

Les Cahiers de l'ESPE de l'Académie de Caen

« Recherches et métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation »



Volume 3 - numéro spécial
***« Adaptation scolaire et scolarisation
des élèves handicapés (ASH) »***

Comité éditorial :

Pablo BUZNIC-BOURGEOACQ, Jean-Philippe GEORGET, Isabelle HARLE, Pierre KAHN, Anne-Laure LE GUERN

Comité de lecture :

Marc BAILLEUL, Pablo BUZNIC-BOURGEOACQ, Carole CARRÉ, Jean-Philippe GEORGET, Karine GUIHARD, Isabelle HARLE, Magali JEANNIN-CORBIN, Pierre KAHN, Maria KRÉZA, Alain LE BAS, Anne-Laure LE GUERN, Philippe MAZEREAU, Élise OUVRARD, Thierry PIOT, Ruben RODRIGUEZ, Pierre SAVATON, Anne SCHNEIDER, Élisabeth SCHNEIDER, Jean-François THÉMINES

Coordonné par :

Pascal BATAILLE

Impression :

Service reprographie de l'ESPE de l'Académie de Caen - centre de Caen

Composition et mise en ligne de la revue :

Service communication de l'ESPE de l'Académie de Caen

**UN NUMÉRO SPÉCIAL :
DES PROFESSIONNELS, DES ÉLÈVES ET DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS**

PASCAL BATAILLE,

*Responsable du parcours « Besoins éducatifs particuliers » du master MEEF (Métiers de l'enseignement,
de l'éducation et de la formation) de l'ESPE de l'Académie de Caen*

Pablo BUZNIC-BOURGEOACQ,

Directeur des études en charge de la recherche à l'ESPE de l'Académie de Caen

Jean-Philippe GEORGET,

Responsable de l'axe 1 « Didactique/didactiques » du pôle fédératif de l'ESPE de l'Académie de Caen

Anne-Laure LE GUERN,

*Responsable de l'axe 2 « Professionnalisations en contextes éducatifs »
du pôle fédératif de l'ESPE de l'Académie de Caen*

Isabelle HARLÉ,

*Co-responsable de l'axe 3 « Mémoires, cultures, parcours » du pôle fédératif
de l'ESPE de l'Académie de Caen*

Pierre KAHN,

*Co-responsable de l'axe 3 « Mémoires, cultures, parcours » du pôle fédératif
de l'ESPE de l'Académie de Caen*

1 - Un contexte particulier

Il n'est pas incongru de s'interroger sur la légitimité de ce numéro spécial des *Cahiers de l'ESPE*, neuf années après la loi handicap du 11 février 2005¹ dont la finalité pour l'éducation est de mettre en œuvre l'école inclusive. La scolarisation des élèves en situation de handicap, autrefois perçue, construite à côté, voire à part de l'école dite ordinaire, est aujourd'hui en effet prescrite par les textes législatifs et réglementaires et promue à tous les niveaux de la scolarité.

Il s'agit de faire en sorte que les élèves qui présentent des besoins particuliers rejoignent les cohortes d'élèves parce qu'ils en ont le droit, mais également et surtout, parce que les familles attendent beaucoup de ces scolarisations.

¹ Loi 2005-102 du 11 février 2005 intitulée « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

Aujourd'hui, la loi handicap, au travers des notions, empruntées à la CIF², de limitation d'activité et de restriction de participation, consacre la notion d'environnement : l'environnement doit être accessible à tous y compris l'environnement pédagogique et didactique. Elle promeut une logique du jeune en situation de handicap acteur de son développement affectif, corporel et cognitif à rebours de pratiques des années antérieures où l'élève handicapé était objet plutôt que sujet.

Cette école de tous pour tous fait le pari suivant : l'attention portée aux plus fragiles ne peut que bénéficier à tous. Vision humaniste généreuse mais sans doute quelque peu naïve au regard de ce que nous pouvons observer lors de

² Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'OMS

http://www.ctnerhi.com.fr/ccoms/pagint/2005_CIFglobal_revu_au_250707.pdf. Consulté le 22 juin 2014.

nos visites dans les classes « ordinaires » où sont scolarisés des élèves en situation de handicap et où l'absence d'adaptation est dans la plupart des cas particulièrement criante.

Si cet élève est inclus en cours de mathématiques, c'est qu'il possède les pré-requis propres aux apprentissages proposés, nous disent beaucoup d'enseignants. Dès lors, la question de l'accessibilité pédagogique n'est guère envisagée dans les classes dites « ordinaires ». Cette question est pourtant essentielle, car elle constitue un marqueur décisif de la réussite de l'école inclusive. On peut alors faire le pari que ces adaptations pédagogiques pourront se développer au travers du transfert des outils de compréhension et d'action de l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) à l'ensemble du corps enseignant.

Dès lors, comment accompagner ce transfert sinon par un appui d'enseignants spécialisés formés dans le cadre de la formation continue CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) et 2CA-SH (Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés) ou d'enseignants titulaires d'un master MEEF, parcours ASH ?

Sous l'angle de l'environnement éducatif, comment favoriser le développement de l'école inclusive sinon en observant l'enfant en situation de handicap en interaction avec ses pairs dans l'ensemble des lieux éducatifs, en étudiant l'activité conjointe des professionnels multiples qui interviennent auprès de lui et en expérimentant des dispositifs didactiques, pédagogiques et éducatifs renouvelés au prisme des pratiques inclusives ?

Cette ambition inclusive nécessite que l'Éducation nationale noue des alliances avec des

secteurs qui se sont historiquement construits en réaction à elle. Dès lors, la question des partenariats entre le secteur médico-social et l'Éducation nationale est vive ; à partir des projets personnalisés du jeune, comment développer des actions pédagogiques, éducatives, didactiques et soignantes efficaces ?

Ce numéro des *Cahiers de l'ESPE* traite de l'ensemble de ces questions à partir d'enquêtes et d'expérimentations menées auprès de professionnels et d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

2 - Des textes spécifiques

Ce numéro spécial ASH trouve son ancrage dans ce paradoxe qui consiste dans le même mouvement à prôner l'inclusion des élèves dans des structures ordinaires, à « désinsulariser³ » le handicap et parallèlement à promouvoir et mettre en œuvre des formations spécialisées (donc « à part ») et des outils particuliers. Il fonde sa légitimité dans cette logique de discrimination positive qui se veut être un détour ségrégatif pour mieux inclure en retour l'enfant/l'adolescent en situation de handicap.

Nous présentons, dans ce numéro spécial, sept articles, issus des travaux de recherche menés au travers de mémoires professionnels de ces trois dernières années, au sein du parcours ASH. Pour élaborer ces textes, nous avons travaillé de la façon suivante : une première version a été travaillée à partir du mémoire et de la présentation de l'étudiant lors de sa soutenance. Les rédacteurs de ces articles avaient auparavant dégagé les traits structurants de ces travaux permettant d'homogénéiser les présentations. Des demandes

³ Gardou C. & Poizat D. (2007). Désinsulariser le handicap, Paris : Erès.

de précision, mais aussi de validation partielle ou totale avec les étudiants nous ont permis, nous l'espérons, de ne pas trahir la pensée des auteurs.

Le parcours ASH du master MEEF de l'ESPE de l'Académie de Caen recrute des étudiants qui sont, pour une part, des professionnels engagés qui s'inscrivent dans des démarches instituant de projet. L'inscription dans ce parcours se fait souvent sur la base d'une envie de savoir, davantage appuyée sur des préoccupations personnelles que sur un plan de carrière construit a priori.

Les étudiants qui ont participé à ce travail sont enseignants spécialisés en dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire), en IME (Institut médico-éducatif), en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) mais ils sont également enseignants référents, éducateurs scolaires en IME ou encore conseillers pédagogiques ASH.

La dynamique de formation engendre des devenir possibles, des autorisations à aller plus loin dans des carrières professionnelles. Telle étudiante a été sollicitée pour devenir conseillère pédagogique ASH ; telle autre est engagée dans une démarche de préparation aux concours de chef d'établissement, un troisième est devenu principal adjoint. Il n'y a pas une linéarité entre le fait de suivre un parcours de master et une évolution de carrière qui serait un aboutissement. Mais ce master constitue assurément une balise sur un chemin d'autorisation personnelle (« je me sens capable de... ») et de construction de compétences.

3 - Présentation des textes : structure du numéro spécial et structuration de la recherche à l'ESPE

Ces articles ont en commun d'être représentatifs des débats actuels qui traversent l'ASH et l'école inclusive. Ces débats, s'ils sont centrés sur un « objet particulier », peuvent être appréhendés à partir des orientations – théoriques, méthodologiques, épistémologiques – qui organisent les recherches contemporaines en éducation et en formation.

Nous avons ainsi organisé la structure de ce numéro en regroupant les textes selon trois orientations. Ces dernières renvoient aux axes d'étude et de recherche du pôle fédératif de l'ESPE⁴ : « Didactique/didactiques », « Professionnalisations en contextes éducatifs » et « Mémoires, cultures, parcours ». Ces trois orientations ne sont pas également représentées au sein de ce numéro. Il nous semble alors qu'on peut voir dans cette répartition les champs de questionnement qui dominent aujourd'hui les pratiques et les recherches dans le domaine de l'ASH. À un niveau local, on peut y caractériser aussi la dynamique du parcours ASH au sein du pôle fédératif de l'ESPE de l'Académie de Caen et y projeter des perspectives de recherche et de formation, à partir des éclairages et des zones d'ombre ici dessinés.

⁴ Le pôle fédératif ESPE constitue la structure de formation, diffusion, promotion et organisation de la recherche à l'ESPE de l'Académie de Caen. Pour en connaître la structuration, les équipes et les manifestations, sa présentation est disponible à l'adresse suivante : <http://espe.unicaen.fr/recherche/les-chercheurs/structuration-de-la-recherche/structuration-de-la-recherche-424628.kjsp>

L'axe « Professionnalisations en contextes éducatifs » apparaît comme le plus représenté. Nous y reviendrons pour conclure ce texte introductif, tant cette orientation témoigne de problématiques centrales dans le domaine de l'ASH aujourd'hui. Cette orientation de recherche s'intéresse particulièrement à la façon dont les individus construisent des parcours professionnels et personnels singuliers et déclinent les injonctions à la professionnalisation. Comment se constituent les identités professionnelles ? Par quelles épreuves les parcours sont-ils caractérisés ? Quels savoirs les individus y mobilisent-ils ?

Les quatre premiers textes rencontrent ces questionnements. Chacun montre une réappropriation par des professionnels (enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues, médecins, chefs d'établissements médico-éducatifs, etc.) de prescriptions ou de dispositifs spécifiques, tous référés aux perspectives de l'école inclusive et bien souvent traversés par la nécessité d'un travail collectif.

- *Texte 1 : Complexité et altérité dans l'accueil des enfants en situation de handicap rare : les différents acteurs comme figures engagées de l'école inclusive*

Carole Cuquemel est éducatrice spécialisée et travaille au sein d'une section appelée « section handicap rare » en direction d'enfants âgés de 4 à 6 ans qui sont scolarisés à mi-temps. La complexité des problématiques individuelles rend incontournable un travail de mise en lien entre tous les acteurs de la scolarisation. L'auteur étudie alors les rapports des différents acteurs aux formes de travail collectif.

- *Texte 2 : Des projets institutionnels multiples pour un élève : un paradoxe ?*

Emmanuelle Villain est enseignante spécialisée. Au travers de sa pratique d'enseignante référente, elle interroge la notion de « projet », projets individuels, projets collectifs, questionne leur champ d'application, les ambiguïtés et les limites qui ne manquent pas d'apparaître au détour des pratiques professionnelles. Elle montre alors la diversité des représentations du projet chez les acteurs impliqués.

- *Texte 3 : D'une culture de la séparation à une culture du partage*

Caroline Besson est enseignante spécialisée. Enseignante référente également, elle a pour mission de construire des partenariats efficaces autour des projets personnalisés des élèves. Au travers du partenariat école-SESSAD, ce travail met en lumière les points de convergence mais encore les résistances qui persistent entre professionnels de l'Éducation nationale et professionnels exerçant dans le secteur médico-éducatif.

- *Texte 4 : Utiliser une expérience originale de terrain dans une pratique de conseiller pédagogique*

Patrice Blanchard, conseiller pédagogique ASH, a expérimenté un travail autour de l'articulation classe-atelier en SEGPA. Il analyse dans sa recherche comment s'effectue le transfert de cette expérimentation en formation auprès de professionnels. Il identifie notamment comment la présentation de ce travail va permettre aux enseignants de redonner du sens aux notions mathématiques travaillées.

L'axe « Didactique/didactique » regroupe, lui, deux textes. Cette orientation s'intéresse aux productions sociales (savoirs, pratiques, valeurs,

etc.), à leur transmission et à leur appropriation en contexte scolaire et de formation. Elle se centre notamment sur les processus de transposition, de médiation et d'intégration individuelle de ces productions sociales.

Les publics à besoins éducatifs particuliers questionnent directement et spécifiquement la transposition didactique des pratiques sociales, des disciplines scolaires et de l'ensemble des objets d'enseignement. Dans le champ du didactique, l'adaptation, l'accessibilité ou encore la compensation constituent des formes de transpositions didactiques. Les deux textes suivants présentent alors deux formes de transpositions d'objets d'enseignement dans des milieux adaptés, en analysant les connaissances et compétences mises en jeu au travers de dispositifs et d'outils spécifiques.

- *Texte 5 : La pratique musicale, une voie d'accès aux apprentissages pour les enfants autistes*

Sarah Venard présente une démarche de pratique musicale adaptée dans le cadre du conservatoire à rayonnement régional de Caen. Après avoir mobilisé la notion de culture dont les personnes handicapées ne doivent pas être absentes, elle interroge les compétences cognitives en jeu dans ces pratiques qui s'appuient sur des instruments singuliers tels que le BAO-PAO.

- *Texte 6 : Mise en place et étude de pratiques pédagogiques visant à favoriser le transfert des connaissances et des compétences, auprès d'un public d'élèves de SEGPA*

Raphaëlle Langlois, professeur de lycée professionnel en SEGPA et titulaire d'un 2CA-SH, étudie les *scenarii* pédagogiques et didactiques propres à créer des liens entre les disciplines, pour

des élèves qui cloisonnent leurs connaissances et ne transfèrent que partiellement d'un domaine à l'autre les contenus en cours d'acquisition. Il en ressort qu'un travail de planification et d'aide à la mise en liens, associé à des interventions pédagogiques appropriées peut exercer une influence positive sur le transfert des connaissances et des compétences.

L'axe «Mémoires, cultures, parcours» est représenté par le dernier texte. Cette orientation de recherche porte sa réflexion sur la façon dont la socialisation des enfants et des adolescents s'effectue entre différents mondes : celui de la famille bien sûr, mais aussi celui de l'école avec ses normes et sa culture propres ou encore le monde de plus en plus autonomisé de la jeunesse avec ses pratiques (numériques...) et ses références spécifiques.

Le domaine de l'ASH est un espace de rencontre entre plusieurs mondes : à l'échelle institutionnelle, les secteurs éducatifs, médicaux et professionnels partagent leur activité ; à l'échelle des enfants, une pluralité de mondes, de cultures, de personnes, de points de vue constitue l'école inclusive. Le dernier texte propose d'analyser un fonctionnement quotidien de cette pluralité.

- *Texte 7 : De la dimension qualitative de l'école inclusive : développer les interactions sociales entre pairs handicapés et pairs valides*

Mélanie Santiard, enseignante spécialisée en IME, s'interroge sur une dimension qui fait l'objet de peu de recherches, à savoir les interactions entre les enfants «valides» et les enfants en situation de handicap. À partir d'une trentaine de vidéos, elle a essayé de saisir la réalité de l'école inclusive (en classe, dans la cour de récréation, à la cantine, etc.) dans son fonctionnement quotidien.

Cette dimension qualitative de l'école qui est ici analysée montre les facilitateurs et les obstacles de l'école inclusive aujourd'hui.

4. Les orientations des pratiques et des recherches : perspectives des professionnels de l'ASH

Si les trois orientations envisagées sont ici représentées, la dominance des questionnements dans le champ des « professionnalisations en contextes éducatifs » nous semble révéler deux problématiques essentielles traversant les pratiques professionnelles et la formation dans le domaine de l'ASH.

Tout d'abord, la pluralité des mondes qui constitue ce domaine n'interpelle pas en premier lieu les acteurs en termes d'harmonie des parcours des enfants ou de complémentarité des apprentissages. Ces éléments, certes centraux dans l'activité des professionnels, s'effacent souvent derrière des préoccupations relatives aux conditions mêmes de cette activité. Aussi engagés qu'ils soient, les professionnels sont interpellés en termes de travail collectif et les problématiques les plus prégnantes renvoient à des questions de coopération et de partenariat, de traductions et de réappropriations, d'usages et d'identités.

Dans une perspective semblable, les professionnels engagés dans un master viennent souvent pour résoudre des questions qui sont les leurs. Il s'agit pour eux de se former un *habitus* de praticien (Perrenoud, 1996⁵). Ces questionne-

⁵ Perrenoud, Ph. (1996) Le travail sur l'*habitus* dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*,

ments arrivent après une période d'installation dans le poste, une reconnaissance par leurs pairs et un désir d'être une « qualité du travail »⁶ (Clot, 2010), soit la somme des conditions pour que le professionnel puisse remplir ses missions sans qu'il soit en souffrance, en dialectique avec le travail de qualité qui est attendu par l'organisation.

