité supplémentaire d'agir sur le monde. Il s'agit de créer un espace transitionnel :

[...] Aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure. (Winnicott, 1975)

Dans cet espace, l'enseignant et l'enfant sont deux singularités en face l'une de l'autre. Des situations de transfert/contre transfert sont alors à l'œuvre. L'espace transitionnel est nécessaire pour que puissent se chevaucher et s'articuler des aires de jeux différentes, celle de l'élève et celle de l'enseignant. C'est un espace de médiation pédagogique, entre le monde intérieur de l'élève et le monde extérieur, entre subjectivité et objectivité. « Un espace qui ne montre pas, ne cache pas, mais donne du sens à la réalité extérieure en prenant appui sur le monde intérieur de l'élève » (Fournier, 2011). C'est en investissant cet espace que l'élève peut vivre de manière singulière et créatrice.

La médiation pédagogique [...] doit mettre en place des méthodes de travail qui tendent à responsabiliser les élèves, même si leur présence paraît dépendante d'autrui et à reconstruire des espaces transitionnels dans la réalité pour contrebalancer le manque d'aire intermédiaire dans l'espace psychique de l'enfant troublé. (Canat, 2007)

Cet espace de médiation doit s'appuyer sur le langage. Le langage commun qui signe l'entrée de l'élève dans l'univers symbolique de la classe, c'est à dire un mode de communication partagé qui permet de comprendre, d'apprendre. « Il faut inviter l'élève à se signifier avec ce qui porte l'humain : le langage (capacité de communiquer par un système structuré de signes) et les discours (langage mis en action et assumé par le sujet parlant) » (Canat, Psychanalyse et pédagogie: vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles., 2011). L'élève doit pouvoir entrer dans le jeu en conservant jusqu'à « l'ultime pointe de sa singularité. » (Jollien, 2011). Dans cet espace, la place de l'enseignant est particulière. Il prend une place de médiateur, passant d'une relation verticale à une relation horizontale. Cette relation horizontale comprend trois postures :

- la posture d'intermédiaire où l'enseignant joue le négociateur, l'interface, le diplomate.

- la posture de transition où l'enseignant joue le tampon, le temporisateur en faisant respecter un temps de latence dans les apprentissages.

- la posture de coupure dans laquelle l'enseignant déconstruit la certitude du sens commun. Il permet l'établissement d'une distance avec les identifications primitives. Il permet de rompre, mais en gardant du lien.

Lors de cette étude, des enregistrements de séances ont été effectués. La lecture des transcriptions montre que l'enseignant est ici toujours dans une position qui tend à la verticalité. En effet, si on compare le nombre d'intervention de l'enseignant par rapport à l'élève, le delta est de 4 pour la première transcription et de 7 pour la deuxième en faveur de l'adulte. Il s'agira à l'avenir de réfléchir à la situation proposée, de manière à permettre à l'élève de devenir le meneur de la situation.

c- Participation de l'élève au dispositif.

La rédaction de la fiche d'objectivation des apprentissages a fait l'objet d'un enregistrement audio lors de la dernière séance de suivi d'inclusion. L'objectif de cette séance était de permettre à l'élève d'exprimer des points de progression en prenant appui sur le document. Les transcriptions analysées sont issues de deux séances de 10 minutes en relation duelle entre l'élève et l'enseignant. Ces transcriptions vont être analysées sous l'angle de la singularité des élèves, l'accession des demandes à un niveau symbolique (langage), l'objectivation des savoirs. E correspond aux interventions de l'enseignant, D et N correspondent aux interventions des élèves (David et Nicolas).

- Les élèves parviennent à articuler leur jeu avec celui mis en place par le cadre :

- des élèves qui semblent entrer dans le jeu proposé par l'enseignant.

E : « alors tu as trouvé quoi ? »

D : « développement durable durable »

E : « développement durable, d'accord ! C'est bon ! Ensuite tu te souviens c'était ? »

D : « IDH hein IDH ja IDH »

Silence

E : « ça veut dire quoi ? »

D : « ça veut dire la pauvreté dans le monde »

E : « oui c'est ça et les initiales d'IDH ? »

D : « indice développement humain »

E : « et bien est-ce que d'après toi là tu as réussi à retrouv... »

D : « Baaaah »

E : « ...er le vocabulaire qu'on avait étudié ? »

D : « Baaah oui ! »

E : « est-ce que tu penses cette fois-ci avoir réussi à te servir du vocabulaire du cours ? »

N : « heu oui »

N : « IDH »

E : « oui ça voulait dire quoi ? »

N : « Indicateur de développement humain »

E : « voilà la croissance démographique c'est bon, F c'était quoi, bidonville ? Alors bidonville ça voulait dire quoi ? »

N : « heumm des personnes qui vivent dans des maisons r...des dans des maisons [silence] j'sais pas »

E : « dans des maisons avec... »

[Silence]

N : « des maisons pt'être heu r récupérées »

- une singularité affichée pouvant faire penser que la situation est garante du respect de leur intégrité.

Une porte ouverte sur leur imaginaire :

E : « Alors à nous. »

D : « **Hello my name is Britney Spears, euh je rigole.** »

D : « **je suis superman ! AïE ah** »

Une demande formulée de manière détournée :

D : « hum, à voir si, hum, comment dire, **AïE**, à voir **AOUH**, à voir..., **après je peux aller gn gn, slurp,....,après ?** »

E : « Après ? », « Tu veux aller boire après ? », « oui tu iras boire après si tu veux, ... »

Un bénéfice du dispositif visé par l'élève différent de celui visé par l'enseignant ; une attention particulière de ce dernier envers lui.

D : « J'ai pas compris ce matin »

E : « Le cours de ce matin »

D : « ouais »

E : « on reviendra dessus la prochaine fois ».

D : « je suis arrivé juste à la fin »

E : « d'accord, ah oui c'est parce que tu étais en retard, bon on reprendra ça demain ».

D : « Aussi Suzanne, tu vois la pédale l'accélérateur ? »

E : « oui ? Ah dans le taxi de ce matin ? »

D : « il a lâché ! »

E : « d'accord, c'est l'accélérateur qui était cassé ce matin ? »

D : « Ouais et on a 30 minutes en retard AAOUUH il m'énerve ».