À la diversité des problématiques des élèves à besoins éducatifs particuliers correspond une multiplicité des parcours scolaires et éducatifs possibles. Dans ses aspects didactiques, ergonomiques et subjectifs, l'activité professionnelle se confronte alors à une gestion accrue de singularités qui la conduit à un haut niveau de complexité. L'hypothèse peut être faite que les enseignants sont légitimes quant à leur expertise didactique et que les difficultés viennent de l'usage des outils et des dispositifs, des régulations à apporter entre l'Éducation nationale et le secteur du sanitaire ou du médico-social, et des liens entre les différentes interventions pédagogiques et éducatives.

Comme nous le constatons en début de formation de master, lorsque nous travaillons sur les représentations des étudiants quant aux fonctions de l'enseignant spécialisé, les perspectives didactiques demeurent silencieuses. Elles laissent place aux préoccupations inhérentes à une activité professionnelle singulière dans une école aux conditions particulières.

Nous espérons que ce numéro spécial pourra contribuer à décrire et comprendre ces conditions particulières.

Bruxelles: De Boeck, p. 181-208.

⁶ Clot Y. (2010), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris : La Découverte.

COMPLEXITÉ ET ALTÉRITÉ DANS L'ACCUEIL DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP RARE : LES DIFFÉRENTS ACTEURS COMME FIGURES ENGAGÉES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE <i>Carole CUQUEMEL , Pascal BATAILLE</i>	Page 13
DES PROJETS MULTIPLES POUR UN ÉLÈVE : UN PARADOXE ? <i>Emmanuelle VILLAIN, Marc BAILLEUL</i>	Page 29
D'UNE CULTURE DE LA SÉPARATION À UNE CULTURE DU PARTAGE ? <i>Caroline BESSON, Marc BAILLEUL, Pascal BATAILLE</i>	Page 43
UTILISER UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE DE TERRAIN DANS UNE PRATIQUE DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE <i>Patrice BLANCHARD, Marc BAILLEUL</i>	Page 57
LA PRATIQUE MUSICALE, UNE VOIE D'ACCÈS AUX APPRENTISSAGES POUR LES ENFANTS AUTISTES <i>Sarah VENARD, Pascal BATAILLE</i>	Page 67
MISE EN PLACE ET ÉTUDE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES VISANT À FAVORISER LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES, AUPRÈS D'UN PUBLIC D'ÉLÈVES DE SEGPA <i>Raphaëlle LANGLOIS, Marc BAILLEUL</i>	Page 83
DE LA DIMENSION QUALITATIVE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : DÉVELOPPER LES INTERACTIONS SOCIALES ENTRE PAIRS HANDICAPÉS ET PAIRS VALIDES? <i>Mélanie HUE-SANTIARD, Pascal BATAILLE</i>	Page 99
TABLE DES SIGLES	Page 113

**COMPLEXITÉ ET ALTÉRITÉ DANS L'ACCUEIL DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP RARE : LES
DIFFÉRENTS ACTEURS COMME FIGURES ENGAGÉES DE L'ÉCOLE INCLUSIVE**

Carole CUQUEMEL

Éducatrice scolaire

Master 2 MEEF spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers»

Pascal BATAILLE

Enseignant spécialisé,

responsable de la spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins éducatifs particuliers

du master MEEF,

Résumé : L'école inclusive n'est pas qu'une obligation légale. Elle se construit à l'intérieur mais également à l'extérieur de ses murs. La complexité de certaines situations d'enfant, et particulièrement en situation de handicap rare, nécessite l'intervention de professionnels non enseignants au sein même de l'école. Est-ce une nécessité ou une obligation ? Plus les situations se complexifient, plus le travail pluridisciplinaire devient discutable. École en milieu ordinaire et établissements médico-sociaux doivent coopérer au regard de la loi, mais qu'en est-il sur le terrain ?

Mots-clés : inclusion, école en milieu ordinaire, médico-social, partenariat, mise en œuvre

1 - D'un parcours personnel à un questionnaire professionnel

Éducatrice scolaire spécialisée au CROP¹ depuis six ans, j'ai toujours eu du mal à définir mes missions professionnelles : entre l'enseignant et l'éducateur. Tantôt enseignant, tantôt éducateur. Mon « rôle » et mes missions ne sont toujours pas simples à définir. De formation initiale centrée autour de la pédagogie, je suis intervenue auprès d'enfants en situation de handicap atteints de déficiences auditives avec ou sans troubles associés, présentant des troubles du langage avec ou sans troubles associés, ou encore en situation de handicap rare.

¹ Centre ressources de l'ouïe et de la parole.

Mon parcours universitaire et mes expériences professionnelles antérieures ont fait de moi une pédagogue, mais probablement pas une pédagogue au sens que je qualifierais de « classique » : je me définirais plutôt comme une enseignante « alternative ». Les supports pédagogiques me servant de médias pour travailler avec des finalités d'apprentissages bien sûr, mais avec plutôt une relation triangulaire entre ces trois paramètres : le jeune dans sa globalité (capacités et déficiences) entre apprentissages scolaires et développement personnel, les différents outils et méthodes envisagés et moi-même. Mais alors qui suis-je professionnellement ? Ni une éducatrice spécialisée ni une enseignante, en tout cas en termes de diplôme qualifiant.

Tout ceci m'amène alors à réfléchir à mes missions sur le terrain : comment celles-ci ont-elles été définies ? Ai-je les compétences pour les mettre en œuvre ? Et si oui, comment les ai-je acquises ?

L'exercice de ces missions m'interroge également : la question du partenariat avec les écoles en milieu ordinaire m'interroge. Cet article tente, au travers du cas de Marie, accueillie à mi-temps au CROP et à mi-temps à l'école ordinaire en inclusion de cerner les modalités de travail en commun entre les deux institutions.

2 - Le contexte d'exercice

Je travaille au sein d'une section appelée «section handicap rare». Cette notion de handicap rare est définie par l'article D.312-194 du code de l'action sociale et des familles. Le handicap rare se caractérise :

- par un taux de prévalence, qui ne doit pas être supérieur à un cas pour 10 000 habitants ;
- par l'une des combinaisons suivantes :
 - l'association d'une déficience auditive et d'une déficience visuelle graves ;
 - l'association d'une déficience visuelle grave et d'une ou plusieurs autres déficiences graves ;
 - l'association d'une déficience auditive grave et d'une ou plusieurs autres déficiences graves ;
 - une dysphasie grave associée ou non à une autre déficience ;
 - l'association d'une ou plusieurs déficiences graves et d'une affection chronique, grave ou évolutive, telle qu'une affection mitochondriale, une affection du métabolisme, une affection évolutive du système nerveux ou une épilepsie sévère.

Ces enfants ont déjà un parcours médical lourd, voire très lourd entre hospitalisations,

consultations et rééducations orthophoniques, en psychomotricité ou autre. La recherche de réponses en termes de déficiences et de capacités oblige ces enfants à être scrutés de manière permanente. Ici, nous parlons d'enfants non diagnostiqués d'un point de vue médical, souvent porteurs de syndromes aussi peu connus que singuliers, d'absence de moyens de communication fonctionnels, de troubles combinés avec ou non des atteintes neurologiques et de troubles du comportements consécutifs à cette première partie de vie.

Les parents sans diagnostic posé sur les difficultés de leur enfant sont des parents dans l'attente, qui ne peuvent se projeter dans un avenir à court, moyen ou long terme. Cette impossibilité à se projeter va constituer une réelle difficulté dans le travail entre la famille, l'équipe éducative de l'école et les professionnels médico-sociaux.

3 - Questionnement : des acteurs et des conditions ?

Au regard du profil de ces jeunes enfants, âgés de quatre et six ans, un accompagnement² ou un accueil³ est organisé à mi-temps entre le CROP et l'école du milieu scolaire ordinaire de chaque enfant. Dans cette perspective d'accompagnement mixte et considérant la complexité des enfants accueillis, un travail en lien avec leur école a été mis en place : quel est ce travail et

² Terme employé dans le texte de loi de 2005 en remplacement de « prise en charge ».

³ Terme employé dans le décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés dans l'article D.312-16, pour remplacer celui de « prise en charge » ou encore « accompagnement ».

quels en sont les objectifs, les enjeux ? Quels sont les acteurs de l'inclusion et comment travaillent-ils ?

Travaillant au CROP dans cette section accueillant des enfants en situation de handicap rare, je sais que des temps de travail en commun, c'est-à-dire de rencontre, de transmission d'informations ou d'outils, d'accompagnement, sont institutionnalisés. Tout du moins, ils sont envisagés à l'appréciation du professionnel du médico-social en terme d'organisation, entre fréquence des rencontres et objectifs de travail. Mais alors qu'en est-il pour l'enseignant en milieu ordinaire ?

Ces rencontres sont-elles préparées ? Dans quelles conditions ?

Au niveau législatif, le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 nous rappelle que les établissements scolaires et ceux du médico-social sont partenaires dans l'accompagnement de l'enfant mais en termes d'organisation pragmatique, il n'y a rien de stipulé : il y a une absence de financement, de préparation des professionnels, d'outils...

4 - Des termes récurrents dans les textes et les discours professionnels : définitions et références

Au fil des différents textes de lois lus, une certaine polysémie persiste sur le vocabulaire utilisé.

Les termes qui reviennent de manière récurrente aussi bien dans les textes de loi que dans les discours lors des entretiens sont : accompagnement, collaboration, concertation, coopération partenariat.

4.1 - L'accompagnement

Dans l'accompagnement, la relation nouée entre les acteurs est également le plus souvent asymétrique. Celui qui accompagne occupe

généralement une position active, « de contrôle », tandis que le bénéficiaire se met en position temporaire de dépendance ou de suivi pour un temps plus ou moins long (Boutinet, 2004, p. 246).

L'évolution de la notion d'accompagnement est liée à la personnalisation des aides.

Françoise Clerc (2009) distingue quatre formes d'accompagnement :

- celles qui visent à favoriser ou à compléter les apprentissages,
- à accompagner les parcours individuels de formation,
- à faciliter la socialisation des enfants et adolescents présentant des handicaps moteurs, des déficits sensoriels ou des troubles du développement,
- à initier à des pratiques culturelles, artistiques ou sportives.

4.2 - La collaboration et la concertation

Le corollaire de la personnalisation, la notion de parcours de l'élève et du projet personnalisé entraîne une nouvelle « topologie institutionnelle » (Mazereau, 2005) implique que *« la simple collaboration ou concertation en suffit pas. L'une et l'autre ne permettent aux professionnels que de participer de façon indépendante à une tâche, sans possibilité de réciprocité ou de partage de responsabilité »* (Mazereau, 2005, p. 63).

4.3 - La coopération

« La coopération implique un minimum d'engagement et de confiance réciproque » (Vidalenc, 2006). Comte (2004) définit la coopération en la situant entre la concertation et le partenariat, alors que pour Dhume : *« Le principe de partenariat renvoie, en grande partie au principe de la coopération »* (Dhume, 2006).

4.4 - Le partenariat

«Le partenariat est défini par l'association de personnes, par la reconnaissance de leurs expertises et de leurs ressources réciproques, par le rapport d'égalité entre eux, par le partage de prise de décision, par le consensus entre les partenaires au niveau, par exemple, des besoins de l'enfant et de la priorité des objectifs d'éducation ou de réadaptation à retenir». (Bouchard, Talbot & Pelchat & Boudreault, 2003, p. 177)

Cette notion de partenariat est étroitement corrélée à la notion de projet, projet personnalisé de l'enfant ou de l'adolescent, projet de service ou d'établissement ou projet d'action. Il n'y a pas de partenariat sans projet. Cette notion de projet a favorisé les organisations horizontales, a-hiérarchiques que l'on retrouve dans les dispositifs partenariaux. De fait, certains acteurs, responsables hiérarchiques d'un secteur ou bien professionnels exerçant un pouvoir fonctionnel peuvent dans une réunion partenariale avoir la tentation de contrôler l'action. Les acteurs «contrôlés», soucieux de garder leur autonomie peuvent, eux, mettre en place «des pratiques déviantes qui peuvent devenir des règles de fait» (Lyet, 2008, p. 108).

5 - Les outils de l'enquête et l'étude de cas

J'ai choisi de réaliser cette recherche sur mon lieu de travail. En effet, je connais l'équipe, les enfants concernés et grâce à mon expérience, mon acceptation dans les classes a été plus facile étant moi-même salariée de cette institution.

Ce faisant, le plus difficile pour moi, étant donné par ma proximité personnelle et professionnelle avec l'objet de recherche, a été de maintenir une distance et de fabriquer de l'objectivité. Connaissant les professionnels, les enfants, les

écoles en milieu ordinaire et ayant poursuivi le travail avec certains des enfants concernés par l'accompagnement mixte, il n'a pas été simple pour moi de m'extraire de situations pour lesquelles mon opinion aurait pu apporter une aide ainsi que je le détaille ci-dessous dans l'étude de cas présentée.

Pour cette recherche, j'ai choisi de suivre Marie. Il s'agit d'une enfant scolarisée en milieu ordinaire en maternelle, à mi-temps. Le reste du temps elle est accueillie au CROP. Cette enfant a fait sa rentrée en septembre dernier ; lors de son stage en immersion au CROP et du bilan qui avait suivi, j'avais réalisé son «évaluation fonctionnelle⁴».

Le recueil de données est constitué d'entretiens auprès de professionnels intervenants en direction de Marie et d'observations dans la classe au sein de laquelle cette dernière évolue. Nous croisons alors ces données pour étudier le cas de Marie.

5.1 - Les entretiens

Les entretiens ont été menés en direction d'un enseignant non spécialisé, d'une éducatrice spécialisée et de la coordonnatrice de la section de l'établissement médico-social, tous professionnels intervenant en direction de Marie.

5.1.1 - Le choix des professionnels interviewés

En direction de l'Éducation nationale, je souhaitais rencontrer des professionnels avec qui je n'avais jamais travaillé et qui n'avaient jamais travaillé avec le CROP.

⁴ Cette « évaluation fonctionnelle » sert à observer les compétences de l'enfant dans les domaines pour lequel les équipes du CROP peuvent répondre et vérifier si l'enfant est bel et bien dans l'établissement qui lui correspond le mieux en termes de besoins et de réponses adaptées à sa ou ses problématiques.

En direction du CROP, je souhaitais interviewer l'éducatrice spécialisée responsable du partenariat « école-CROP » et la coordinatrice de la section concernée pour tout ce qui relève de la dimension organisationnelle.

5.1.2 - Les guides d'entretien

Les guides d'entretien élaborés ont été réalisés en fonction de chaque professionnel.

L'objectif était d'évoquer leurs représentations et connaissances de la situation de l'enfant, du dispositif mis en place, des moyens et de la mise en œuvre possible de ce partenariat et les objectifs de chaque intervenant ou de la situation de l'enfant.

5.1.3 - Les thématiques choisies

Sur le thème du partenariat, trois grandes variables ont pu être dégagées :

- les relations interpersonnelles ;
- les objectifs ;
- la mise en œuvre ;
- La question des relations est définie par Dhume (2006) ainsi : « *Ce qui différencie le partenariat de la coopération n'est pas une question d'objet ou de rapport à l'objet, ce qui les différencie, c'est la structure des relations* ». Mérini (2001) évoque cette même idée en disant que : « *Il est donc important, si l'on veut comprendre le système lui-même, de comprendre les interrelations qui se nouent entre les partenaires et les niveaux d'action* ».

Bautier (2000) soulève la question de la cohérence des objectifs de chacun : « *Non pas que l'homogénéité des objectifs, des acteurs, des actions soit une nécessité, certes non, mais sans doute serait-il souhaitable (nécessaire ?) [...] que les objectifs d'éducation soient au moins sous-tendus par les*

mêmes conceptions des jeunes [...] ou au moins des conceptions qui ne soient pas contradictoires ».

Ces objectifs sont sous-tendus par des valeurs qui doivent être énoncées car « *on ne peut faire l'économie, dans le travail partenarial, d'une explicitation réciproque du niveau des valeurs et des conceptions [...] valeurs et conceptions qui sous-tendent les projets* » (Bautier, 2000, p. 68).

L'identité professionnelle est également mise en tension lors du travail en partenariat : « *travailler avec* » présente un risque, le risque de la confusion identitaire (Merini, 2001, p. 2).

Ces trois variables (les relations interpersonnelles, les objectifs, la mise en œuvre) se traduisent en trois grandes thématiques :

- les valeurs et les missions de chaque professionnel, leur identité professionnelle ;
- la connaissance de la situation de l'enfant, de son handicap et des objectifs de la scolarisation de l'enfant ;
- la mise en œuvre de ce partenariat et les moyens mis en place ou utilisés.

5.1.4 - Méthodologie de l'analyse des données des entretiens

Tous les entretiens ont été retranscrits quasi immédiatement après avoir été réalisés. En les parcourant sommairement et en effectuant une « *lecture flottante* » (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 48), j'ai pu saisir l'ambiance générale du discours.

Le contenu des entretiens a ensuite été analysé dans une démarche déductive où les catégories sont préalablement définies (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 50).

Un code lettré et chiffré a été établi en relation avec les trois thématiques dégagées et les réponses obtenues ont alors été codées. Cette méthode a permis de « *repérer des régularités dans*

l'ensemble des entretiens, d'observer des corrélations, de repérer des indicateurs qui permettront d'apporter des éléments de réponse à la problématique de départ » (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 49).

5.2 - Les observations

Elles ont été menées à deux reprises dans la classe avec l'éducatrice de Marie. J'ai assisté à la première ESS en novembre 2012 et à la seconde en mars 2013. Nous détaillons particulièrement ci-dessous la première ESS.

Grille d'observation :

- Mode de communication

Tonalité, attitude physique, par une question, une information, un rappel, une proposition...

- Interactions enseignant, éducateur, enfant, auxiliaire de Vie scolaire : qui interpelle l'autre, qui parle avec qui ?

- Contenu des échanges : les parents, l'organisation générale, l'élève, les outils, les objectifs, les projections à moyen terme...

- Support utilisé pour communiquer : prise de notes, écrit de synthèse, projet antérieur...

- Espace : le lieu, la distance physique, les places des personnes...

«L'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe» (Arborio et Fournier, 2010, p. 29) : voici bien la difficulté rencontrée pour ma part lors des observations. N'ayant choisi qu'un seul cas pour mes observations et ayant rencontré cet enseignant en entretien, je me suis retrouvée en situation délicate compte tenu de ma profession et de ma connaissance de l'enfant concerné par ces rencontres. Il m'a été très difficile, voire impossible, de ne pas répondre aux sollicitations de ma collègue ou de l'enseignant lorsqu'ils abordaient ensemble le cas de cet enfant.

6. Présentation de Marie

Cette présentation a été rédigée par l'éducatrice spécialisée du SESAL. Durant l'année scolaire 2010-2011, Marie, enfant sourde profonde, est suivie par le CAMSP du Pays d'Auge sur Lisieux. Une éducatrice spécialisée effectue une prise en charge éducative et de rééducation auditive. Marie est alors implantée⁵ depuis 2008. Elle présente une surdité bilatérale associée à divers troubles et ne possède pas de moyen de communication fonctionnel : elle crie pour exprimer à la fois ses demandes ou ses émotions.

En novembre 2011, l'accompagnement de Marie, au regard des différents professionnels, reste complexe. Une prise en charge plus continue, serait bénéfique. Le CROP de Bretteville-sur-Odon, propose alors une matinée d'observation sur son site.

En décembre 2011, une synthèse d'évolution, menée par le CAMSP concernant Marie, réunit l'ensemble des professionnels gravitant autour de l'enfant. Il s'agit de l'orthophoniste, de la psychomotricienne, de la psychologue, du pédiatre, d'une éducatrice du CROP de Bretteville-sur-Odon et de la directrice adjointe du CROP. Marie et ses parents sont également présents. Après un bilan des différents accompagnements, l'éducatrice du CROP présente les missions et les accompagnements possibles au sein de l'établissement. Des propositions d'accueil sont alors abordées suite à la période d'observation sur le SESAL. L'équipe du CROP propose alors une prise en charge à mi-temps chaque matin au sein du SESAL sur un groupe de 3 enfants âgés de 5 à 6

⁵ Implant cochléaire : c'est un implant électronique qui vise à fournir un certain niveau d'audition pour certaines personnes atteintes d'une surdité profonde

ans, associée à une scolarisation dans son école de secteur à Lisieux les après-midis avec une AVS (maintien en grande section de maternelle).

La décision n'a pas été simple pour la famille quant à l'éloignement géographique de notre site. Néanmoins, Marie a fait son entrée sur le SESAL en septembre 2012. Pour préparer cette rentrée et accompagner au plus vite Marie, une période d'immersion a été mise en place dès juin 2012 sur 3 matinées. Un bilan d'observation a pu être affiné pour préparer au mieux les objectifs et projets de l'enfant pour la rentrée prochaine. Les bilans, dans leur ensemble, s'orientent vers un travail sur les versants communication, éducatif, comportement et les apprentissages s'il y a lieu.

Marie a montré une appétence certaine à la communication et à l'échange. Ses réactions face à la langue des signes, aux pictogrammes et aux méthodes comportementalistes proposées, se sont avérées très encourageantes. Marie a bien assimilé les signes de bases pour se faire comprendre et comprendre elle aussi son environnement proche.

En septembre 2012, Marie a rapidement pris ses marques sur la section SESAL. Marie est une enfant dynamique, elle va d'ailleurs trop vite, elle est impulsive. Ce qui est problématique tant sur la compréhension que sur l'exécution des tâches proposées. Il a donc été nécessaire de freiner Marie dans sa mise en action. Nous testons sans cesse sa compréhension de manière contextualisée ou décontextualisée. Au fur et à mesure du temps, Marie a su s'approprier les outils mis à sa disposition durant le premier trimestre. Suite aux vacances d'hiver, Marie a fait beaucoup de progrès dans son expression et surtout dans sa capacité à transférer ses acquis dans les différents espaces (école/maison/CROP).

Une visite par trimestre au sein de l'école est proposée à l'enseignant pour faire un point commun quant à nos observations et nos objectifs réciproques. Des visites au domicile ou des entretiens téléphoniques avec la famille sont régulièrement programmés. Marie bénéficie de séances d'orthophonie et de psychomotricité chaque semaine. Elle mange avec ses camarades et les éducatrices de la section chaque midi. Un important travail de communication et de comportement a été mis en place pour accompagner Marie à être autonome et à adopter une posture adaptée aussi bien au CROP qu'à la maison.

Durant l'année scolaire, deux ESS ont été programmées pour préparer l'orientation de Marie. Un travail de confiance et d'étroite collaboration s'est mis en place avec la famille.

Même si cela reste difficile pour la famille, Marie fera son entrée à temps plein sur le SESAL en septembre 2013. Le fait de quitter le milieu ordinaire reste compliqué pour les parents. Ils savent qu'aujourd'hui, le CROP est la structure adaptée aux difficultés de leur fille. Ils ont pris conscience que les propositions mentionnées en ESS (CLIS, IME, CP...) ne seraient pas épanouissantes pour leur fille.

À l'heure actuelle, Marie a trouvé son outil de communication, elle possède un classeur au sein duquel les signes, les pictogrammes et les mots et/ou images sont répertoriés par thème. Elle commence à rentrer dans les pré-requis des apprentissages fondamentaux. Un travail éducatif se poursuit pour que Marie continue à mieux gérer ses frustrations et sa communication, tout en l'accompagnant dans sa posture d'élève.

6.1 - L'équipe de suivi de scolarisation (ESS)

L'éducatrice spécialisée et l'enseignant de grande section de maternelle se sont rencontrés pour la première fois lors de l'ESS de cette enfant en novembre 2012. C'est à cette occasion, annoncée par l'enseignante référente comme *« l'occasion de se rencontrer aujourd'hui »* qu'ils ont présenté leurs observations et leurs objectifs de travail avec Marie.

Lors de cette réunion, l'enseignant évoque les difficultés de l'enfant à communiquer et à faire le travail demandé. Le comportement agité de cette petite fille pose problème : *« elle vit sa vie. Elle fait ce qu'elle veut »*. Les parents présents ainsi que l'éducatrice spécialisée acquiescent. À son tour, l'éducatrice fait part de ses observations : *« c'est vrai que nous n'avons pas les contraintes du groupe (classe). L'évaluation des différents outils de communication montre qu'il lui faut du langage des signes »*. L'éducatrice propose alors à l'enseignant de voir ensemble comment travailler la compréhension de consignes à l'aide de pictogrammes. Une information concernant le cahier de liaison est également donnée ce jour.

Au final, l'éducatrice aura un discours plutôt positif sur l'enfant et bienveillant envers l'enseignant, alors que celui-ci exprimera ses difficultés face une enfant qui ne communique pas de la manière que lui maîtrise.

Ensemble, à l'occasion de cette ESS, ils ne parleront pas d'objectifs d'apprentissages ou de travailler ensemble.

Mais est-ce à cette occasion qu'il fallait le faire ? Ce n'est pas ce que semblait dire l'enseignante référente puisqu'elle parle d'une « rencontre ». Lors de cette réunion, la coordinatrice de la section recentre le discours sur l'utilisation des signes comme *« outil temporaire au service de*

l'oral » pour que l'utilisation de cet outil spécifique soit clairement signifié comme « outil » et non comme « projet ». Ce faisant, elle rappelle un des objectifs d'accompagnement de Marie au CROP à savoir les outils de communication.

La coordinatrice de la section spécialisée abordera aussi la question de l'année scolaire prochaine et précisera ainsi que le travail de collaboration entre le CROP et le CP devra s'affiner autour des méthodes de lecture et des objectifs d'apprentissages.

Au final, personne ne se prononcera sur la scolarité de cette enfant pour la rentrée prochaine, y compris les parents, présents, qui ne peuvent encore choisir entre les diverses possibilités offertes.

En fin de réunion, l'enseignant et l'éducatrice tentent de se mettre d'accord sur un temps de rencontre. La discussion n'est pas très aisée, chacun se découvrant ce jour. L'enseignant propose alors un jour précis, une après-midi en proposant à l'éducatrice de venir plus tôt sur le temps du midi pour échanger. L'éducatrice ne répondra pas et rappellera qu'elle viendra bien l'après-midi. L'enseignante référente propose alors à chacun de se revoir en mars 2013 pour que chacun ait affiné ses observations et ainsi permettre de choisir une orientation de manière objective pour Marie. Ce n'est qu'à la fin de la réunion, au moment où chacun se salue, que l'enseignant et l'éducatrice vont échanger sur le cahier de liaison qui sert à s'informer et à travailler ensemble.

6.2 - La première observation

La première rencontre en classe se déroule trois semaines après l'ESS, soit début décembre 2012 plus de trois mois après la rentrée. Lors de cette rencontre je n'avais pas à ma disposition une

grille d'observation car celle-ci n'était pas encore construite. À cette occasion, en classe, les adultes ne se parlent pas spontanément. La classe est en groupe entier et le comportement agité de l'enfant fait que l'éducatrice s'adresse à elle d'avantage. L'éducatrice va communiquer avec Marie en utilisant la langue des signes et les pictogrammes pour tenter de comprendre ce qu'il se passe à cet instant. Rapidement c'est bientôt l'heure de la récréation. En récréation, l'éducatrice, l'auxiliaire de vie scolaire et l'enseignant vont échanger à propos de Marie. Lors de cet échange informel, l'éducatrice va proposer à plusieurs reprises de faire ceci ou cela : *« on peut faire cela si vous voulez... je peux vous mettre ça dans le cartable... »*. Leurs échanges porteront sur ce que Marie fait au CROP et non sur les apprentissages scolaires en classe. À aucun moment, l'éducatrice ne demandera à l'enseignant s'il a besoin de quelque chose et aura plus une position de prescripteur. L'enseignant n'aura pas l'occasion de demander quoi que ce soit. L'éducatrice rappellera, suite à ce qu'elle avait dit en ESS, qu'il y a un cahier de liaison pour faire le lien entre l'école, le CROP et la famille. L'enseignant semble découvrir cette information. Au retour de la récréation, c'est un temps en bibliothèque avec une assistante d'éducation qui est mis en place, comme toutes les semaines : cette personne va lire un livre au groupe-classe. Marie, qui n'a pas les signes du langage des signes pour comprendre l'histoire va déambuler dans la pièce. L'auxiliaire de vie scolaire, présente, fera de son mieux pour canaliser l'enfant. L'éducatrice va alors lui traduire en langue des signes ce qui est lu par l'assistante d'éducation et lui écrire en pictogrammes des phrases pour qu'elle comprenne bien le récit. L'auxiliaire de vie scolaire va rester là à regarder l'éducatrice faire.

La « démonstration » de technicité de l'éducatrice avec les pictogrammes laisse l'auxiliaire de vie scolaire sans voix.

6.3 La seconde observation

La deuxième observation en classe va se faire début février, soit environ deux mois après la première rencontre. À cette occasion, je me munis de ma grille d'observation centrée sur les échanges entre les professionnels. Rappelons que l'observation se déroule en classe et que les échanges entre ceux-ci sont très furtifs.

Le contenu des échanges entre l'auxiliaire de vie scolaire et l'éducatrice est particulièrement intéressant. Ainsi, on peut constater que l'auxiliaire de vie scolaire aborde la question du comportement de l'enfant en classe et des outils spécifiques dont l'enfant a besoin. L'éducatrice, de son côté, parle peu du comportement de Marie mais nettement plus des outils dont elle a besoin.

L'enseignant parlera de manière *quasi* égale du comportement de Marie, des outils spécifiques dont elle relève et de la mise en œuvre du travail en commun. De son côté, l'éducatrice parlera à l'enseignant du comportement de Marie, du travail fait en classe et des outils spécifiques.

En regardant de plus près les données recueillies, on peut voir que les discours entre l'éducatrice spécialisée, l'auxiliaire de vie scolaire, quelles que soient les modalités d'interactions, portent sur le même contenu, de manière toujours très cohérente : échange et reprise autour du comportement de l'enfant et du travail en classe. Ce constat n'est pas du tout le même lorsqu'il s'agit d'analyser le contenu du discours entre l'enseignant, l'auxiliaire de vie scolaire et l'éducatrice : en présence de l'auxiliaire de vie scolaire, l'enseignant n'aborde pas la question du

comportement de l'enfant. Cette donnée sera d'autant plus importante au vu de la suite des relations entre ces différents acteurs.

6.4 - Un incident critique

À la fin de cette deuxième observation en classe, les discours critiques de l'auxiliaire de vie scolaire vis-à-vis de l'enseignant, ont conduit l'éducatrice à proposer une réunion très rapidement. De plus, les parents de Marie n'étaient pas satisfaits du travail engagé par l'enseignant et en avaient avisé l'éducatrice. Informé également, l'enseignant référent n'a pas souhaité intervenir pour ne pas mettre en péril ses relations avec l'enseignant. La situation commençait à se cristalliser.

À cette réunion étaient conviés les parents de Marie, l'enseignant, l'auxiliaire de vie scolaire, l'éducatrice, Marie et son grand-frère. L'objectif annoncé était de «faire le point» de la situation de Marie. Les échanges ont mis en évidence un difficile positionnement de l'auxiliaire de vie scolaire vis-à-vis de l'enseignant. L'AVS estimant que le travail de l'enseignant, et son engagement à utiliser les outils spécifiques mis à disposition par le CROP n'était pas suffisant, voire inexistant. Le discours de l'AVS a été révélateur de ses difficultés à trouver sa place, et à bien définir ses missions. L'enseignant, de son côté, reconnaît ne pas utiliser les divers outils car il ne sait pas faire et répète que le comportement de Marie gêne le collectif. La question des limites à la tolérance de certains comportements de Marie est lancée. Aucune réponse n'émergera.

7 - Le dispositif selon les professionnels

7.1 - Les temps de rencontres

Lors de l'entretien, la coordinatrice de la section me dit que : *« Il y a une mission par rapport à l'observation de l'enfant dans le collectif [...] du coup, il faudrait idéalement avoir du temps hors classe pour échanger. Je crois que parfois cela peut se passer sur le temps de récréation, donc il y a des temps informels qui se créent ou alors il faudrait le prévoir à l'avance sur un petit temps de midi ou un petit temps de soir une fois par trimestre peut-être [...] il faudrait qu'il y ait les deux »* (entretien avec la coordinatrice).

La coordinatrice ajoute également que : *« De notre côté, on a quand même fait l'effort au niveau des emplois du temps des gens d'avoir des temps dédiés, plutôt des forfaits d'ailleurs, puisque cela permet la flexibilité nécessaire aux écoles puisqu'il faut s'adapter aux écoles »*.

Pour Mme G (enseignante spécialisée de la CLIS) : *« Il me semble qu'il serait important de se rencontrer à chaque trimestre pour faire le point et échanger »*. Je pose alors la question sur le moment précis durant lequel l'éducatrice peut venir : *« Le midi. Après peut-être que la personne passe du temps en classe avec l'élève »*.

7.2 - Le cahier de communication

L'éducatrice spécialisée : *« Ils (les enseignants) ont tous notion qu'il y a un cahier de communication, euh, enfin, un cahier de communication qui est d'abord pour les parents donc c'est, et nous, on écrit dedans ce qu'on fait avec l'enfant, des questions particulières, des difficultés rencontrées ou autre, et euh, on encourage l'école à nous dire ce qu'ils font »*. Alors même que M. JP (professeur des écoles en maternelle) me dit : *« Ah non je ne savais pas qu'il y*

avait un cahier, si y'a un cahier, je mettrai ce que j'ai à mettre, y'a pas de problème non ».

L'enseignante spécialisée en parle ainsi : *« Je savais qu'un cahier allait circuler. Mais qu'en fait-elle ? Pour l'instant, on n'a pas marqué grand-chose car c'est un point sur lequel il faut qu'on discute, pour voir ce qui est plus intéressant de noter ».*

Le cahier de communication est utilisé de manière *quasi* quotidienne mais uniquement dans un but informatif ou quelques rares fois dans un but « prescriptif ».

7.3 - D'autres outils pour communiquer

L'éducatrice spécialisée me répond qu'il y a également : *« Le mail, pour recevoir des photos, des petites choses comme ça, pour travailler sur des supports communs quand c'est possible(...) le mail, sinon ça va être le numéro de téléphone de l'établissement ou le cahier de communication. Et au mieux, bah la rencontre et le rendez-vous quoi ».*

Mme G (enseignante spécialisée de la CLIS) nous dit : *« On s'était dit qu'on pouvait échanger par mail des choses ».* Ces moyens seront que très rarement utilisés.