E : « d'accord, alors »

D : « bon bref »

Des invariants de langage donnant accès à une problématique de l'élève :

E : « oui et elle sert à quoi cette fiche ? »

N : « **j'sais plus** »

N : « boh ça euh **j'sais pas** »

N : « heumm des personnes qui vivent dans des maisons r...des dans des maisons [silence] **j'sais pas** »

- l'accession des demandes à un niveau symbolique : un moment où la pensée s'affranchit de toute matérialité pour s'exprimer par le langage.

On note une mise en mots de la difficulté présentée par la situation là où l'élève pourrait faire en sorte de sortir définitivement de la situation proposée.

E : « dans le cahier de correspondance, et qu'est-ce qu'il y a dans le cahier de correspondance justement ? »
 D : « Benoit arrête mooooh »
 E : « héhéhé »
 D : « règnele »
 E : « une ? »
 D : « règle »
 E : « une règle »
 D : « il m'énerve il m'énerve (sourire) »
 E : « non mais c'est ça, c'est ça ! C'est un exemple de prévention, pour prévenir les bagarres on a mis des règles en place »
 D : « aaah aaaah »
 E : « c'est bien tu as retrouvé l'idée ! »
 D : « j'arrive pas aaa aaaaa aaaaa ayait »
 E : « Alors E ça on l'avait vu, augmentation de la population ? »
 D : « Croissance dé mo gra mique »
 E : « démograPHIQUE, c'est bon, et le F c'était bidonville ? »

Une situation angoissante comme la présence d'un appareil d'enregistrement peut également être mis en mots pour l'évacuer.

E : « oui et elle sert à quoi cette fiche ? »
 N : « j'sais plus »
 E : « tu sais plus ? Bon d'après toi si tu la regardes à quoi elle peut servir ? »
 N : « [silence] humm [silence] ah et tu m'enregistres »

E : « alors est-ce que d'après toi tu peux te servir du vocabulaire du cours maintenant ? »

N : « oui ! » (Sans hésitation) « Et est-ce qu'on pourra l'écouter après l'enregistrement ? »

- Le cadre symbolique, vécu comme un espace de médiation, dans lequel l'élève parvient à articuler sa singularité avec la situation proposée, permet à l'élève d'institutionnaliser des savoirs.

E : « alors qu'as-tu amélioré ? »

D : « bah tout ça, il me reste ça »

E : « oui alors qu'est-ce qui était mieux que la dernière fois ? Qu'est-ce qu'on a réussi à apprendre ? »

D : « décrire en vocabulaire, et s'aider un support, sur localiser sur la carte »

E : « est-ce que tu as progressé ? »

N : « oui j'ai progressé »

E : « alors tu as progressé dans quoi ? »

N : « là j'ai des oui partout »

E : « alors où as-tu mis des oui que tu n'avais pas ? »

N : « décrire à l'aide du vocabulaire pendant le cours »

E : « d'accord, quoi d'autre ? »

N : « localiser sur la carte »

E : « d'accord, et du coup qu'est-ce qui nous reste à faire ? »

N : « heu rien »

E : « est-ce qu'il reste des non ? »

N : « ah oui ça »

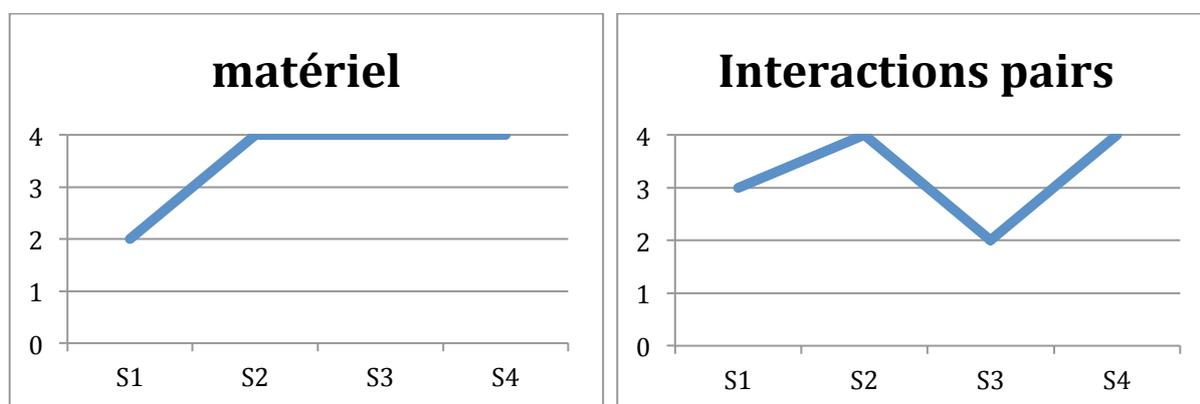
E : « oui la prochaine fois il faudra qu'on fasse des liens avec l'actualité si on en trouve ».

- d- la garantie de l'intégrité de l'élève mis en lumière par une observation des départs en classe ordinaire.

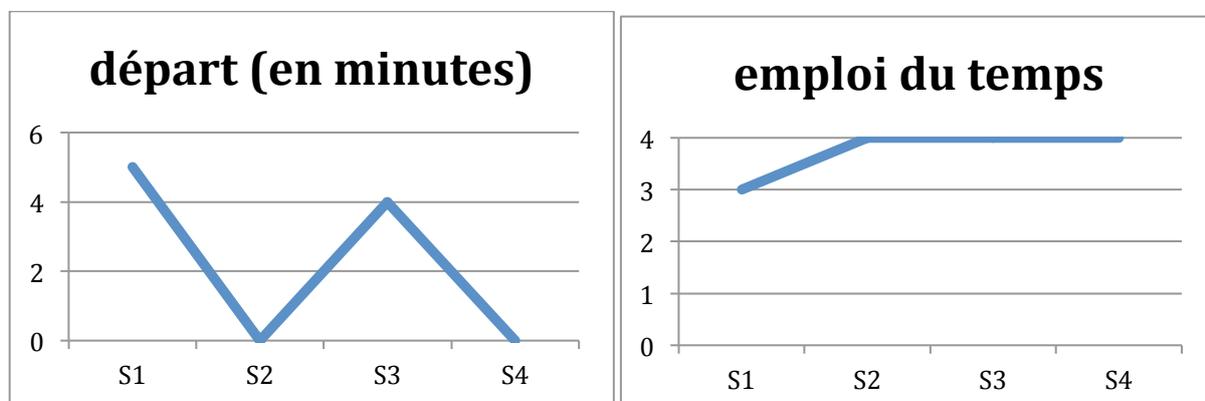
Les départs en classe ordinaire sont sources de difficultés pour David et Nicolas. Depuis le début de l'année ils ont systématiquement besoin de passer par l'ULIS avant de partir en classe de référence. Leurs courts passages dans l'ULIS témoignent de difficultés d'organisation au niveau du matériel dont ils ont besoin, la présence de l'adulte est alors nécessaire pour les aider à préparer le cartable. Ils éprouvent également des difficultés d'ordre relationnelles avec les autres élèves présents dans l'ULIS : insultes, mouvement d'attrance et de rejet du corps de l'autre. L'observation mise en place conjointement avec le dispositif de suivi d'inclusion a pour but de vérifier si il existe un effet de ce travail sur l'attitude des élèves au moment des départs, et donc une possible diminution de leur angoisse.

L'observation porte sur les trois semaines de présence de l'enseignant au mois de janvier, soit 4 départs en classe ordinaire pour les deux élèves retenus. Il s'agissait d'observer la gestion du matériel, le repérage dans le temps et l'espace, les interactions avec les pairs et les adultes, le temps nécessaire au départ. Les observations sont codées de 1, l'item est irréalisable ; à 4, l'item est reconnu acquis, assuré en autonomie et sans manifestation d'angoisse. Les codes 2 et 3 montrent une résistance plus ou moins forte, et une présence de l'adulte plus ou moins nécessaire. Les séances d'histoire-géographie se situent en première heure de la matinée, sauf celle du jeudi qui se situe après la récréation.

L'observation de David montre une progression dans tous les domaines de l'étude.



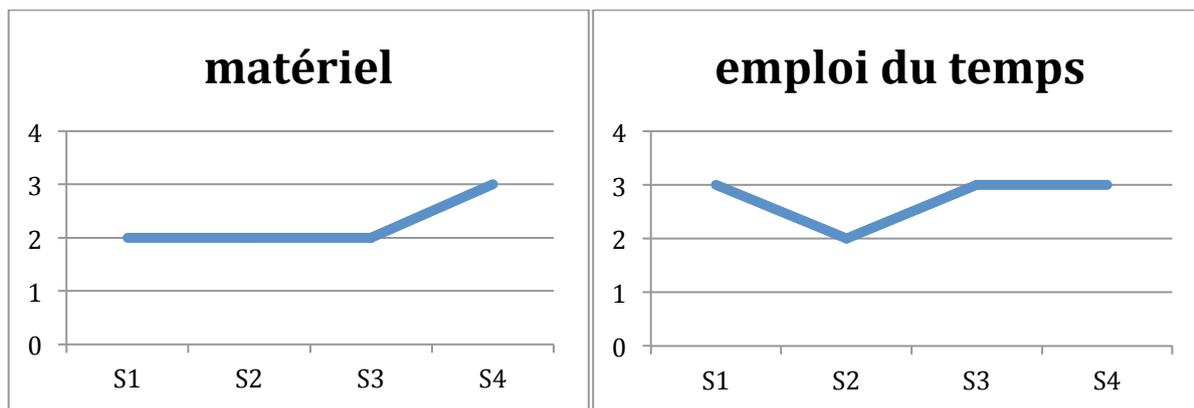
Le premier départ a montré une désorganisation au niveau du matériel. Il n'avait pas repéré le cours d'histoire-géographie à son emploi du temps. Il a alors interagi avec les autres élèves de l'ULIS de manière inappropriée.



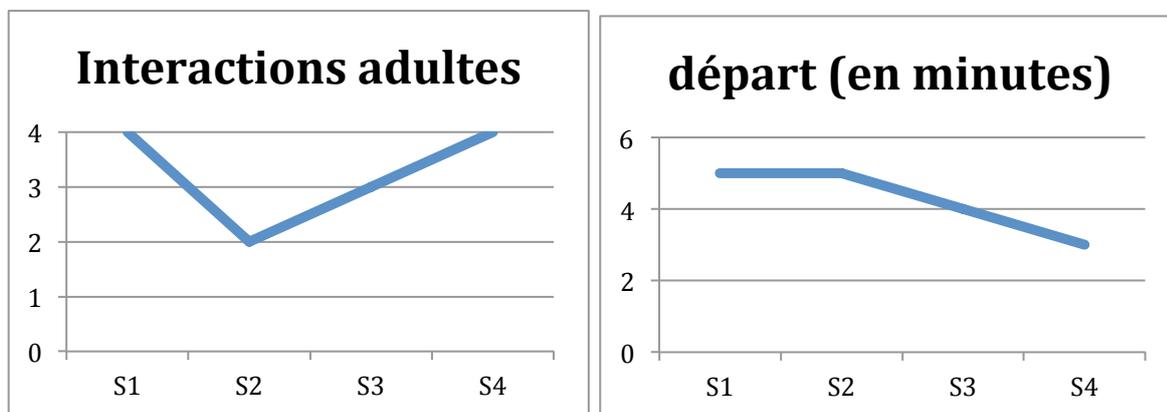
En revanche, dès le deuxième départ observé, il a anticipé la préparation de son matériel pour pouvoir partir directement après la récréation sans passer par l'ULIS. Le troisième départ s'est encore fait à partir de l'ULIS mais seulement dans le but d'attendre Nicolas, ce qui l'a conduit de nouveau à avoir des interactions négatives avec les autres élèves du dispositif. Depuis cette dernière observation, David anticipe son départ en histoire-géographie, il met alors en œuvre des compétences de repérage et de projection dans le temps. Il devient autonome dans son parcours en ne passant plus par l'ULIS avant ses séances en classe ordinaire qu'elles soient au début ou en milieu de matinée.