Les temps de rencontre mis en place ne peuvent répondre aux attentes de chacun. Malheureusement, ces attentes ne sont pas clairement exprimées et les objectifs de chacun ne sont pas les mêmes, en tout cas, pas en termes de mécanismes : même s'ils peuvent s'appuyer les uns sur les autres, les objectifs concernant les apprentissages scolaires pour les enseignants et les moyens de communication fonctionnels pour les professionnels du médico-social ne pourront se travailler conjointement que si les acteurs en ont le temps.

La question du temps accordé pour échanger et élaborer ensemble doit se définir en amont de la mise en œuvre du travail en commun.

8 - Analyse : Marie, des professionnels et un dispositif

Suite à l'analyse des données des entretiens et des séances d'observations, des points de convergences et de divergences apparaissent.

Je reprends ci-dessous les thématiques identifiées au préalable pour mettre en lumière ce qu'il en ressort.

8.1 - Les missions et l'identité professionnelle des acteurs engagés

Au fil des entretiens, le discours des différents professionnels interviewés a permis d'identifier que la formation de chacun et donc l'identité professionnelle qui en découle, joue un rôle dans le cadre du partenariat. En effet, les deux enseignants disent bien que leurs missions concernent les apprentissages. L'éducatrice spécialisée et la coordinatrice évoquent elles les missions relatives à la démarche de communication à installer chez l'enfant pour qu'il puisse entrer en communication avec les personnes autour de lui.

Les objectifs sont différents certes, mais ils sont clairement identifiés chez chacun.

Cette dimension est primordiale : chacun des acteurs connaît exactement son rôle auprès de l'enfant et ce qu'il doit lui proposer pour atteindre ces objectifs.

Cet axe relatif aux missions et à l'identité professionnelle ne semble pas être un frein à la mise en place d'un travail en commun même si M. JP (professeur des écoles en maternelle) me dit : *« Moi, je connais mal le travail d'éducateur [...] je ne connais pas vraiment ce métier-là donc on va voir, on va voir s'il y a un gros décalage »* et que Mme G (enseignante spécialisée) dit que : *« L'idéal c'est que moi aussi j'aille au CROP pour mieux comprendre le travail éducatif ».*

Néanmoins, la question de *connaître les missions de l'autre* semble être un pré-requis à l'identification de chacun : il semble raisonnable de penser que connaître l'Autre dans ses missions et son rôle soit une dimension tout à fait raisonnable et logique même.

« L'identité relationnelle, aussi appelée identité pour Autrui ou identité prédicative, désigne l'identité que nous attribuons les Autres, membre ou non-membre du groupe professionnel. Elle est l'élément le plus présent dans la construction identitaire des individus ».

8.2 - La connaissance de la situation de l'enfant et de ses objectifs de scolarisation

Les points de divergences entre les partenaires sont ici les plus importants.

Les informations concernant les capacités et les difficultés de l'enfant ainsi que les objectifs de scolarisation ne sont pas partagés par chacun. Entre les informations qui sont transmises par la famille (la maman souvent) et l'absence de rencontre au préalable avec le directeur de l'école partenaire, le manque de clarté est récurrent.

Alors même que certaines informations sont données aux acteurs principaux de ce dispositif par des interlocuteurs eux-mêmes concernés par la situation, il semble que la question de la neutralité soit au cœur de cette transmission : comment une maman, au cœur même de la vie de son enfant avec un affect indéfinissable peut-elle transmettre les informations nécessaires à la mise en place d'un travail en commun entre professionnel de deux secteurs différents ? L'acceptation ou non de certaines difficultés de son enfant va induire un discours orienté dans une direction qui lui semble plus tolérable : ce choix conscient ou non sur les informations transmises à une inci-

dence directe sur les objectifs de travail de chacun et sur sa mise en œuvre possible.

8.3 - La connaissance du dispositif « partenarial »

En reprenant les différents points abordés pour cette thématique, j'ai donc relevé certains points qui amènent à la réflexion :

- Les informations concernant le jeune

Celles-ci sont données à des temps qui semblent aléatoires. En effet, dans certaines situations, ces informations peuvent être transmises avant la fin de l'année scolaire précédente ou bien lors d'une Équipe de suivi et de la scolarisation (ESS).

La prise de conscience des acteurs en sera modifiée : soit l'enseignant a déjà connaissance qu'un travail en commun avec un professionnel du médico-social va avoir lieu, soit il le découvre alors même que la rentrée est déjà faite, et ce depuis un long moment parfois.

L'appropriation du dispositif d'accompagnement de l'élève n'est donc pas aussi pertinente en fonction du moment où les informations sont transmises.

- Les transmetteurs de l'information

Les informations relatives à l'enfant sont transmises soit par un membre de la famille, bien souvent la maman, ou bien par les collègues enseignants de l'école.

Un tiers, peut-être l'institution médico-sociale, pourrait permettre aux enseignants de recevoir des informations objectives et multidimensionnelles (capacités, déficiences, comportement, contexte familial, etc.).

- Les objectifs du professionnel qui intervient

Dans ce cas précis, analysé ici, les objectifs d'intervention de l'éducatrice spécialisée sont clairement identifiés pour elle et au sein de

son institution. Le décalage se fait avec les personnes qui travaillent avec elle car elles n'ont pas une lecture précise de ses objectifs. Elles pensent, imaginent même des choses sans en connaître la teneur exacte.

Comment travailler avec un autre professionnel quand on ne sait pas précisément ce qu'il vient faire ? Comment mettre en synergie des actions communes alors même que les différents protagonistes n'ont pas conscience des tenants et des aboutissants des interventions ?

- Les moyens pour travailler ensemble

Les temps de rencontre mis en place ne peuvent répondre aux attentes de chacun. Malheureusement, ces attentes ne sont pas clairement exprimées et les objectifs de chacun ne sont pas les mêmes, en tout cas, pas en termes de mécanismes : même s'ils peuvent s'appuyer les uns sur les autres, les objectifs concernant les apprentissages scolaires pour les enseignants et les moyens de communication fonctionnels pour les professionnels du médico-social ne pourront se travailler conjointement que si les acteurs en ont le temps.

Les divers moyens possibles proposés par l'éducatrice spécialisée ne semblent pas appropriés par tous : le cahier de communication, les contacts par mail ou par téléphone, la transmission de supports pédagogiques, ne sont que très rarement utilisés ou alors quand ils le sont, cela se fait de manière transmissive et non collaborative.

Conclusion

Pour conclure la présentation de cette recherche, je souhaiterais revenir sur l'expression employée au sein du CROP qui est « *le partenariat école-CROP* », exprimé ainsi dans le projet d'établissement du CROP : « *il est également prévu que les professionnels non enseignants puissent intervenir dans les établissements scolaires. Le principe est celui du partenariat⁶* ». Néanmoins, il est prévu dans les objectifs à venir de : « *renforcer et/ou formaliser le partenariat inter-institutionnel avec la signature de conventions de coopération avec l'Éducation nationale⁷* ».

Après analyse de cette situation précise pour ce travail de recherche, je qualifierais le travail engagé entre l'école en milieu ordinaire et le CROP comme étant un travail d'accompagnement qui tend vers la collaboration.

Il y a accompagnement lorsque la relation enseignant éducateur reste asymétrique et où les compétences de chacun ne sont pas reconnues. Il y a collaboration lorsque chaque professionnel participe mais sans réelle réciprocité..

Le terme de partenariat est, rappelons le, suivant la définition de Bouchard (2003) requis lorsqu'il y a reconnaissance des expertises, rapport d'égalité entre les personnes, partage de la prise de décision. Dans les deux ESS relatives à Marie, il n'y a à aucun moment des relations de partenariat. Il s'agit plutôt d'une forme de

⁶ Projet d'établissement 2012-2016 du CROP. Un des objectifs à venir est : « *renforcer et/ou formaliser le partenariat interinstitutionnel avec la signature de conventions de coopération avec l'Éducation nationale*. p. 57

⁷ Projet d'établissement 2012-2016 du CROP, p.129

Complexité et altérité dans l'accueil des enfants en situation de handicap rare : les différents acteurs comme figures engagées de l'école inclusive

Carole Cuquemel

Pascal Bataille

travail qui relève de l'accompagnement et qui évolue vers de la collaboration / coopération.

La notion de temporalité est essentielle, car le temps ici fait défaut :

«*Il nous faut du temps...(..) L'essentiel de mon temps, il est pris par la classe et la préparation de la classe*» (entretien enseignant en maternelle)

Peut-on alors qualifier a priori un travail en commun d'accompagnement, de concertation, de coopération ou de partenariat ? Au regard de notre recherche, il nous semble que non. Ce n'est qu'une fois ce travail en commun terminé que l'on peut effectivement qualifier le mode de travail qui a été dominant entre les acteurs.

Bibliographie

Arborio, A-M. & Fournier-Armand, P., (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, A.Colin

Barbillon, E. & Le Roy, J., (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche*, éd. Enrick B

Bautier, E. (2000). Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes, *VEI Enjeux HS* n° 1, p. 61-69

Bouchard, Talbot & Pelchat & Boudreault, (2003). Partenariat entre les familles et les intervenants : qu'observe-t-on dans la pratique ? in Gisela CHATELANAT & Greta PELGRIMS, *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck

Boutinet, J.-P. (2004). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, n° 153

Clerc, F. (2009). L'accompagnement, une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs . *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*. n° 6

Comté, D. (2004). La notion de partenariat, *Les cahiers pédagogiques*, n° 421

Damon, J. (2009). «Partenariat et politiques sociales», *Revue de droit sanitaire et social*, vol. 45, n° 1

Dhume, F.(2006). Qu'est-ce que le partenariat ? Contribution à la recherche d'un espace de sens. Disponible sur : <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article429> (Consulté le 29/05/2014)

Lyet, P., (2008). *L'institution incertaine du partenariat*, L'Harmattan.

Mazereau, P., (2005). L'accompagnement, nouveaux modèles et nouveaux dispositifs. Quels modes de coopération professionnels pour les enfants en situation de handicap ? *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 30.

Mérini, C.,(2001). Le partenariat : histoire et essai de définition, Disponible sur <http://www.ozp.fr/spip.php?article690> (consulté le 30 mai 2014)

Vidalenc, E. (2006). Le défi du partenariat dans le travail social. *Revue ADBDP Association des Directeurs de Bibliothèques départementales de Prêt* . Disponible sur <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article422> (consulté le 28 avril 2014)

DES PROJETS MULTIPLES POUR UN ÉLÈVE : UN PARADOXE ?

Emmanuelle VILLAIN

Enseignante spécialisée, enseignante référente

Master 2 MEEF spécialité « Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers »

Marc BAILLEUL

Maitre de conférence en sciences de l'éducation et en mathématiques

Résumé : L'Éducation nationale n'échappe pas à l'omniprésence du mot « projet » à tous les niveaux de son fonctionnement et dans ses différents secteurs. Celui qui touche à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est particulièrement concerné par cette inflation de projets. Comment les acteurs de ce secteur comprennent-ils ce mot ? comment se traduit-il dans la réalité de l'inclusion ? Ce sont les questions principales qui seront abordées dans ce texte à partir de la position d'enseignant référente pour l'inclusion scolaire.

Mots clés : Projet personnalisé de scolarisation, projet personnalisé d'accompagnement, projet d'accueil individualisé, élève à besoins éducatifs particuliers, inclusion scolaire.

Introduction :

Des projets et des professionnels

Établir l'égalité des chances pour tous, effacer l'influence de l'origine sociale dans l'acquisition du savoir, sont des objectifs de longue date, depuis les grandes batailles républicaines de Condorcet à Jules Ferry. En 1989, l'enseignement collectif, jusque-là revendiquant le même pour tous, se voit nuancé par la loi d'orientation pour l'école qui impose de penser davantage à l'individu en promulguant « *l'enfant au centre du système* ». Depuis les années 1990, sous l'influence des politiques internationales et européennes et plus récemment avec la loi du 11 février 2005 relative aux droits des personnes ayant des besoins particuliers en situation de handicap sur la

prise en compte des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, la France a pris un tournant politique pour mieux prendre en compte la diversité des publics. Le concept d'« inclusion », c'est-à-dire de participation de tous à la vie collective, éducative et citoyenne ordinaire, vient supprimer celui d'« intégration ». Ce n'est plus à la personne de s'adapter pour participer, c'est à la société de se rendre accessible à tous. Le droit des usagers est réaffirmé sous l'angle d'une meilleure reconnaissance du sujet citoyen, en définissant les droits et libertés individuels des usagers.

Dans le cadre de ma mission d'enseignante référente, j'observe la mise en place d'une quantité de projets. D'une part, il y a des projets individuels comme le Projet personnalisé de scolarisation (PPS), le Projet d'accueil individualisé (PAI),

le Projet de vie, le Projet pédagogique individualisé, le Projet personnalisé d'accompagnement (PPA) ou Projet individualisé d'accompagnement (PIA), le Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), le Projet personnel d'orientation (PPO), etc. D'autre part, il y a des projets collectifs comme le projet d'établissement, le projet d'école, le projet de classe, le projet de service, le projet associatif. Chaque professionnel libéral qui accompagne un enfant a aussi un projet, projet de soin, projet thérapeutique, etc. Les déclinaisons de la notion de « projet » sont multiples, et pourtant, tous visent le même objectif : la meilleure prise en compte des besoins de chaque individu pour leur insertion sociale, éducative, professionnelle. Alors quel est l'intérêt de multiplier des projets pour un même et unique enfant ?

Cette mission d'enseignante référente m'amène à de multiples échanges professionnels avec les enseignants, directeurs et principaux d'établissements scolaires, les médecins scolaires, les psychologues scolaires, les professionnels libéraux comme les orthophonistes, les cadres de Centres médico-psychologiques pour enfants et adolescents (CMPEA), de Centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), de Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) et autres structures de soin, les éducateurs et chefs de services ou encore les directeurs de services ou établissements médicaux sociaux, les cadres de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), etc. Ce travail partenarial quotidien met régulièrement à jour des sujets d'interrogation : la place, la hiérarchisation, la cohérence, l'efficacité de ces projets individuels et collectifs font partie de ces sujets.

Par exemple, pour un jeune scolarisé en milieu ordinaire et suivi par un service ou

établissement spécialisé, certaines équipes d'établissements médico-sociaux vont inviter l'enseignant à la réunion de synthèse prévue pour construire ce projet individualisé d'accompagnement, alors que d'autres ne vont pas le faire. Malgré toutes les récentes lois, travailler ensemble n'est donc pas encore une évidence. Mais quelle en est l'incidence sur la mise en place des projets ? Est-ce que ces divergences de pratiques ont une répercussion sur leur conduite des projets ?

Les impressions de prime abord laissent croire que les professionnels, tous secteurs confondus, montrent une bonne volonté et cherchent, chacun avec leurs moyens, à collaborer. Mais ces impressions laissent aussi percevoir que certaines positions de fond ne sont pas congruentes et que cela engendre des disharmonies dans la coopération intersectorielle entre Éducation nationale et Médico-social : prédominance d'un projet sur l'autre, rapport de force entre les institutions.

Pourtant l'inscription dans la dynamique de la politique inclusive au plan scolaire et social est sans doute le dénominateur commun de tous ces « projets » : tous visent l'inclusion tout en favorisant la différenciation. Tous ces projets incitent aussi les acteurs au développement du partenariat, à la multidisciplinarité.

Cette contribution s'intéresse à la question de savoir ce qu'il en est concrètement de la cohérence de tous ces projets. Quelle est leur pertinence ? Quelle en est la logique institutionnelle ? Quelle est l'efficacité de cette multiplicité des projets individuels prévus pour un enfant ? Comment sont-ils construits, mis en œuvre ? Quelles sont les interactions, les imbrications entre ces différents projets ? Y-a-t-il des doublons, une prédominance d'un projet sur l'autre ?

1 - Projets et publics étudiés

D'une part, l'étude est centrée sur les projets personnalisés formalisés mis en place pour accompagner certains jeunes à besoins éducatifs particuliers. Ce choix écarte donc l'étude des projets collectifs.

D'autre part la cible des élèves à besoin éducatifs particuliers est restreinte aux élèves ayant une des caractéristiques suivantes :

- ils ont un trouble de la santé invalidant et relèvent alors d'un projet d'accueil individualisé (PAI) ;
- ils relèvent du champ du handicap et donc d'un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- ils relèvent du champ du handicap et sont suivis par un service ou établissement médico-social. Ils relèvent alors d'un PPS et en plus d'un projet personnalisé d'accompagnement mis en place par le service médico-social (SESSAD) ou l'établissement médico-social.

Il est nécessaire de faire une remarque sur l'emploi du sigle PAI : selon la structure, le sigle PAI se développe sous des noms différents : Projet personnalisé, Projet individualisé, Projet individualisé d'accompagnement (PIA) ou Projet personnalisé d'accompagnement (PPA). Pour alléger l'écriture, nous choisissons dans ce document l'acronyme PIA pour désigner ces projets personnalisés en service ou établissement spécialisés. D'une part, ce choix s'appuie sur le fait que le décret du 2 avril 2009-378, sur la coopération entre les établissements et services accueillant des enfants et adolescents handicapés et les établissements d'enseignement scolaire, utilise la terminologie «projet individualisé d'accompagnement» pour désigner les projets individuels mis en place dans les établissements et services

médico-sociaux. D'autre part cet acronyme, PIA, est lui-même utilisé dans les textes de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) pour désigner tous ces projets personnalisés d'accompagnement : PIA, PPA (qui sont les PIA en ITEP), ou autres dénominations employées dans les établissements

1.1 - Accumulation des projets : les différentes situations possibles

La figure 1 permet de représenter les différentes configurations possibles de projets centrés sur l'élève.