On peut penser que le dispositif mis en place a permis à David d'atteindre les objectifs fixés. Le travail de réflexion autour de l'accessibilité du savoir, attelé à l'inclusion sociale déjà présente, lui a certainement permis de vaincre le sentiment de « destinerrance » décrit par Gardou (Gardou, 2005).

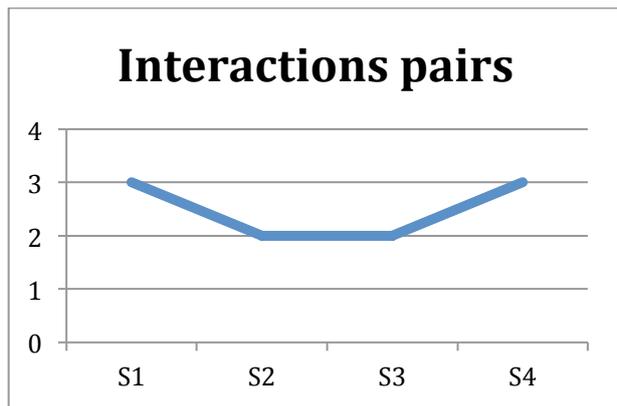
L'observation de Nicolas montre qu'il propose encore des résistances face aux cours des classes ordinaires proposées. Malgré tout, des progrès ont été observés.



En effet, alors qu'il a su exprimer son angoisse auprès de l'AVS-Co le premier jour d'observation, « Maëlle, je vais souffrir en histoire-géo », Nicolas a évolué vers un comportement portant moins de traces de cette angoisse. Sur les trois semaines d'observation, Nicolas est toujours passé par l'ULIS avant de partir dans sa classe de rattachement. Ses passages ont montré qu'il parvenait mieux à repérer les temps en classe ordinaire prévus à son emploi du temps. Ce meilleur repérage dans le temps lui permet d'anticiper sa gestion du matériel. Et, si la présence de l'adulte est toujours nécessaire pour le soutenir au niveau de la préparation de son cartable, celui-ci peut se permettre de prendre de la distance sans que l'objectif ne se perde. On est alors passé de « tu vas en histoire-géographie », à « tu sais où tu dois aller maintenant ? »



On peut alors faire l'observation que ses interactions avec l'adulte tendent à se normaliser lors de ses départs de l'ULIS. En revanche, le temps qui lui est nécessaire pour partir ne peut diminuer d'avantage que ce que l'observation a montré, de 5 minutes en début d'observation à 3 minutes pour le dernier départ, en raison des interactions toujours présentes avec les autres élèves du dispositif.



Si ces interactions tendent également à évoluer positivement, elles restent le plus souvent toujours un point sur lequel Nicolas s'appuie pour mettre à distance l'angoisse que représente le fait de se sentir isolé avec son monde intérieur. On peut également affirmer que les besoins particuliers de Nicolas nécessitent peut-être un étayage différent. Il lui est peut-être à l'heure actuelle impossible de faire un lien entre l'inclusion sociale et l'institutionnalisation des savoirs de sorte que le sentiment de « destinerrance » perdure (Gardou, 2005). Il faudra donc continuer les observations afin de confirmer les progrès, ou de fournir à Nicolas de nouveaux moyens d'appui.

* * *

* *

*

CONCLUSION

L'inclusion des élèves au sein du collège Grand Beauregard, avec le soutien du dispositif ULIS-IME Hors les murs, a des effets considérables sur la construction de l'élève en tant qu'être humain en devenir. L'inclusion sociale a rapidement eu des effets dans les postures et le langage employé par ces élèves « extra » ordinaires.

En revanche, l'inclusion de ces élèves pose des questions d'ordre éthique, tant leur participation à la vie d'un collège est porteuse de violence. De plus, certains élèves présentent des difficultés rendant difficile l'avènement du sujet.

L'observation menée dans cette étude a confirmé que l'inclusion sociale seule ne suffisait pas à maquiller l'exclusion de ces élèves. Pour qu'ils soient réellement inclus et que cette inclusion soit porteuse d'une puissance d'agir supplémentaire sur le monde, il faut combattre le sentiment de « destinerrance ». A cette fin, l'ULIS doit donc devenir le lieu où les parcours se régulent, où les savoirs peuvent s'institutionnaliser, où les singularités peuvent s'exprimer. A cette condition, l'inclusion peut se faire en respectant l'intégrité de l'élève inclus. Autrement dit :

[...] L'égalité des chances n'est pas uniquement une question de compensation pour accéder de plein droit à la scolarisation ; c'est avant tout pouvoir vivre son inégalité subjective, sociale, culturelle, sans être identifié à elle ; vivre son inégalité sans qu'elle devienne une situation de handicap ou un critère de disqualification pour le sujet et la famille. (Canat, 2011)

Ce travail a également montré les résistances de l'institution collège dans l'accueil de ces élèves à besoins particuliers. Il me semble que le chemin à suivre est de continuer à convaincre les enseignants d'accueil qu'ils font partie d'une mission collective, et que leur rôle est prépondérant. Néanmoins ces collègues ne pourront faire l'économie d'une remise en question de leur pratique. En effet, l'accueil des élèves de l'ULIS, par le questionnement sur les adaptations nécessaires à leurs apprentissages, est porteur d'un changement de regard de l'enseignant sur les élèves en difficulté au sein de la classe ordinaire, ces élèves sujets à la « destinerrance » au même titre que l'élève inclus. Ce changement n'est pas sans remettre en cause certaines certitudes et peut être source de déstabilisation. C'est en ce sens que « la marge tient la page » (Meirieu, 2001). Il est alors raisonnable d'envisager que les changements de pratiques nécessaires n'advieront qu'avec du temps et le soutien d'un dispositif ouvert et porteur de ressources nouvelles. C'est pourquoi j'engagerai rapidement une réflexion sur les missions accessibles à l'enseignant spécialisé au sein du collège : PPRE,

Aide aux devoirs, IDD, ainsi que sur la construction d'un livret de « Co évaluation » des compétences des élèves de l'ULIS.