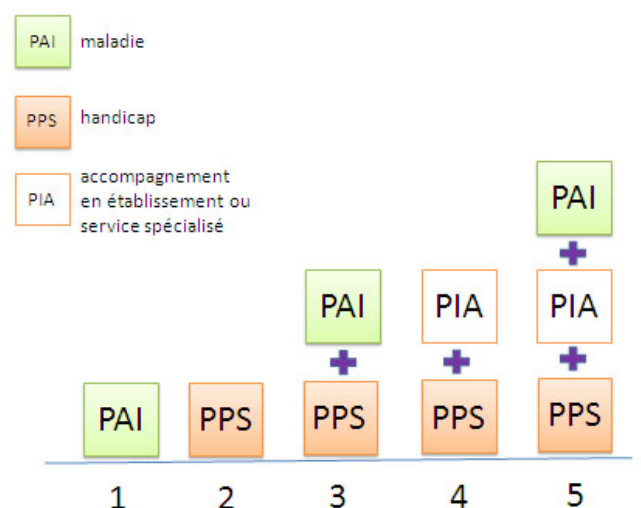


Figure 1 : Différentes configurations possibles de projets

Les exemples suivants illustrent chacune de ces cinq situations.

- situation 1 : un élève ayant un diabète, de l'asthme ou une dyslexique sévère ;
- situation 2 : un élève de classe pour l'inclusion scolaire au primaire (CLIS), d'unité localisée d'inclusion scolaire au secondaire (ULIS), ou accompagné par une aide humaine en classe ;
- situation 3 : un élève de CLIS ayant un diabète ;
- situation 4 : un élève de CLIS accompagné

par un SESSAD ou par un établissement de type institut médico-éducatif (IME) ou institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) ;
- situation 5 : un élève diabétique de CLIS et accompagné par un SESSAD.

1.2 - L'individualisation créatrice de projets singuliers

La politique sociale de la décennie dernière est marquée par de profondes modifications concernant la scolarisation et le suivi médico-social (lois 2002, 2005 et décrets et circulaires d'accompagnement). L'enjeu principal consiste à inscrire le droit à la scolarisation pour tous via le passage d'une logique de prise en charge à une logique d'accompagnement, de prestation de service, afin de compenser les limitations d'activités et les restrictions de participation à la vie sociale (Gachet, Alosi, Gilbert & Bretagnolle, 2009). L'outil principal de mise en œuvre de ces directives législatives est le projet « individualisé » ou « personnalisé ».

Dans le contexte de crise économique de la fin du XX^e siècle, et consécutivement à la mise en œuvre des processus des politiques de décentralisation, les politiques sociales se sont vues transformées par l'application de techniques managériales issues du monde industriel, visant ainsi plus de rigueur et d'efficacité. Comme l'indique Mazeau (1999, p. 24-37), il y a « *une volonté étatique de rationalisation budgétaire des équipements* ». Le projet devient la référence. Il est conçu comme un outil de travail : il aide à concevoir, à évaluer, à mettre en place les actions. Il est un marqueur de la « *volonté de cadrage des dépenses publiques* » (Lesain-Delabarre, 2000, p. 106).

Parallèlement, comme l'explique Boutinet (1993), le développement de la société s'accom-

pagne d'une individualisation de plus en plus forte. Pour lui, les modes de vie sont « *marqués par une lente montée de l'individualisation et de la singularisation* » (p. 30). Dans ce contexte, le but est que les usagers « *soient, à terme, à même de les développer eux-mêmes [les projets], avec une assistance réduite, voire sans assistance. L'intention majeure est celle de l'accompagnement, non de la substitution* » (Lesain-Delabarre 2000, p. 110).

1.3. - Le projet, une coopération pour une innovation

Il s'agit de mettre en avant les éléments relatifs à cette notion de coopération qui ont une influence sur la construction et le coordination des projets personnalisés. Que sous-tend cette notion de partenariat ? Quelles sont les directives législatives des nouveaux textes ? Quelle place est réservée aux usagers et à leur famille dans ce partenariat ?

Lesain-Delabarre (2000, p89) définit le partenariat autour de deux axes majeurs :

- l'équité (égalité des contributions de chacun) ;
- la formalisation (contractualisation des actions de chacun).

Pour lui, le partenariat, ce travail en réseau, s'élabore autour de cinq variables : l'altérité, la négociation, les marges d'initiatives, le rôle d'intermédiaire ou d'interface, la variété des effets effectivement réalisés. Le partenariat se construit en travaillant à obtenir la reconnaissance des compétences propres à chacun (parents, intervenants...) et en développant les contacts entre les interlocuteurs. Ainsi, « *il commence à y avoir partenariat dès lors que les systèmes en relation de dépendance plus ou moins forte, [...], développent des interrelations et des interactions de leurs membres, permettant une certaine cohérence et*

une prévisibilité minimale des actions des uns et des autres » (Lesain-Delabarre 2000, p. 89).

1.4 - Vers la co-production du projet, place de l'enfant et de la famille

La notion de projet partenarial, multidisciplinaire constitue la clé de voûte de toute compensation pour l'inclusion scolaire. Pour Ebersold (2012, p. 5-63), la construction des projets ayant pour objectif la scolarisation *«est un acte de co-production mobilisant la pluralité des acteurs appartenant à des univers organisationnels distincts»*.

Depuis les lois 2002.2 dans le secteur médico-social¹ et la loi du 11 février 2005², l'enfant et ses parents sont les premiers participants à la co-construction du projet, ils sont au centre de ce processus de co-construction. Les dispositions légales et réglementaires mentionnent régulièrement les parents d'élèves comme partenaires en priorité. L'accord et surtout la participation des familles sont requises par le législateur dès que l'on envisage un projet spécifique pour l'enfant en difficulté ou handicapé.

Pour S. Ebersold (2012), la logique de projet co-construit avec l'intéressé exige que les individus et structures impliquées donnent par eux-mêmes du sens à ce qui est entrepris. Cette mise en sens du projet repose sur un entendement entre les différents acteurs lors de la définition et du suivi du projet. Cet entendement est issu des échanges tenus entre l'utilisateur, ses parents et les différents acteurs du projet. Comme le relatent certaines des entretiens que nous évoquerons

¹ Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

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

plus loin, ces échanges sont des espaces de négociation, d'explication et de reformulation. C'est pourquoi la concrétisation du projet repose bien souvent sur la qualité des interactions entre les acteurs en présence, à la fois dans les échanges et dans les actions.

Toutefois, la vigilance est de mise car les rapports des professionnels aux parents des enfants handicapés ou en difficulté risquent d'être pervertis en rapports de force. Ainsi, *«La compétence technique supposée, la maîtrise d'un savoir sur l'enfant, sur l'élève voire dans certains cas sur le patient, peuvent cautionner un pouvoir exorbitant sur ce dernier et, d'une certaine façon, sur ses parents»* (Lesain-Delabarre, 2000, p. 102).

1.5 - Les projets étudiés : PAI, PPS, PIA

Le projet d'accueil individualisé (PAI), concerne les élèves ayant besoin d'adaptations en compensation à une maladie, une pathologie chronique ou une dyslexie. Il est élaboré dans l'école avec le concours du médecin de l'éducation nationale à la demande de la famille, ou en accord et avec celle-ci, par le chef d'établissement. Le PAI indique les aides pédagogiques ou soins nécessaires et les personnes impliquées dans ce protocole. La mise en place du PAI est suivie par le directeur ou chef d'établissement pour une durée d'un an renouvelable tous les ans.

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS), concerne les élèves reconnus en situation de handicap par la CDAPH. Il est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH, avisé par la CDAPH. Il indique toutes les compensations nécessaires à la scolarisation de l'enfant (classe spécialisée ou ordinaire, temps de classe, aide humaine, aides éducatives, thérapeutiques, transport, matériels adaptés, etc...). La mise en

place du PPS est suivie par l'enseignant référent. Il fait l'objet d'au moins une évaluation par an. Par la mise en place de ce PPS, la loi 2005 a modifié de façon considérable l'équilibre relationnel entre les institutions du soin, l'Éducation nationale et le secteur médico-social puisque « *le champ professionnel des acteurs concernés par l'éducation des élèves handicapés se trouve ainsi unifié et structuré par un nouveau repère (PPS) [...] qui le réorganise autour d'un but commun : la scolarisation* » (Benoit, 2012, p. 65-78).

Le projet individualisé d'accompagnement (PIA), concerne les élèves reconnus par la MDPH et accompagnés par un SESSAD ou un établissement médico-social. Il est élaboré par l'équipe du service ou de l'établissement, sous la responsabilité du directeur. Il est travaillé, modifié avec le jeune et la famille jusqu'à validation par le jeune et la famille. Le PIA indique les axes et modalités de l'accompagnement pour une durée d'un an et est réactualisé tous les ans.

2. Problématique et recueil de données : hétérogénéité et dérives autour des projets

2.1 - Nos hypothèses

Alors que la loi du 11 février de 2005 apporte un principe de compensation globale, n'y a-t-il pas là une injonction paradoxale : UN enfant, UN principe de compensation globale, mais DES projets ?

Huit années après la mise en place de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, quelle est l'effectivité et l'efficacité des projets personnalisés ?

Il s'agit donc dans ce travail d'évaluer l'articulation de ce PPS avec les autres projets mis en place pour un même élève. Cette loi implique un

« *renoncement* » au fonctionnement mis en place auparavant. Elle implique d'« *entrer dans une logique de développement concerté [...] et collaborer à la mise en place d'un ensemble coordonné de moyens d'accompagnements au service de l'intégration sociale et scolaire des jeunes* » (Benoit, 2001, p. 3-6).

Nos hypothèses sont les suivantes : la notion de projet est peu homogène dans l'ensemble des différents secteurs, acteurs et partenaires de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Une sous-hypothèse vient en corollaire de l'hypothèse principale : pour séduisante qu'elle soit dans les textes, la notion de projet conduit à des renoncements et ouvre la porte à des dérives.

2.2 - Recueil de données

Pour les trois projets considérés dans cette étude, le recueil de données a été réalisé à partir d'entretiens centrés autour du fonctionnement, de la conception des projets, de leur conduite et de leur articulation. Le recueil idéal aurait comporté autant de sujets des deux secteurs (Éducation nationale et Médico-social), ce qui n'a pas été le cas. Dans les faits, six professionnels ont été interviewés : un enseignant spécialisé de dispositif adapté (CLIS ou ULIS), un médecin scolaire, un principal de collège et un enseignant spécialisé coordonnateur d'Unité d'enseignement (UE) d'établissement spécialisé pour le secteur Éducation nationale ; un chef de service de structure Médico-sociale, un directeur d'établissement spécialisé pour le secteur Médico-social.

Les thèmes suivants constituaient la base du guide d'entretien : leur rôle dans la construction des différents projets PAI, PPS et PIA, leur connaissance de ces projets (Les reçoivent-ils ?

Comment s'en servent-ils ? À qui les communiquent-ils ? Quelle formation ont-ils ?), leur perception de l'efficacité et de l'utilité de ces projets pour eux-mêmes, pour leurs partenaires, pour l'utilisateur et sa famille, leur perception des dérives dans la construction, la conduite de chaque projet, leur perception des dérives dans les imbrications entre les différents projets, leur perception de l'évolution des pratiques et des conduites de projets depuis la mise en place de la loi de 2005.

Combinant les travaux de plusieurs chercheurs, j'ai cherché à repérer ce que Boutinet (1993) désigne sous le terme de « dérives », mettant en évidence :

- **des dysfonctionnements dans la conduite des projets (Boutinet, 1993 ; Lesain-Delabarre, 2000)**
 - dérive 1, division entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent ;
 - dérive 2, excès d'application de règlement ;
 - dérive 3, manque d'inspiration, triomphe de la planification organisée ;
 - dérive 4, manque d'innovation, l'agent exécute une volonté étrangère ;
 - dérive 5, manque d'ouverture aux autres partenaires ;
 - dérive 6, projet non adapté aux besoins ;
 - dérive 7, manque de singularité du projet ;
 - dérive 8, actions non menées à leur terme ;
- **des dysfonctionnements dans la construction du projet (Ebersold, 2012 ; Durand, 2002)**
 - dérive 9, non-respect de l'équité ;
 - dérive 10, dysfonctionnements dans l'organisation des établissements ;
 - dérive 11, manque de formation ;
- **des dysfonctionnements dans la coordination des différents types de projets (Boutinet, 1993)**
 - dérive 12, failles dans l'imbrication de projets ;
 - dérive 13, absence d'espace de négociation.

Cette liste a constitué la grille d'analyse des entretiens.

3 - Analyse des données : fonctions et dérives des projets pour les professionnels

Les entretiens ont été transcrits puis, chacun, traduits sous forme d'un tableau où figuraient, pour chacune des treize « dérives », des extraits des propos des interviewés jugés significatifs des caractéristiques desdites « dérives ». Le travail inverse a ensuite été mené, aboutissant à des « fiches-dérives » regroupant les citations extraites aux fins de les synthétiser. C'est le résultat de cette analyse que nous allons, ici, présenter sous une forme résumée.

Un jugement globalement positif est porté, d'un triple point de vue, sur les différents projets : la place donnée à l'utilisateur et sa famille depuis la loi de 2005, l'utilité des projets comme outil de communication entre acteurs de l'inclusion et leur caractère indispensable.

3.1 - La place de l'utilisateur et des parents

Pour les six personnes interrogées, ce qui ressort de la question posée sur l'évolution des pratiques depuis la mise en place de la loi 2005, c'est la place de l'utilisateur et de sa famille. « *C'est une sacrée révolution* » (CUE³, l. 379). En effet, « *l'utilisateur est maintenant au cœur des dispositifs* » (CS SESSAD, l. 392) et cela provoque une évolution considérable : ça « *change [...] le regard du jeune sur sa famille* » (entretien coordonnateur 3

3 Explicitation des différents sigles employés pour identifier les auteurs des citations : EULIS, enseignante d'ULIS ; MS, médecin scolaire ; PC, principal de collège ; CUE, coordonnateur d'unité d'enseignement ; DITEP, directeur adjoint d'ITEP ; CS, chef de service de SESSAD.

d'unité d'enseignement, l. 393), «*ça fait bouger [...] la relation avec les familles [car] l'échange permet, au travers des projets, de faire évoluer le projet de leur enfant*» (EULIS, l. 252), «*maintenant, on s'intéresse à la conception du projet qu'a la famille, on a revu notre façon de les considérer comme au centre du projet*» (entretien coordonnateur d'unité d'enseignement, l. 389).

Ainsi, cette ouverture aux parents a «*projeté les établissements dans une autre ère et une modernisation*» (DITEP, l. 388) et «*il y a des répercussions de fonctionnement. Avant, ce n'est pas que ce "n'était pas bien", c'est que "ce n'était pas formalisé, finalisé". Il y avait déjà des projets personnalisés mais ils n'étaient pas rédigés régulièrement comme maintenant. On voyait les familles pour rendre compte. Maintenant, tout cela est contractualisé*» (CS SESSAD, l. 392), «*ça [...] oblige aussi à beaucoup plus de rigueur*» (CUE, l. 392).

La loi 2005 a mis les familles au centre des dispositifs et pour l'ensemble des personnes interviewées, il n'y a pas «*de travers à ça*» (entretien coordonnateur d'unité d'enseignement), «*c'est très bien [...], même si ça a ses limites [...] et qu'il faut parfois faire] des signalements*», comme l'indique le médecin scolaire (l. 386).

Pour le directeur de l'ITEP, l'esprit de la loi du 2 janvier 2002 relative aux institutions sociales et médico-sociales, tient à ce changement essentiel : «*l'usager doit être acteur de son PPA*». Et cela modifie le positionnement professionnel : «*c'est-à-dire que les choses ne sont pas seulement et uniquement actées et décidées par l'adulte, s'il y a une décision, c'est après échange*». Et cela responsabilise l'usager sur son parcours, en lui donnant vraiment une place de «*sujet et non plus [d'] objet*».

Comme on le voit dans ces citations, la mise en place de la loi 2005 a entraîné la mise en place

des projets en co-construction avec l'usager et ce travail fédère les partenaires et l'acteur principal du projet, le projet mobilise l'échange, crée un espace de communication, de négociation.

3.2 - Le projet, un double outil de communication

Dans un premier temps, ce sont l'élaboration puis l'écriture du (des) projet(s) qui obligent à l'échange et à la collaboration. Ainsi, «*on invite à ce PIA nos partenaires, tous les partenaires qui gravitent dans la sphère ou la situation du jeune. C'est-à-dire que s'il y a une orthophoniste, elle est invitée à venir à cette réunion. L'enseignant est invité à venir*» et «*ainsi forts de toutes les observations de l'équipe interdisciplinaire [...], on décline trois axes de travail qu'on va mettre en place pour l'année [...] qui] vont tourner autour de la socialisation, de l'autonomie et autour du renforcement des principaux dysfonctionnements au niveau scolaire [...] et] on décline les modes opératoires pour chaque axe : les moyens humains, matériels*» (CS SESSAD l. 28-39). De même pour l'enseignante d'ULIS, ce travail de construction pluridisciplinaire va avoir des répercussions dans la façon dont l'enseignant va accueillir l'enfant en classe, «*dans la compréhension de sa problématique (EULIS, l. 58)*». Pour tous les interlocuteurs interrogés, ces temps d'échange ne sont pas du temps perdu, bien au contraire, «*ils font toujours avancer la situation*» (EULIS, l. 188). Elle dit aussi (l. 30) que ce travail en équipe est essentiel pour éviter l'isolement, l'enfermement dans une façon de pratiquer.

Une fois écrit, le projet est «*un fil commun qui mène les gens*» (DITEP, l. 128). C'est aussi très important pour le coordonnateur d'UE car, comme il le développe dans l'entretien (l. 145-150), il est très utile pour tous les acteurs de savoir ce que les autres font, cela les implique, les rend «*parties*

prenantes» du projet du jeune même si l'action envisagée ne les concerne pas directement dans leur travail avec le jeune.

3.3 - Les projets, outils utiles et nécessaires

Le projet est un support de communication mais il est surtout un outil utile et nécessaire en tant que tel. Comme le soutient le médecin scolaire : « *Je me rends compte que le PAI, ça aide vraiment les équipes* » (l. 291). Même si, comme nous le verrons plus loin, ces PAI peuvent être redondants, ils sont nécessaires aux équipes pédagogiques et incitent les professeurs à mettre en place des adaptations qu'ils ne s'autoriseraient pas à (ou oublieraient de) mettre en place. « *Avec ce support-là, on arrive davantage à briser les résistances* » (l. 266) comme le rapporte le principal du collège et cela rejoint l'avis d'une autre principale de collège que le médecin scolaire m'a confié lors de l'entretien : « *Sans PAI je ne peux pas moi convaincre mes équipes qu'il faut mettre en place des choses* » (l. 296-297).

Néanmoins, tous les acteurs interrogés expriment le fait que la qualité et la réussite des projets sont liés en grande majorité à la personnalité des acteurs, à la qualité de la relation entre eux. « *C'est la fragilité du système. Les acteurs sont déterminants* » (CUE, l. 182), « *C'est une question de personnes [...], on travaille avec de l'humain, donc même si elles font partie d'un service, d'une institution, ça repose sur les personnes* » (CS, l. 290).

Ces propos nous amènent directement à l'analyse des réponses illustrant les « dérives » évoquées plus haut.

3.4. Analyse des dérives, expression de dysfonctionnements

Nous procéderons à la présentation par ordre croissant d'importance du nombre d'ac-

teurs mobilisant ces « dérives » dans leurs propos.

Les dérives 5, 7 et 8 sont très peu, voire pas du tout, présentes dans les discours recueillis. Ces absences peuvent peut-être s'interpréter comme la traduction que les différents acteurs sont maintenant réellement entrés dans une logique de projets.

Les dérives 2, 3, 4, 6 et 11 sont mentionnées par trois ou quatre des personnes interviewées.

Le sentiment d'une injonction paradoxale est parfois présent. Via la mise en place des PAI, l'État autorise, « *vous pouvez aménager* » (MS, l. 314-315) alors que « *les inspecteurs continuent de véhiculer cette idée de retard par rapport au programme [...] ; le prof est tenu par son programme et par son inspection de tutelle* » (PC, l. 214). Pour lui, cela « *gêne énormément les enseignants et ils ne sont pas du tout dans l'idée que c'est l'école qui doit s'adapter* » (PC, l. 219).

Le technicisme des procédures mises en place par la MDPH (délais de montage et de traitement de dossier) imposent, dans le département étudié, que les orientations scolaires en classe spécialisées soient menées en amont d'une année avant la rentrée scolaire, « *ne respectant pas l'enfant, son évolution, son désir potentiel de changer à un moment donné, la prise de conscience qui peut peut-être faire bouger un peu sa scolarité* » (EULIS, l. 111-112).

Certains acteurs peuvent penser n'être que les exécutants de projets décidés ailleurs « *parce que c'est quand même une demande institutionnelle* » (EULIS, l. 144) et, du coup, « *ils ne vont pas donner le petit plus* » (PC, l. 248). Pour le SESSAD, il s'agit de faire attention à ne pas tomber dans un « *assistanat sans limite* » avec les familles. Et le chef de service rappelle alors « *qu'on peut soulager mais qu'on ne doit pas suppléer et on ne doit pas assister*.

On épaulé, on accompagne, mais on ne devient pas des substituts parents » (CS, l. 211-212).

Le projet peut, dans certains cas, être resenti comme un leurre. Le projet peut être trop ambitieux, comme par exemple pour les élèves en ULIS où l'inclusion scolaire est privilégiée souvent par volonté de la famille au détriment de la souffrance du jeune et du sens de ce projet pour lui. Mais, au sortir de l'ULIS, une telle orientation ne mène souvent le jeune que vers un établissement médico-social. Ce peut aussi être le cas lorsque le PPS indique des objectifs scolaires trop forts, comme cela s'est produit pour l'enseignante d'ULIS pour laquelle un PPS indiquait que l'élève devait travailler sur des compétences de cycle 3. C'est culpabilisant pour l'acteur : *« s'ils ont marqué cela, c'est que ça correspond aux besoins de l'enfant, donc c'est que j'ai vraiment été nulle, voire même je lui ai fait perdre des connaissances »* (EULIS, l. 214-216).

Le médecin scolaire et le principal de collège évoquent les effets d'une formation qu'ils jugent insuffisante *« le jour où ce sera dans leur formation, il n'y aura plus besoin de PAI ! »* (MS, l. 359) quand, pour le coordonnateur d'ULIS, les représentations des enseignants ont trop peu évolué depuis 2005 expliquant que, dès lors qu'il y a un projet d'orientation éducative et thérapeutique en établissement, les professeurs du collège demandent la scolarisation à l'interne, en UE, plutôt que de s'interroger sur la possibilité d'une poursuite de la scolarisation en milieu ordinaire en collège. *« C'est un package. [...] On re-raisonne ces établissements comme il y a cinquante ans, c'est-à-dire des établissements où les jeunes y sont pris en charge du matin au soir. [...] C'est un gros retour en arrière »* (CUE, l. 101-105).

Les dérives 10, 1, 12 et 9 sont présentes dans les propos de la quasi-totalité des personnes

interviewées.

Les interlocuteurs repèrent, en premier, la difficulté à trouver des temps d'échange, de travail en coopération, des difficultés organisationnelles. Pour le personnel de l'Éducation nationale, tous ces temps ont lieu en dehors de leur temps de travail officiel : *« J'y vais [aux réunions de PAI au SESSAD] sur mon temps personnel »* (EULIS, l. 74). Et au collège, le principal explique que cela limite l'obtention de la coopération des professeurs : *« on me fait bien comprendre que sur leur temps libre, ils ont autre chose à faire »* (PC, l. 201). Un autre élément d'organisation est relevé par le coordonnateur de l'UE, cette fois, à l'encontre du secteur spécialisé : *« la plupart des éducateurs n'écrivent pas, ils ne laissent pas de trace »* (CUE, l. 251) lors des réunions auxquelles ils participent. Pour lui *« il y a un problème ! »* car, comme il l'indique plus haut (l. 226-242), le jeune change très souvent d'éducateur référent. Un coordonnateur d'UE peut se trouver le seul à garantir la continuité du parcours du jeune par la permanence de sa présence au fil des années et par sa prise de notes.

Des propos renvoyant à la dérive 1 (le projet divisé entre ceux qui le pensent et ceux qui le mettent en œuvre) sont fortement présents dans tous les entretiens : des PPS non transmis aux établissements, rédigés de manière trop floue. Les personnes interrogées estiment qu'il est essentiel pour les acteurs de participer à la construction du projet : *« Ne vont le faire [le projet] que les gens qui ont construit tout ensemble »* (CUE, l. 287). Concernant les PAI, le médecin scolaire est surpris que ce soit encore lui qui rédige les aménagements pédagogiques et non les enseignants : *« on peut se poser la question de savoir qui est le plus à même de rédiger des aménagements pédagogiques ? »* (MS, l. 25). Les acteurs interviewés repèrent que

les familles ont des difficultés à s'impliquer dans les projets présentés par les professionnels, que ce soit pour le PIA en établissement ou service médico-social, que pour le projet scolaire : « *quant aux familles, en ULIS, certaines, je ne les ai jamais vues* » (EULIS, l. 127).

Le défaut d'articulation entre les différents projets est l'objet de nombreux commentaires. L'articulation PPS/PAI peut être relativement facile à trancher en fonction des cas : « *le PPS prédomine sur le PAI. C'est-à-dire que ça a une valeur beaucoup plus officielle, c'est notifié par une commission, ce n'est pas seulement au bon vouloir du médecin scolaire* » (MS, l. 156-158) ou encore « *pour un PAI purement médical, je ne vois pas qu'il y ait juxtaposition, le PPS n'en parle pas* » (MS, l. 172). C'est l'articulation PPS/PIA (ou PPA selon les structures) qui est beaucoup plus problématique. « *Savoir s'il y en a un qui prédomine ? Je ne crois pas et je n'espère pas* » (CS, l. 268). Et les textes ne sont pas clairs « *Est-ce que le PPS est un volet du projet de vie du jeune ? Est-ce que PAI est un autre volet ? Est-ce que le PIA est un autre volet du projet du jeune ? Ou bien, est-ce que le PPS est dans le PIA ?* » (CS, l. 270) ? L'interprétation des textes diffère d'un secteur à l'autre. « *On a l'impression, qu'il y a des luttes intestines de clocher que chacun interprète les textes avec son pouvoir, que les personnes ne sont pas prêtes à faire de concessions là-dessus* » (CS, l. 270). Alors chaque structure construit son interprétation des textes et met en place une solution particulière qui lui est propre, mais au final, les différents interlocuteurs relèvent que la majorité des familles se perd dans les différents projets. « *Elles sont dans la confusion totale* » (EULIS, l. 171). Les entretiens révèlent néanmoins que les projets sont tous utiles car le passage à l'écrit est essentiel pour les acteurs. « *Je pense que le passage à l'écrit est fondamental dans*

l'analyse et dans la compréhension de la situation, [...], il] permet d'élaborer une construction qu'on a moins finement quand on ne l'écrit pas : la réflexion est moins poussée, on s'interroge moins sur les tenants et les aboutissants » (EULIS, l. 116-119).

La question de l'équité et du respect des logiques des différents partenaires est centrale dans la mise en œuvre des projets. Respecter le droit des familles, leurs choix, tout en travaillant avec elles, est complexe car les structures spécialisées « *se trouve[nt] toujours dans des situations où elles ont un temps d'avance par rapport aux familles* » (CS, l. 167). Les entretiens révèlent par ailleurs la persistance d'une distance non négligeable entre les acteurs de l'Éducation nationale et ceux du secteur médico-social, particulièrement évidente quant aux savoirs scolaires. « *J'ai [...] remarqué que les éducateurs ont une très grande méconnaissance des difficultés scolaires, de ce que c'est la difficulté d'apprentissage, ce qu'un jeune de tel âge doit savoir* » (CUE, l. 313-315). Et il donne l'exemple de la conception divergente du savoir lire (l. 316-319). Les conceptions des uns et des autres diffèrent aussi sur le rôle de l'éducateur dans la qualité de l'échange et par conséquent sur la mise en œuvre des projets personnalisés. Le directeur de l'ITEP affirme que « *l'éducateur référent du jeune est en lien régulier, fréquent, avec l'enseignant de l'Éducation nationale* » (DITEP, l. 299), tandis que le coordonnateur de l'ULIS nuance : il « *peut arriver par exemple que je ne vois jamais l'éducateur référent d'un jeune. Ça peut arriver. L'humain reprend le dessus* » (CUE, l. 347). Mais pour ce dernier, la répercussion n'est pas négligeable : « *c'est du clivage qui reste tout le temps ! Et ce clivage est très important sur la question de comment faire vivre le PPS, le PPA* » (l. 330).

Conclusion et perspectives : des représentations du projet et des espaces de négociation

Nous avons mis en évidence une non homogénéité des représentations de la notion de projet individualisé chez les différents partenaires de l'inclusion, répondant ainsi positivement à la première hypothèse émise plus haut. Le législateur, via la loi 2005, semble indiquer que le PIA est construit consécutivement au PPS. La circulaire du 14 mai 2007 relative à la prise en charge des élèves en ITEP confirme le PPS comme projet d'ensemble et indique clairement son articulation avec le PPA. Il est indiqué dans le paragraphe II.1 : *« L'ITEP conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques sous la forme d'une intervention interdisciplinaire »*. Puis, *« ces trois dimensions doivent se conjuguer pour permettre la réalisation du projet personnalisé d'accompagnement (PPA) élaboré pour chaque enfant par l'équipe de l'ITEP. Ce projet personnalisé d'accompagnement répond notamment aux préconisations du projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré en amont par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH »*. Mais le décret du 2 avril 2009 pour les établissements et services médico-sociaux vient renverser l'articulation PPS/PIA(PPA) convenue jusque-là avec la loi de 2005 indiquant à l'article D312-10-3 : *« chacun des enfants ou adolescents fait l'objet d'un projet individualisé d'accompagnement [...] Le PPS constitue l'un des volets de ce projet individualisé d'accompagnement »* ! Ou quand les textes officiels ne concourent pas à l'efficacité du système.

Ce « flou » administratif permet à un clivage des représentations ancré historiquement de perdurer. La France avait mis en place deux filières parallèles, l'une pour les élèves ordinaires, l'autre pour ceux qui s'éloignaient de la norme.

« Une telle séparation a généré, dans le prolongement de ses aspects institutionnels des ensembles théorico-pratiques qui continuent à structurer les références et les identités des professionnels des secteurs médico-social et scolaire » (Mazereau, 2010, p. 13). Le rapport Champion-Debré souligne que persiste *« une culture du secret professionnel très ancrée dans le secteur médico-social »* et aussi *« une certaine logique de "concurrence" au sujet de la prise en charge des enfants handicapés »* (Champion & Debré, 2012). Mais, pour autant, *« il n'est plus possible de penser son domaine de compétence comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues du milieu ordinaire, mais qu'il lui faut intégrer l'idée que ces deux domaines se recouvrent et se superposent »* (Benoit, 2012, p. 66).

Nous avons montré plus haut la réalité de « dérives » dans la mise en œuvre des projets personnalisés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, validant de fait la sous hypothèse formulée auparavant.

Nous voudrions, pour terminer, revenir sur une d'entre elles car elle ouvre peut-être la voie à une convergence des représentations des différents acteurs, il s'agit de la question de la formation ou plutôt des formations, celles des enseignants et celles des éducateurs.

« L'ouverture de l'enseignement à la diversité implique une renonciation à l'idée d'homogénéité des classes et l'apprentissage de la collaboration avec les autres enseignants, avec les éducateurs, avec d'autres professionnels du soin et de l'accompagnement » (Blougorn, 2007, p. 167). Des formations avec des temps en commun et rassemblant l'ensemble des professionnels intervenant dans le cadre de l'inclusion pourraient peut-être être mises en place ?

« Sans aller vers une culture identique, allons tout de même vers une culture partagée » (Chauvière, 2012). Mazereau ajoute par exemple que « l'évaluation pluri-professionnelle des besoins des élèves en situation scolaire par exemple (Watkins, 2007) pourrait être un puissant levier de communication entre cultures enseignante, éducative et clinique » (Mazereau, 2007, p. 26-37). Pour lui, sur le terrain, les équipes de suivi de scolarisation s'enrichiraient de telles démarches. Il propose de constituer des « plateformes » communes de moyens entre établissements pour répondre aux besoins d'initiation professionnelle des élèves, idée développée aussi par Leboiteux qui s'appuie sur le rapport du CNCPPH 2010. Pour lui, « ces plateformes de réponses constituent la concrétisation de l'organisation d'un ensemble de réponses au profit de l'accompagnement global du projet finalisé. [...] Ces plateformes seraient dotées d'un coordonnateur unique extérieur à chacun de ces dispositifs » (Leboiteux, 2012, p115). Ce coordonnateur, dépositaire de la question du sens, serait chargé du suivi de toutes les actions de coopération mises en place au profit du projet de vie de l'enfant. Mazereau (2009), indique aussi la pertinence de la création d'« espaces communs d'élaboration stratégique » qui permettraient la réflexivité nécessaire des acteurs pendant cette période de remodelage des repères. Il rejoint en ce sens l'idée de J.-P. Boutinet de créer des espaces de négociation.

Toutes ces ébauches de solutions convergent vers l'idée de Marcel Rufo (2008, p27) selon laquelle nous devons œuvrer à « ouvrir », « mailler », « pacser » le médico-social et l'Éducation nationale, en jouant sur des projets personnalisés mixés, métissés avec des temps partiels car cela mènera à protéger « le médico-social de la chronicité et l'école de l'impossibilité » (Rufo, 2008, p. 27).

Comme lui, « je crois par-dessus tout, à la volonté des hommes d'œuvrer ensemble ». Il est nécessaire pour ce faire de bien piloter cette coopération, d'avoir des objectifs, de favoriser l'émergence de projets co-construits et de s'assurer régulièrement que les dispositifs tendent toujours vers la réalisation de ces objectifs. Aussi, « il ne faudrait pas que l'ambition de la scolarisation de tous vienne s'abimer sur des problèmes de sociologie des organisations et des conceptions managériales inadéquates » (Mazereau, 2007, p. 177).