Bibliographie

Ouvrages :

- Barth, B.-M. (2003). *Le savoir en construction*. Retz.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire (le développement de l'enfant)*. Paris: PUF.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Champ Social éditions.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*. PUF.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*. Erès.
- Margolinas et Laparra. (2011). *Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire*. RESEIDA.
- Winnicott. (1975). *Jeu et réalité*. Gallimard.

Sites internet :

- Aristote. (s.d.). *La politique. Livre 1. Chapitre 2*. Consulté le décembre 2011, sur Académie de Grenoble: <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/aristo3.htm#aide2>
- Bourdieu, C. (1992). *Persée revue scientifique*. (A. d. sociales, Éd.) Récupéré sur Persée: Portail de revues en sciences humaines et sociales: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008
- Canguilhem, G. (1952). *Extrait de "La connaissance de la vie" pp 9-10*. Consulté le décembre 27, 2011, sur Académie de Reims: <http://www.ac-reims.fr/datice/philo/philo-GUPPY-htmlise/articlesfb0f.html?lng=fr&pg=48>
- Kant, E. (1798). *Extrait Anthropologie du point de vue pragmatique livre 1 paragraphe 1*. Consulté le décembre 27, 2011, sur <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesh/kant1.htm>
- Kant, E. (s.d.). *Réponse à la question "Qu'est-ce que les lumières?"*. Consulté le décembre 27, 2011, sur Académie Grenoble: <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/kant12.htm>
- Meirieu. (2001). *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?* Récupéré sur <http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>

Revues :

- Canat, S. (2011, Juillet). Psychanalyse et pédagogie: vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, pp. 17-26.
- Fournier, G. (2011, Juillet). L'espace transitionnel en pédagogie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Numéro 54, pp. 55-66.

Colloques :

- James, F. (2000). Promouvoir l'inclusion et les stratégies pratiques pour la classe. INRP.

Index des sigles et des termes utilisés

SIGLES

AVS-Co : Auxiliaire de vie scolaire collective

CAMSP : Centre d'action médico-sociale précoce

CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire (2009)

EMP : Externat médico-pédagogique

EMS : Etablissement médico-social

IME : Institut médico-éducatif

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire (2010)

ULIS-IME hors les murs : Dispositif intégrant une intervention éducative et thérapeutique au sein d'une ULIS

TERMES

Destinerrance : (Gardou) Sentiment pour l'enfant en situation de handicap d'être confronté, au cours de son parcours en classe ordinaire, à des savoirs inaccessibles. Ce sentiment lui fait perdre le sens de sa présence en classe, et ne lui permet pas de construire son identité.

Dévolution : L'investissement par l'élève de situations qui permettent la rencontre avec des connaissances. Processus par lequel l'élève accepte de prendre la responsabilité d'une situation d'apprentissage.

Inclusion : Ce terme est issu du latin *claudere* qui signifie « fermer » et avec lequel on forme aussi le mot *in-claudere* qui signifie « enfermer ». Le terme *inclusio* signifie ainsi « enfermement ». Dans cet écrit, le mot inclusion désigne l'accueil de principe des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Ce dernier devant mettre en œuvre des compensations dans l'environnement de l'élève pour permettre sa scolarisation.

Institutionnalisation : Activité de l'enseignant permettant d'opérer une transformation des « connaissances en action » de l'élève en savoirs façonnant une culture commune.

Intégrité : Le dictionnaire Larousse définit l'intégrité comme « l'état de quelque chose qui a toutes ses parties, qui n'a subi aucune diminution, aucun retranchement ». Dans cet écrit, l'intégrité désigne le fait de garantir la totalité de ce qui fait de l'élève un homme, l'intégralité en lui des possibilités d'être tel homme singulier.

Sujet : L'étymologie de sujet signifie « ce qu'il reste en dessous », le sujet est la partie de l'homme qui est toujours la même sous les changements qui apparaissent aux autres. Le sujet s'oppose à l'objet.

Symbolique : (accès à un mode de pensée symbolique) Le mot symbole provient du grec *sumbolon* « objet coupé en deux constituant un signe de reconnaissance quand les deux porteurs pouvaient assembler les deux morceaux. » Dans cet écrit il s'agit d'un système de signe permettant un mode de communication partagé par les acteurs de la classe.

Transcription de la séance avec David.

Séance de 10 minutes en début d'après-midi le lundi de la troisième semaine de janvier. Les silences sont très courts. Le débit de parole est constant.

E : « Alors à nous. »

D : « Hello my name is Britney Spears, euh je rigole. »

E : « Allez on y va, on reprend ce que tu avais fait la dernière fois. Tu te souviens de cette fiche là ? »

D : « ça ! »

E : « oui on va regarder cette fiche là d'abord. Tu te souviens de ça ? »

D : « Oui »

E : « alors elle servait à quoi cette fiche ? »

D : « hum, à voir si, hum, comment dire, AÏE, à voir AOUH, à voir..., après je peux aller gn gn, slurp,...,après ?

E : « Après ? », « Tu veux aller boire après ? », « oui tu iras boire après si tu veux, pour l'instant on travaille, à quoi elle sert cette fiche là ? »

D : « Hummm, à faire heuu le compte rendu de géographie. »

E : « Voilà »

D : « c'est ça ? »

E : « c'est ça ! », « à faire... »

D : « waouh ! »

E : « Voir ce dont tu es capable de te rappeler sur le cours de géographie ». « Donc on avait dit la dernière fois... »

D : « Dire sur quel thème porte le cours ? », « Bah oui », « je sais ».

E : « Alors c'était quoi ? »

D : « Heu laaaa para apparence le bah attend ce matin je sais pas les inégalités sur le monde ».

E : « c'est ça ! »

D : « J'ai pas compris ce matin »

E : « Le cours de ce matin »

D : « ouais »

E : « on reviendra dessus la prochaine fois ».

D : « je suis arrivé juste à la fin »

E : « d'accord, ah oui c'est parce que tu étais en retard, bon on reprendra ça demain ».

D : « Aussi Suzanne, tu vois la pédale l'accélérateur ? »

E : « oui ? Ah dans le taxi de ce matin ? »

D : « il a lâché ! »

E : « d'accord, c'est l'accélérateur qui était cassé ce matin ? »

D : « Ouais et on a 30 minutes en retard AAOUUH il m'énerve ».

E : « d'accord, alors »

D : « bon bref »

E : « c'était quoi ? »

D : « ...décrire à l'aide du vocabulaire vu pendant le cours »

E : « Voilà, alors tu te rappelles la dernière fois ? »

D : « non »

E : « alors est-ce que ici tu as réussi à la faire ? »

D : « bah oui »

E : « on va regarder, alors... »

(silence)

D : « ça ? »

E : « oui »

D : « huuum ces trois pieds sont économie, la société et l'environnement à viser à assurer le développement des sociétés actuellement sans gaspiller les ressources pour les générations fumeurs futures »

E : « alors tu as trouvé quoi ? »

D : « développement urable durable »

E : « développement durable, d'accord ! C'est bon ! Ensuite tu te souviens c'était ? »

D : « IDH hein IDH ja IDH »

Silence

E : « ça veut dire quoi ? »

D : « ça veut dire la pauvreté dans le monde »

E : « oui c'est ça et les initiales d'IDH ? »

D : « indice développement humain »
E : « c'est ça »
D : « humain »
E : « cela désigne l'augmentation de la taille et du nombre d'habitants des villes »
D : « croissance urbaine »
E : « oui très bien ! Ensuite on te disait B prévention »
D : « Ah j'ai pas écrit on protège les fr... »
E : « les fragiles, c'est moi qui ai écrit »
D : « on voit pas trop »
E : « on protège les fragiles »
D : « T U AÏE AÏE OUUUH »
E : « est-ce que tu penses que c'est la bonne réponse ? »
D : « oui »
E : « Prévention ? »
D : « c'est ça ? »
E : « oui plus ou moins, c'est comment tu intervies avant que les choses se passent... »
D : « Baaah en séparant »
E : « ...pour protéger les personnes fragiles ».
D : « En séparant »
E : « en séparant quoi ? »
D : « les bagarres »
E : « oui la prévention des bagarres ce serait quoi alors ? »
D : « Ah arrêter la bagarre »
E : « oui mais en prévention des bagarres qu'est-ce que tu mets en place ? Par exemple qu'est-ce qu'on a mis en place nous en prévention des bagarres ? »
D : « hein ? »
E : « Dans la classe qu'a-t-on mis en place pour prévenir les bagarres ? »
Y : « Benoît »
D : « ils seront punis »
E : « oui alors ça fait parti de quoi les punitions ? »
D : « bah sanctions »
E : « oui et les sanctions elles font parti de quoi ? »
D : « aheu »
E : « elles se retrouvent où les sanctions ? »
D : « l'école, silence, par un chef, bah professeur ».
E : « oui elles sont notées dans quoi les sanctions ? »
D : « heuuueue CAHIER CORRESPONDANCE »
E : « dans le cahier de correspondance, et qu'est-ce qu'il y a dans le cahier de correspondance justement ? »
D : « Benoît arrête mooooh »
E : « héhéhé »
D : « règnele »
E : « une ? »
D : « règle »
E : « une règle »
D : « il m'énerve il m'énerve (sourire) »
E : « non mais c'est ça, c'est ça ! C'est un exemple de prévention, pour prévenir les bagarres on a mis des règles en place »
D : « aaah aaaah »
E : « c'est bien tu as retrouvé l'idée ! »
D : « j'arrive pas aaa aaaaa aaaaaa avait »
E : « Alors E ça on l'avait vu, augmentation de la population ? »
D : « Croissance dé mo gra mique »
E : « démograPHIque, c'est bon, et le F c'était bidonville ? »
E : « je vais relire si tu n'arrives pas, les photocopies sont mauvaises ».
D : « ouais ».
E : « ce sont des gens qui récupèrent des objets pour faire leur maison, c'est ça ». « Alors est-ce que d'après toi tu as réussi à te servir du vocabulaire de la leçon ? »
D : « heueu comment ça ? »
E : « et bien est-ce que d'après toi là tu as réussi à retrouv... »
D : « Baaaah »

E : « ...er le vocabulaire qu'on avait étudié ? »
D : « Baaah oui ! »
E : « est-ce que tu as réussi à t'aider du support des cartes de vocabulaires ? »
D : « non heueue oui ! Bah oui ! »
E : « Tu les as sorties ? oui Regardées ? oui Retrouvé les noms dessus ? oui D'accord ».
D : « J'ai pas regardé chez moi j'avais ici ! »
E : « oui mais le jour du contrôle tu les avais ? »
D : « oui » silence « heueu je sais pas combien je vais avoir en anglais ? »
E : « je ne sais pas pour l'instant on est pas en anglais, on est en géographie. Alors ici ? »
D : « Faire des liens avec la vie quotidienne ? »
E : « faire des liens avec la vie quotidienne »
D : « non »
E : « regarde »
(silence)
D : « localiser oui je sais »
E : « dans l'espace et le temps, donc on avait dit localiser dans l'espace on cherchait »
D : « C'était le Japon et le...Cini...cinigu oua ooooooh c'est quoi cinaragua ? »
Y : « Benoit je suis gaucher »
E : « Nicaragua, alors »
D : « oh c'est bizarre »
E : « est-ce que tu as réussi à localiser ? »
D : « dans la carte ? »
E : « sur la carte »
D : « je peux te faire même maintenant »
E : « vas me montrer »
D : « supersonic ! »
E : « ssshhhh...j'arrive Yadaly, je finis avec Benjamin et j'arrive »
J : « Benoit je cherche où se trouve Isère parce que je sais pas si c'est en France ? »
D : « là »
E : « oui très bien le Nicaragua parfait ! »
J : « et ça se trouve où Issère ? »
E : « comment tu écris ça ? »
D : « et le Japon »
E : « très bien Benjamin »
J : « I S... »
D : « ouaaaaah »
E : « ère, l'Isère regarde près des Alpes, Benjamin tu reviens on finit »
D : « ah mais j'aurai pas fini »
E : « mais on a 2 heures de toute façon donc on a le temps, chacun va passer et tu feras le travail après »
J : « ah oui Benoit y'a internet qui marche plus »
E : « j'arrive, je termine avec Benjamin et je viens vers vous »
D : « bah euh nan »
E : « est-ce que tu as réussi à localiser ? »
D : « oui heu nan »
E : « attend »
D : « faire des liens avec la vie quotidienne »
E : « alors on va regarder justement »
D : « c'est dans ici, ici c'était facile »
E : « justement regarde, là tu as plusieurs questions »
D : « mais on dirait il curie pour les poneys oouuuuh »
E : « oui mais tu as raison on va pouvoir noter ça »
D : « oui mais tu as pas donné à Mme Dupau »
E : « non mais c'est pas grave, je lui dirai »
D : « oouuuuh »
J : « Benoit je sais pourquoi internet il marche pas »
E : « j'arrive je termine juste, regarde ce que tu avais répondu quand on t'avais demandé de décrire cette école : il y a des enfants, ils ne sont pas bien équipés. Tu fais aussi des liens avec la vie quotidienne, tu te rends compte que par rapport à ta vie à toi »
D : « c'est pas la même chose »
E : « c'est pas la même chose »