Bibliographie

Benoît, H. (2001). Editorial. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 15 (p. 3-6)

Benoît, H. (2012). Pluralités des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57 (p. 65-78)

Blougorn, (2007). L'école pour tous ou la redéfinition des liens de complémentarité entre l'institution scolaire et le monde associatif In *Actes du colloque inaugural 20-21 octobre 2006, coordonnés par André Philip, Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté. Les partenariats de recherche et de formation de l'INS HEA*. Suresnes : INS HEA

Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. PUF

Campion, C.-L. et Debré, I. (2012). Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Rapport n°635, enregistré à la présidence du Sénat le 04 juillet 2012*, 191 pages.

Chauvière, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57 (p. 44-54)

Durand, M. (2002). La dimension incertaine du projet dans le processus de modernisation des politiques sociales, *Empan*, n° 45 (p. 25-28)

Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57 (p. 5-63)

Gachet, P.-F., ALOSI, J.-P., Gilbert, P. & Bretagnolle, A. (2009). Actes de la conférence du 14 novembre 2008. Construire le projet personnalisé de scolarisation, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 44

Leboiteux, D. (2012). Des pratiques inclusives aux plate-formes de coopération pour appartenir à la société. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57 (p. 111-116)

Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. ESF.

Mazereau, P. (1999). L'école, la psychiatrie et les conflits de désignation de l'intelligence infantile, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 6

Mazereau, P. (2007). Scolarisation des élèves handicapés : des institutions en situation de coopération. *In Actes du colloque inaugural 20-21 octobre 2006, coordonnés par André Philip, Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté. Les partenariats de recherche et de formation de l'INS HEA*. Suresnes : INS HEA.

Mazereau, P. (2007). Scolarisation des élèves handicapés : des institutions en situation de coopération. *In Actes du colloque inaugural 20-21 octobre 2006* (p. 176).

Mazereau, P. (2010). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 51 (p. 13-26). Suresnes, INSHEA.

Rufo, M. et al. (2008). «Pacser» le secteur médico-social et l'éducation nationale. *Reliance*, n°2, 2008/1 (p. 23-28)

D'UNE CULTURE DE LA SÉPARATION À UNE CULTURE DU PARTAGE.

Caroline BESSON

Enseignante spécialisée, enseignante référente

Master 2 MEEF spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers»

Marc BAILLEUL

Maitre de conférence en sciences de l'éducation et en mathématiques

Pascal BATAILLE

Enseignant spécialisé, responsable de la spécialité

«Scolarisation et insertion des publics à besoins éducatifs particuliers» du master MEEF,

Résumé : La loi du 11 février 2005 met en avant la nécessité d'un travail conjoint entre l'Éducation nationale et le secteur médico-social autour du projet personnalisé de l'enfant ou de l'adolescent. Ce partenariat « imposé » ne va pas sans susciter des résistances de la part d'acteurs dont les cultures professionnelles sont différentes.

Mots clés : partenariat, SESSAD, enseignant référent

1 - Un parcours d'enseignante spécialisée

J'exerce actuellement les fonctions d'enseignante référente (ER) pour la scolarisation des élèves handicapés du premier et second degré. L'article 9 du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 souligne que cet enseignant spécialisé «*exerce les fonctions de référent auprès de chacun des élèves handicapés du département afin d'assurer, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents ou son représentant légal, s'il est mineur*»¹. Il est compétent pour les élèves handicapés du premier et du second degré.

Ses missions² se déclinent comme suit :

- il exerce une mission d'aide et de conseil auprès des familles ;
- il réunit et anime l'équipe de suivi de scolarisation ;
- il veille aux transitions lors des différentes étapes de la scolarité ;
- il assure un lien fonctionnel entre la famille, l'équipe de suivi et l'équipe pluridisciplinaire de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) ;
- il veille à la cohérence des actions et à la continuité du Projet personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- il contribue à l'élaboration du PPS par l'organisation de l'évaluation des besoins de l'élève en situation scolaire, dans le cadre du travail

¹ Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 intitulé au parcours de formation des élèves présentant un handicap

² idem

des équipes de suivi de scolarisation (ESS) et contribue à cette évaluation ;

- il tient à la disposition des IEN, des chefs d'établissements et de tous les membres de l'équipe de suivi de la scolarisation, les données relatives au PPS de chaque élève dont il a la charge.

L'enseignant référent assure un lien constant entre les différents partenaires, devient l'interlocuteur privilégié des parents ou des représentants légaux de chaque élève handicapé. Cette fonction située à la croisée de toutes les interventions, interface des intervenants, lui donne alors un rôle stratégique incontournable : il anime des équipes, coordonne divers acteurs qui doivent coopérer et conjuguer leurs points de vue afin de mettre en place le PPS notifié par la MDPH.

2 - Un questionnement professionnel « spontané »

Animer, coordonner : au cours de mon exercice professionnel, je me pose fréquemment cette question : que représente le travail de partenariat entre l'Éducation nationale et les acteurs du secteur Médico-social dont les SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) ?

Par quoi ou qui est-il défini, délimité, orienté ? Pour quel(s) objectif(s) ?

Au cours de ma mission, j'observe, sur le secteur où je travaille, que les relations entre les professionnels de l'Éducation nationale et du Médico-social se passent « globalement bien », néanmoins des disparités sont présentes d'un enseignant à l'autre, d'un éducateur à l'autre, d'une école à l'autre, d'un SESSAD à l'autre.

Ces disparités sont-elles inhérentes au travail de partenariat ou constituent-elles un

obstacle ? Y a-t-il des conditions nécessaires pour que ce travail de partenariat soit pertinent ? Le partenariat, tel qu'il se pratique actuellement est-il bien au service de l'enfant et de sa famille afin de les aider à mener à bien leur projet tel que demandé par la loi du 11 février 2005 ?

3 - Des structures au service de ce nouveau défi: les SESSAD

Les SESSAD apportent aux familles conseils et accompagnement, ils favorisent la scolarisation des élèves en situation de handicap et l'acquisition de l'autonomie grâce à des moyens médicaux, paramédicaux, psychosociaux, éducatifs et pédagogiques adaptés. L'intervention au sein de l'école peut avoir lieu en milieu ordinaire (classe ordinaire ou dispositif de scolarisation collectif : CLIS et ULIS). Chaque SESSAD est spécialisé par type de handicap. Dans le sigle SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile), il faut entendre la notion de domicile comme le lieu de vie naturel de l'enfant. Ce peut-être la crèche, l'école...

Acteur majeur de la politique du handicap au sein de l'école, le SESSAD travaille de concert avec les équipes enseignantes et les familles. Mais quid de cette collaboration ? Aujourd'hui, le terme de partenariat est fréquemment employé. Va-t-il au-delà de ce qui est attendu dans le cadre d'une coopération ou d'une collaboration ? Il semble donc important de définir cette notion de partenariat et ce qu'elle implique dans le travail au quotidien pour les éducateurs et les enseignants.

4 - Un outil : le partenariat

Depuis quelques années le terme de partenariat est utilisé dans toutes les sphères de la société y compris à l'Éducation nationale et dans le secteur médico-social.

Glasman définit le partenariat comme «*l'analyse des relations entre les différents protagonistes*» (Glasman, 1992). Il implique donc forcément l'existence :

- d'acteurs qui interviennent dans des champs différents : en ce qui concerne l'objet de ce travail de recherche, on trouvera donc des enseignants et des éducateurs ;
- de l'objet de ce partenariat (ici, l'enfant handicapé dont la MDPH a notifié dans le PPS une scolarité ordinaire et l'intervention d'un SES-SAD ;
- d'enjeux énoncés eux aussi dans le PPS.

Mérini (2009) reprenant les travaux du colloque INRP 1993 (D. Zay, A. Gonnin-Bolo, 1995), définit le partenariat comme étant «*le minimum d'actions communes négociées visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme commun*».

Ce qui définit un réel partenariat, c'est le fait que l'action soit négociée (Zay, Gonnin-Bolo, 1995) et non commanditée, déléguée ou simplement financée. Ainsi que le souligne Mérini «*la relation partenariale est donc loin d'être homogène, [...] elle est perpétuellement en tension entre 'travailler avec l'autre' mais, dans le même temps, 'agir contre l'autre' pour affirmer les zones d'intervention de chacun. C'est en ce sens qu'elle est source de tension et de conflits [...]*».

Lesain-Delabarre (1999) présente une modélisation qui est aussi un outil pour l'action. Selon lui les principales formes que peut prendre

le partenariat avec les institutions assurant une mission de service public peuvent être ordonnées selon deux axes majeurs :

- celui de l'équité, c'est-à-dire de l'égalité ou de l'inégalité des contributions de chacun, au regard des effets qu'il retire de la coopération et des effets induits sur les populations bénéficiaires,
- et celui de la formalisation de la contractualisation, à savoir, la plus ou moins grande précision des actions attendues de chacun, définies dans un cadre précis, selon des principes éventuellement opposables, et source de régulation pour chacun des partenaires.

À partir de ce postulat, il a créé ce modèle permettant de synthétiser son approche (figure 1).

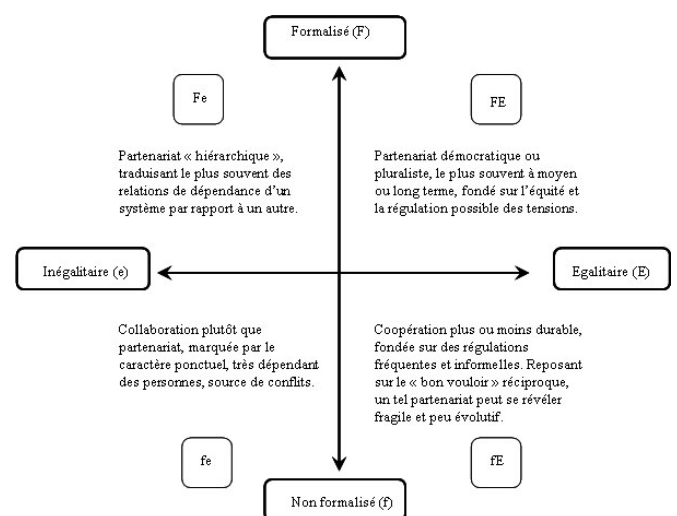


Figure 1 : Modélisation de Lesain-Delabarre (1999)

Dans le secteur de la scolarisation des élèves en situation de handicap, la loi de 2005 dans la lignée de la loi d'orientation handicap du 30 juin 1975 vise à faire travailler ensemble des professionnels issus de l'Éducation nationale (les enseignants notamment), et des professionnels du secteur médico-social (professionnels de

l'éducation, les éducateurs), mais également des professionnels du médical (psychologues, médecins-psychiatres, orthophoniste, psychomotriciens...). Dans ce travail, nous nous centrons autour des modalités des partenariats « éducatifs et pédagogiques » qui s'établissent entre enseignants et éducateurs.

5 - D'un questionnement professionnel « spontané » aux hypothèses et méthodologie de recherche

Ces professionnels ne doivent plus être dans le « *registre de la substitution, mais [dans] celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources* », interagissant « *en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières* » (Benoît, 2012). Vont-ils alors être « *capables de vivre ensemble avec [leurs] différences, sans se détruire, sans se confondre, mais plutôt en s'articulant et en se soutenant ?* » (Sanson, 2006)

Nous émettons l'hypothèse que la mise en œuvre de ce « partenariat imposé » ne va pas aller de soi, hypothèse que nous déclinons comme suit :

- des éléments internes au système [SESSAD – enseignants] peuvent apparaître pour les acteurs comme obstacles à la réalisation de PPS cohérents et dynamiques (positionnements professionnels différents, méconnaissance des éléments identitaires de chacun,...) ;
- des contraintes externes au système [SESSAD – enseignants] sont perçues par les acteurs comme des obstacles à une coopération pleine et entière (temporalités différentes, ressenti de la « pression » de la MDPH,...).

5.1 - Un terrain d'enquête

• L'association ACSEA

L'Association calvadosienne de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ACSEA), fondée en 1932, est une association régie par la loi 1901. « *L'ACSEA a pour but la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence inadaptée sous quelque forme que ce soit. Son action s'étend aussi aux adultes, soit famille des enfants et adolescents, soit handicapé ou inadapté isolé* » (article 1^{er} des statuts). L'ACSEA gère plus de 48 établissements ou services sur le département du Calvados couvrant les champs de la prévention, des services d'investigation, de la protection de l'enfance, de la santé, du handicap, et de la formation. L'ACSEA gère un SESSAD dont la capacité d'accueil atteint aujourd'hui 140 places.

5.2 - Méthodologie : une enseignante observatrice

Enseignante spécialisée, j'ai fait le choix d'essayer de me décentrer en me plaçant du point de vue des valeurs, du fonctionnement d'un SESSAD. Il me fallait appréhender leur culture professionnelle afin de mieux comprendre la réalité de ce partenariat.

J'ai bien conscience que ma décision de me placer en tant qu'observatrice avec ce souci constant de rester objective et sans a priori, est ambitieuse même s'il « *ne peut y avoir d'observation qui satisfasse au critère d'un détachement total du chercheur vis-à-vis de son objet d'étude [...]. Même s'il prétend que sa seule activité est d'observer et qu'il s'applique à l'objectivité, il (l'observateur) y introduit des éléments personnels issus de sa propre culture* ». (Amare & Martin-Nouveau, 2012)

Pour élaborer la grille d'entretiens, je me suis appuyée sur les travaux de Corinne Mérini et ceux de Jean-Marc Lesain-Delebarre.

5.3 - Élaboration d'une grille d'entretien

Une grille d'entretien a été établie en miroir afin que les mêmes thèmes soient proposés aux professionnels de l'Éducation nationale et aux professionnels du médico-social.

L'observation d'une réunion formalisée de toute l'équipe du SESSAD avant la tenue de l'ESS, acceptée par toute l'équipe et deux entretiens rapides avec les deux enseignants concernés avant l'ESS, m'ont permis la construction d'une grille définitive d'entretien visant à l'élucidation des fonctionnements des deux partenaires autour des projets des élèves.

5.4 - Analyse et interprétation des résultats

Les entretiens ont été menés auprès de professionnels de l'Éducation nationale (deux enseignantes spécialisées - En1 et En2 - et de professionnels du médico-social (deux éducatrices spécialisées - Ed1 et Ed2 -, un chef de service - Cs - et un psychologue - P). La durée des entretiens a oscillé entre 48 minutes et 1 h 10.

Les entretiens ont porté sur des situations précises. Il s'agit de deux situations d'élèves réels choisies (le premier élève est scolarisé en CLIS, le second en ULIS, tous les deux sont suivis par le SESSAD ACSEA) non en fonction de leur spécificité propre mais répondant à deux critères : ces élèves sont hors de mon secteur d'intervention.

Nous avons regroupé les réponses des différents professionnels selon les thématiques suivantes :

- l'utilisation du PPS ;
- les types de rencontres ;
- les temps et lieux des échanges ;
- les interlocuteurs privilégiés dans l'autre secteur ;
- la connaissance de l'autre secteur, les attentes ;

- la préparation des ESS ;
- les contraintes rencontrées par les professionnels de terrain
- les relations entre professionnels ;
- les relations avec les parents.

Nous présentons en suivant les réponses spécifiques et génériques des différents professionnels. Enfin, en nous appuyant sur ces éléments, nous proposons des pistes pour envisager une dynamique allant vers une culture partagée, laquelle apparaît comme le cœur de l'amélioration du système pour les professionnels.

6 - L'analyse des données : des professionnels ensemble

6.1 - Précisions : la transmission des projets

Chaque élève bénéficie d'un projet pédagogique individualisé (PPI) rédigé par l'enseignant. Il est demandé aux enseignants par l'institution scolaire et semble se surajouter au PPS élaboré par la CDAPH ou en être une déclinaison plus détaillée. Il est fondé sur des observations/évaluations de l'élève par l'enseignant en début d'année scolaire. Il est réajusté au fur et à mesure des évolutions de l'élève.

De la même manière chaque enfant accompagné par le SESSAD bénéficie d'un projet personnalisé. Il correspond lui au volet éducatif et thérapeutique du projet personnalisé de compensation (PPC) élaboré également par la CDAPH.

Chacun des acteurs est en possession du projet demandé par son institution. Par contre, il ne dispose pas de celui de l'autre secteur ou rarement. Il est transmis à la famille et le professionnel lui stipule qu'elle peut, si elle le souhaite, le transmettre au professionnel de l'autre secteur. La famille est dépositaire de tous les projets et est le point de passage incontournable.

6.2 - L'utilisation du PPS

À la question de l'utilisation du PPS comme outil efficace pour la mise en place d'un travail en commun, les réponses sont unanimes :

En2 — *[Rires]...Non, je le trouve trop succinct, cela se borne à : autonomie et apprentissage cycle 1 ou 2 ou 3. Beaucoup trop succinct [...] c'est pourquoi l'outil que j'ai fait est beaucoup plus parlant.* (l.161)

Ed1 — *Oui, bon, alors là, franchement... Joker. Disons que pour moi ce n'est pas mon outil ressource.* (l. 156)

Ed2 — *Non, il n'est pas suffisamment clair.* (l.257)

Cs — *Non, il n'y a rien dedans !* (l. 339)

Le PPS n'apparaît pas comme un outil ressource pour les acteurs du terrain.

6.3 - Les types de rencontres

L'Équipe de suivi de la scolarisation (ESS), est définie par l'article 9 du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005. L'enseignant référent invite tous les partenaires et anime les ESS, qu'il réunit au moins une fois par an, en vue d'optimiser la scolarisation (et les aides) de l'élève handicapé.