D : « Et au Japon »
 E : « regarde et à la question à ton avis pourquoi les élèves n'ont pas classe l'après-midi ? Tu as bien entouré parce qu'il travaille avec leur parents donc c'était bien la bonne réponse et tu as bien réussi à faire »
 D : « J'ai fait au hasard...non je rigole »
 E : « est-ce que tu pense avoir réussi à faire du lien avec la vie quotidienne ? »
 D : « bah oui »
 E : « et ici, attend on termine on termine »
 D : « nnnnaannnn »
 E : « c'est quoi la vie quotidienne ? »
 D : « ça veut dire ils ont pas assez de budget, et ici on voit bien c'est le Japon, non seulement ils jouent à la DS mais non seulement ils travaillent »
 E : « pour moi tu avais bien fait un lien avec la vie quotidienne »
 D : « je suis superman ! AÏE ah »
 E : « mais est-ce que tu as compris ce que ça voulait dire la vie quotidienne ? »
 D : « la vie tous les jours ! »
 E : « voilà bravo »
 D : « ah aaaahh »
 E : « alors ensuite »
 D : « faire des liens avec actualité, bah nan, et écrire un court texte nan »
 E : « alors est-ce que tu as progressé depuis la dernière fois ? Regarde. »
 D : « bah oui »
 E : « alors qu'as-tu amélioré ? »
 D : « bah tout ça, il me reste ça »
 E : « oui alors qu'est-ce qui était mieux que la dernière fois ? Qu'est-ce qu'on a réussi à apprendre ? »
 D : « décrire en vocabulaire, et s'aider un support, sur localiser sur la carte »

Transcription de la séance avec Nicolas.

Séance suivi d'inclusion le lundi de la troisième semaine de janvier. Durée 10 minutes.

E : « Alors est-ce que tu te rappelles ce que c'est ça ? »
 N : « ...Mè apprentissages en géographie »
 E : « oui et elle sert à quoi cette fiche ? »
 N : « j'sais plus »
 E : « tu sais plus ? Bon d'après toi si tu la regardes à quoi elle peut servir ? »
 N : « [silence] humm silence ah et tu m'enregistres »
 E : « oui et moi aussi du coup, à quoi ça peut servir tu crois ? »
 N : « boh ça euh j'sais pas »
 [Silence]
 E : « pourquoi on entoure oui non oui non ? »
 N : « hummm pour savoir si je comprends le cours de histoire géo »
 E : « voilà pour savoir si tu heu retiens des choses quand tu vas en géographie ou en histoire. Alors tu te rappelles la dernière fois on avait entouré des oui mais y'avait quand même pas mal de non, ça veut dire qu'y'avait des choses qu'on maîtrisait pas. Alors est-ce que t'es encore capable aujourd'hui de me dire sur quel thème porte le cours qu'on avait travaillé ? »
 N : « inégalités »
 E : « oui, alors est-ce que tu penses cette fois-ci à avoir réussi à te servir du vocabulaire du cours ? »
 N : « de quoi ? »
 E : « est-ce que tu penses cette fois-ci avoir réussi à te servir du vocabulaire du cours ? »
 N : « heu oui »
 E : « alors qu'est-ce que t'as trouvé comme mots ? »
 N : « heu ça »
 E : « alors c'est quoi ça ? »
 N : « heu développement durable »
 E : « d'accord »
 N : « ça »
 E : « alors attend oui ça c'est quoi ? »
 N : « c'est la croissance...la croissance... »
 E : « c'est un U »
 N : « U...Urbaine »

E : « la croissance urbaine, qu'est-ce que tu as trouvé d'autre ? »
N : « heumm »
[Silence]
E : « le 2 ça veut dire quoi celui-là ? »
N : « IDH »
E : « oui ça voulait dire quoi ? »
N : « Indicateur de développement humain »
E : « oui, et prévention ça voulait dire quoi ? »
N : « prévention ? »
E : « oui »
N : « heu prévenir à l'avance »
E : « alors prévenir à l'avance est-ce que tu as un exemple de prévention dans la classe ? »
N : « heu nan »
E : « hum tout à l'heure avec Benjamin on avait pris l'exemple des bagarres au collège, qu'est-ce qu'on a mis nous en place pour prévenir les bagarres au collège ? »
N : « j'sais pas heu... »
[Silence]
E : « prévenir avant ça veut dire avant les bagarres qu'est qu'on a mis en place nous... »
N : « des règles ! »
E : « des règles c'est ça bravo, donc le règlement de la classe ça vient en prévention des bagarres d'accord ? On fait de la prévention des bagarres avec les règles de la classe. Alors est-ce que tu l'as trouvé l'augmentation de la population ? »
N : « heu oui c'est des personnes dans des maisons... »
E : « là regarde D »
N : « ah heumm la croissance éconôm démographique »
E : « voilà la croissance démographique c'est bon, F c'était quoi, bidonville ? Alors bidonville ça voulait dire quoi ? »
N : « heumm des personnes qui vivent dans des maisons r...des dans des maisons silence j'sais pas »
E : « dans des maisons avec... »
[Silence]
N : « des maisons pt'être heu r récupérées »
E : « oui c'est ça, avec des matériaux de récupération mais qu'est-ce que tu as écrits ?? »
N : « j'vois pas »
E : « non moi non plus j'comprend pas c'que t'as écrits avec...en tout cas tu sais me l'expliquer mais j'arrive pas à te relire non plus. »
E : « alors est-ce que d'après toi tu peux te servir du vocabulaire du cours maintenant ? »
N : « oui ! » (sans hésitation) « et est-ce qu'on pourra l'écouter après l'enregistrement ? »
E : « oui si tu veux, est-ce que tu t'es aidé des petites fiches de vocabulaire qu'on a faites avec les photos ? »
N : « ce matin par exemple ? »
E : « non quand t'as rempli pour faire le contrôle ? »
N : « heu oui je me suis aidé »
E : « alors on va regarder autre chose, est-ce que cette fois-ci tu as réussi à faire des liens avec la vie quotidienne ? Est-ce que tu sais ce que ça veut dire la vie quotidienne ? »
N : « heu la vie de tous les jours, j'ai entendu Benjamin le dire tout à l'heure »
E : « héhé »
[Silence]
E : « est-ce que tu as réussi à expliquer ce qu'il y avait sur la photo ? »
N : « c'est une école »
E : « oui qu'est-ce que t'as mis là ? »
N : « cette écoles est pauvre, j'sais plus, est très pauvre, attend j'sais pas. »
E : « d'accord »
E : « alors ici est-ce que t'as réussi à répondre à la question ? »
N : « ils travaillent avec leurs parents »
E : « et alors si ils travaillent avec leurs parents... »
[Silence]
N : « ils travaillent l'après midi avec leurs parents »
E : « voilà et du coup... »
N : « ils essaient d'avoir de l'argent »
E : « oui et du coup ça les empêche de faire quoi ? »
[Silence]

N : « heu de faire cours l'après midi »
E : « voilà ça les empêche d'aller à l'école l'après midi »
N : « mais ils ont d'la chance de pas faire d'école l'après midi ! »
E : « ah bon ? Mais qu'est-ce qu'ils font à la place ? »
N : « ils travaillent ah »
E : « alors est-ce qu'ils ont de la chance ? »
N : « j'crois pas »
[Silence]
E : « et là ? »
N : « ils sont en train de jouer à la DS lite ! »
E : « Alors est-ce qu'ils jouent ? »
N : « il apprend l'anglais »
E : « ils apprennent l'anglais »
[Silence]
E : « alors d'après toi est-ce que t'as réussi à faire des liens avec la vie quotidienne des enfants qui sont sur les photos? »
[Silence]
N : « j'sais plus »
E : « tu sais plus ? Bah est-ce que tu as réussi à répondre aux questions ? »
N : « heu oui »
E : « oui, alors est-ce que tu as fait des liens avec la vie de tous les jours de ces enfants ? »
N : « heu oui »
E : « oui plus que la dernière fois en tous cas »
N : « je vais avoir des oui partout »
E : « on va voir, est-ce que t'as réussi à localiser sur une carte ? »
[Silence]
E : « tu te rappelles des pays qu'on cherchait ? »
N : « ouais »
E : « c'était... »
N : « le Japon et le nigara...ni garaga »
E : « le Nicaragua, est-ce que tu as réussi à les localiser sur la carte ? »
N : « heu oui »
E : « est-ce que tu as été capable d'écrire un court texte qui explique le cours ? »
N : « heu oui »
E : « qu'est-ce que tu avais écrit ? »
N : « les parents n'ont pas de argent pour leur enfant, et les enfants n'ont pas de travail plus tard »
E : « pourquoi ça explique le cours ? »
[Silence]
N : « j'ai eu des oui partout ! »
E : « attend, alors si on compare les deux, est-ce que t'as réussi à apprendre des choses ? »
N : « de quoi ? »
E : « est-ce que t'as réussi entre les deux à apprendre des choses ? »
[Silence]
E : « est-ce que tu as progressé ? »
N : « oui j'ai progressé »
E : « alors tu as progressé dans quoi ? »
N : « là j'ai des oui partout »
E : « alors où as-tu mis des oui que tu n'avais pas ? »
N : « décrire à l'aide du vocabulaire pendant le cours »
E : « d'accord, quoi d'autre ? »
N : « localiser sur la carte »
E : « d'accord, et du coup qu'est-ce qui nous reste à faire ? »
N : « heu rien »
E : « est-ce qu'il reste des non ? »
N : « ah oui ça »
E : « oui la prochaine fois il faudra qu'on fasse des liens avec l'actualité si on en trouve ».

Mes apprentissages en géographie.

<u>NOM</u> <u>PRENOM</u> <u>DATE</u> <u>Je suis capable de :</u>		
Dire sur quel thème porte le cours ?	OUI	NON
Décrire à l'aide du vocabulaire vu pendant le cours ?	OUI	NON
S'aider d'un support (carte, graphique,...) ?	OUI	NON
Faire des liens avec la vie quotidienne ?	OUI	NON
Localiser dans l'espace et le temps ?	OUI	NON
Faire des liens avec l'actualité ?	OUI	NON
Localiser sur la carte ?	OUI	NON
Ecrire un court texte expliquant le cours ?	OUI	NON
Faire des liens avec l'histoire ?	OUI	NON
Placer sur la frise ?		

Benoit Piroux
CAPA-SH option D
Année scolaire 2011/2012
Session 2012

Comment mettre en œuvre l'inclusion d'élèves à besoins particuliers dans un collège de 680 élèves, en garantissant leur intégrité ? Comment leur permettre de vivre leur singularité, leur inégalité subjective sans être identifié à elle ? Quel est le rôle du dispositif ULIS dans le parcours de ces collégiens « extra » ordinaires ?

C'est à partir de l'étude de deux élèves d'ULIS que cet écrit professionnel tente d'apporter des pistes de réponses, des chemins à emprunter afin d'offrir aux élèves qui nous sont confiés la possibilité de prendre des risques, et ainsi de gagner une capacité supplémentaire d'agir sur le monde.

Mots clés : Inclusion ; Intégrité ; Institutionnalisation ; « Destinerrance » ; ULIS.