Ces temps formalisés semblent importants pour tous les acteurs rencontrés. Les raisons sont diverses. Cela peut être un temps :

- pour « voir les emplois du temps, les augmentations ou les baisses de prise en charge. » (En1-l. 118) ;
- ou au contraire « [...], cela peut être [...] un moment pour échanger » (En2 - l. 62) ;
- enfin, pour d'autres « l'unité de lieu, l'unité de temps, c'est vraiment important » (Ed1-l. 302).

Pour tous :

- un temps où chacun peut s'exprimer en présence des parents dont la présence est indispensable puisqu'ils sont au cœur de projet de leur enfant ;

- un temps où chacun entend le discours de chaque professionnel qui devient ainsi une base de référence commune, sans qu'il s'agisse de propos rapportés, évitant les risques de déformation.

Le second type de rencontre concerne les temps d'échanges informels en dehors des ESS. Ils n'ont pas de caractère obligatoire mais peuvent être formalisés à la demande des acteurs concernés.

6.4 - Les temps et lieux des échanges

L'ESS « se tient dans le lieu où [l'élève] reçoit un enseignement scolaire »³, c'est-à-dire soit son établissement de référence⁴ soit l'établissement qui l'accueille compte tenu de son PPS qui « rend nécessaire le recours à un dispositif adapté que son établissement scolaire de référence n'offre pas ». Pourtant comme le précise l'une des enseignantes : « On se rencontre une fois par an pour faire le point, c'est ce qui est déjà mis en place et maintenant cela ne permet pas un suivi régulier. Ce n'est pas satisfaisant. » (En1 – l. 312)

Par contre, les temps d'échanges informels ne sont pas sans poser des problèmes d'organisation comme l'explique une des enseignantes rencontrées : « à chaque fois [les éducateurs] viennent quand je suis en classe avec les élèves, donc [...] on se parle entre 2 portes. C'est vrai que quand l'éducatrice vient chercher [le jeune] je suis en classe et ce n'est pas évident. [L'éducatrice] attend toujours [dans le couloir, qu'il] ait fini sa dictée [...] mais c'est vrai que le fait que ça soit sur des temps de classe ce

³ Circulaire n°2006-126 du 17/08/2006 intitulée « Mise en œuvre et le suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS) ».

⁴ L'établissement de référence est l'école, collège ou lycée où est inscrit l'enfant ou l'adolescent même s'il n'y est pas scolarisé.

n'est pas simple, enfin c'est toujours entre 2 portes. Sinon il faut trouver un moment le midi ou le soir ».
(En1 - l. 207)

6.5 - Les interlocuteurs privilégiés dans l'autre secteur

Pour les enseignants, l'interlocuteur privilégié est toujours l'éducateur du jeune.

Concernant le SESSAD, cela dépend des professionnels : dans l'Éducation nationale, dans le premier degré, les éducateurs privilégient le contact avec les enseignants. Dans le second degré, ils rencontrent plus spécifiquement les décideurs : chef d'établissement, directeur de SEGPA, ou toute autre personne désignée par le chef d'établissement : *« Généralement, pour ma part, c'est le plus souvent l'enseignant. Mais c'est vrai qu'il n'y a rien de mieux que le contact direct avec l'enseignant »* (Ed1-l.43) *[mais] c'est vrai que, au jour le jour, l'enseignant est quand même le plus à même de donner les observations sur le vécu du jeune en situation scolaire et nous de présenter le travail qu'on effectue auprès du jeune. Je trouve cela quand même plus intéressant de le faire directement ».* (Ed1 - l. 54)

Pour le chef de service du SESSAD, l'interlocuteur est différent compte tenu de son positionnement. Pour lui l'interlocuteur privilégié est : *« le référent, l'enseignant référent, ah oui très clairement. Moi quand je suis inquiet, quand il y a une nécessité que l'on fasse un point à l'école ou que je vois qu'il peut y avoir une incompréhension entre l'école et le SESSAD, qui pourraient entraîner des tensions, je pense que l'enseignant référent est totalement à sa place pour faire tiers. Pour moi c'est vraiment et très clairement enseignant référent ».* (Cs - l. 83)

6.6 - La connaissance de l'autre secteur, les attentes

À la question « Connaissez-vous l'accompagnement effectué par le SESSAD ? » Les réponses apportées par les enseignants sont d'ordre pratique :

En1 — *« Oui, en terme de créneaux. (l.37) Le chef de service était venu pour présenter, lors de la première ESS, la première année, mais demander si j'ai retenu, la réponse est non. »* (l.252)

En2 — *« Je sais quels sont les intervenants car j'ai fait remplir une feuille pour savoir quelles sont les prise en charge extérieures, j'ai demandé aux parents et au SESSAD. »* (l.90)

En miroir, la question posée aux éducateurs, amène le même type de réponse : *« Nous, en tant que SESSAD, on est censé voir le jeune au moins une fois par semaine. On essaie donc de voir avec l'enseignant ce qui est le plus opportun : est-ce que c'est de voir le jeune sur le temps scolaire ? Est-ce que c'est de le voir en dehors du temps scolaire ? Cela dépend vraiment des situations [...] mais tout ça c'est aussi à décliner avec l'enseignant »* (Ed1-l.31).

Il existe une grande hétérogénéité quant à la connaissance de l'autre secteur et cela semble dépendre du parcours de chacun. À la question, « Connaissez-vous la mission du SESSAD ? », l'une des enseignantes me répond que *« Non pas clairement »*, si on [lui] demande [...] d'expliquer, [elle] ne sait pas (En1-l.246). Et en même temps elle a le sentiment que *« de leur côté aussi, du côté des éducatrices il y a aussi cette méconnaissance. Méconnaissance pour nous de ce qui est demandé dans les textes au SESSAD et à l'inverse une méconnaissance des professionnels du SESSAD sur quelles sont les missions d'un enseignant spécialisé et de la classe »* (En1 - l. 376).

Sur les deux situations observées, dans le cadre de l'ESS, les enseignantes ne semblaient pas avoir conscience des attentes précises du SESSAD si ce n'est de « [...] voir, entendre et vérifier si [les] projections concernant [le jeune] étaient celles qui avaient été perçues par le SESSAD » (En2 - l. 78).

Les éducateurs pensent être mieux à même de connaître l'école que les enseignants le SESSAD. Ainsi une des éducatrices justifie ce sentiment par le fait qu'elle a été éducatrice scolaire avant de travailler au SESSAD et d'autres le justifient par leur présence régulière à l'école lors de leurs interventions ou quand ils viennent chercher les jeunes.

« C'est vrai qu'on est amenés à aller dans les classes (Ed1 - l. 58) donc forcément on interroge sur le fonctionnement de la classe donc on a quand même peut-être plus de données, nous ; qu'eux peuvent avoir » (Ed1 - l. 136).

Cependant les éducateurs précisent qu'il existe des disparités d'un enseignant à l'autre : « C'est vrai que dès le premier rendez-vous on se présente en tant que SESSAD parce que parfois, pour les enseignants, il n'y a pas eu de SESSAD préalablement (Ed1-l.23) et [...] aussi parce que je pense que pour certains enseignants de l'Éducation nationale, ça peut paraître flou et à ce moment-là, c'est aussi à nous peut-être d'ouvrir sur le plan de la communication, d'ouvrir un peu nos portes pour inviter et d'ailleurs on y a pensé ». (Ed1-l.137) Et que : « concernant les situations que j'ai pu accompagner on a travaillé sur cette notion là, mais ce n'est pas compris d'emblée. Non je ne peux pas te dire ça. Mais c'est à nous aussi de présenter les choses et d'expliquer le pourquoi. C'est aussi pour ça que dans certaines situations c'est important de se voir entre professionnels dans un premier temps » (Ed1 - l. 338).

Enfin, du côté du chef de service, la réponse

semble plus relever du constat de la réelle méconnaissance du handicap de la part de certains professionnels de l'Éducation nationale et de souhaits plus que de pratiques existantes : « Il y a des personnes, parfois aussi, qui nous appellent sans raison. Je pense à une personne, elle nous appelait tout le temps pour demander du conseil, et là on n'était pas à notre place. Toutes les situations l'inquiétaient, on avait sans arrêt des appels, on pouvait comprendre qu'elle s'interrogeait et qu'elle veuille partager ses inquiétudes mais ses inquiétudes étaient tellement démesurées que... » (Cs-l.116).

Ces entretiens nous montrent que chacun des partenaires a une représentation du travail de l'autre, mais tous ont l'impression que l'autre se fait une représentation erronée d'eux-mêmes. Ces acteurs interprètent probablement la mission de l'autre au travers du prisme de l'histoire des deux grandes institutions qui les ont formés.

6.7 - La préparation des ESS

La différence est ici importante entre les deux secteurs.

Du côté de l'Éducation nationale, rien n'est formalisé. Cela dépend de l'enseignant, de la situation, des relations entretenues avec les autres professionnels de l'Éducation nationale. Ce temps de préparation n'est pas défini ni prévu dans les emplois du temps. L'enseignant peut le faire seul, notamment en remplissant le bilan scolaire qui sera demandé lors de la réunion, ou en concertation avec d'autres collègues.

Dans le premier degré l'enseignante « en parle entre deux portes [avec la psychologue] mais [il n'y a] pas de temps formel » (En1 - l. 91).

Dans le second degré l'enseignant échange « avec les collègues qui prennent en charge [le jeune] en inclusion » et « [elle] fait toujours un moment

dans [sa] classe ou dans la salle des profs. Ce ne sont pas des réunions en tant que telles, mais des temps informels» (En2 - l. 56).

L'organisation au sein des SESSAD est totalement différente. Le chef de service nous dit qu'un temps de «réunion préparatoire, [...] c'est-à-dire un point pluridisciplinaire» (Cs - l. 16) est prévu dans l'emploi du temps des éducateurs pour chaque situation «et ensuite en aval, [qu'] il y a un retour de l'ESS» (Cs - l. 17) à l'équipe.

Une autre éducatrice confirme qu'il y a une «réunion de synthèse au SESSAD avant. [...] On essaie de se mettre d'accord avant d'arriver à l'ESS. Il y a même des fois dans des situations un peu plus complexes, des situations d'orientation, une rencontre préalable entre le chef de service, l'éducateur référent et la famille.» (Ed1 - l. 273)

Quel que soit le secteur, l'ESS est vécue comme un temps important d'échanges, donc préparée. Dans le milieu médico-social le temps de préparation est reconnu par l'institution et des moyens horaires y sont attribués, l'éducateur en quelque sorte rend compte de son travail en interne à son équipe avant d'en faire part aux partenaires. Dans l'Éducation nationale, cela n'est pas prévu dans les missions de l'enseignant mais plutôt comme allant de soi dans le suivi de l'élève. Il n'y a donc pas de formalisation ni de cadre fonctionnel.

N'est-on pas là au cœur de la différence fondamentale entre le milieu médico-social dont la mission centrale est l'enfant handicapé et le milieu scolaire dont la mission est l'accueil de tous les enfants dont l'enfant handicapé ?

6.8 - Les contraintes rencontrées par les professionnels de terrain

Les contraintes de calendrier imposées par la MDPH sont vécues comme extrêmement

contraignantes, voire préjudiciables au travail sur le terrain, même si elles sont cependant acceptées par les deux parties : «*On n'a pas forcément les mêmes contraintes mais on est tous contraints donc on essaie de faire au mieux. Moi je ne pense pas que ce soit une entrave. Ça en est, ça nous casse les pieds au quotidien mais ce n'est pas une entrave car si on se mobilise et qu'on s'implique, ça fonctionne. On trouve des solutions. S'il y a l'implication des acteurs ça fonctionne.*» (Cs - l. 245).

L'enseignant référent joue, si nécessaire, un rôle de médiateur : «*[il] est un bon soutien pour présenter les choses. Le tiers est nécessaire pour certaines questions et dans les cas difficiles.*» (En2 - l. 39).

Pour les enseignantes la gestion du temps est un élément prégnant de leur quotidien et est souvent exprimée dans leur discours :

En1 — «*[...] la difficulté c'est de trouver un créneau car les SESSAD ont aussi leur prise en charge. On a les contraintes d'emploi du temps et la plupart du temps on se rencontre sur le temps du midi (l. 302). L'éducatrice qui prend Timothée, elle vient à chaque fois, il reste un quart d'heure. Elle respecte la classe, elle ne veut pas me déranger, ce n'est pas facile de communiquer (l.314) [...] Car on ne peut pas faire la classe et parler avec un adulte.*» (l.319)

Pour les éducatrices, la question ne se pose pas dans les mêmes termes car elles ont une plus grande souplesse de fonctionnement mais doivent, par contre, faire avec les contraintes des enseignantes : «*Ça fait partie de notre organisation, à nous au SESSAD, d'aller à l'extérieur pour rencontrer les partenaires. [...] Je tiens à noter quand même que pour les enseignants c'est un peu différent : combien d'entre eux, nous reçoivent sur la pause de midi, sans avoir le temps de manger et de*

faire ça rapide. Vraiment ils se rendent disponibles » (Ed1-l.240).

6.9 - Les relations entre professionnels

Les réponses sur les SESSAD apportées par les professionnels de l'Éducation nationale peuvent se répartir en trois modèles différents :

• 6.9.1 - Ceux qui comparent les SESSAD aux autres structures du sanitaire

Ils trouvent, sauf une, qu'il est plus simple de travailler avec les professionnels des SESSAD.

« On sent moins le côté "secret médical", [leur] disponibilité [...] est nettement plus souple et la présence du service sur le terrain change beaucoup de chose, notamment par rapport à la réactivité, à l'apaisement de certaines situations » (S., enseignant référent, communication personnelle, 18 décembre 2012).

« Par contre, concernant les CMP, la Guidance....le partenariat me semble très limité, j'oserais dire inexistant. Les seuls contacts ont lieu pendant les ESS et j'ai le sentiment qu'ils viennent plus pour prendre les infos que pour en donner » (Sa., enseignante spécialisée en ULIS, communication personnelle, 3 janvier 2013).

En désaccord avec cet opinion, une seule enseignante dira *« [...] que l'hôpital de jour ça s'intègre plus, [qu'] il y a plus de lien »* (En1 - l. 132).

• 6.9.2 Ceux qui comparent les SESSAD entre eux

« Un même agrément ne signifie pas la même façon de travailler. Certains SESSAD sont très présents sur le terrain et on sent la volonté de liens au sein du projet, alors que d'autres sont beaucoup plus effacés et on a du mal à cerner les aboutissants de certaines prises en charge » (S., enseignant référent, communication personnelle, 18 décembre 2012).

Un travail plutôt constructif :

« Certains SESSAD travaillent dans les locaux

de l'école voire dans la classe. Ainsi, l'enfant voit que les adultes travaillent dans la même direction et il ne quitte pas l'école » (SoR., enseignante spécialisée, communication personnelle, 30 Janvier, 2013).

« Généralement, le contact est facile, les réponses sont claires, chacun est à l'écoute de l'autre. Les relations sont de bonnes qualités, dans le projet [...], dans l'échange et dans les attentes de chacun. Cela fonctionne bien, mais on sait que c'est inhérent à des personnes et [qu'] il y a des fonctionnements internes à chaque établissement » (En2 - l. 47).

Ou a contrario, un fonctionnement qui peut entraîner un cloisonnement et/ou un morcellement du jeune si on voit :

« L'éducateur, entre deux portes, quand il vient chercher le jeune pour l'emmener systématiquement à l'extérieur. Cela correspond donc à un "bonjour/au revoir". C'est très limité... Surtout quand on essaie de faire part de notre constat de dysfonctionnements relevant de l'éducatif (épanouissement de l'enfant, vêtement, matériel, transport,...) et que la réponse de l'éducateur est que "cela ne nous regarde pas" [...] On arrive alors à des situations où le gamin "fait de l'école, fait du SESSAD" (je cite un enfant) et on apprend en ESS que le projet de l'enfant, c'est de travailler sur les dizaines et les unités au SESSAD...? » (SoR., enseignante spécialisée, communication personnelle, 30 janvier, 2013).

• 6.9.3 - Ceux qui se centrent sur les personnes

« Je les rencontre une à deux fois par an pour faire le point et en plus lors des ESS (En1-l. 13), ce n'est pas que ça se passe mal. Mais je n'ai jamais eu de liens privilégiés avec les SESSAD (En1-l.181). On va tous dans la même direction parce qu'on va pour [le jeune] mais on marche parallèlement » (En1 - l. 185) ».

Du côté du médico-social, l'approche est un peu différente :

« [C'est] très dépendant de la personnalité de

chacun. [...] Ce n'est pas dans leur formation donc ça dépend de la personne, de son envie de s'ouvrir aux autres. [Mais] quand ça se passe bien c'est tellement riche !» (Ed1 - l. 422).

Ils observent soit de la résistance et précisent alors que dans ce cas *« eh bien on discute, on pose les choses, on motive [...] et généralement on y arrive »* (Ed1 - l. 38), soit que globalement, c'est à eux d'*« aller vers »*. (Ed2-l.107)

Pour les professionnels du Médico-social un certain nombre d'éléments est nécessaire pour que le travail soit de bonne qualité : motivation, envie, confiance.

« Il faut avoir envie aussi d'aller vers l'autre et de travailler en partenariat. Nous, en choisissant de travailler en SESSAD, forcément on en a envie. C'est une chose qui nous porte. Moi, en tout cas, cela m'a portée » (Ed1 - l. 208).

« Il faut trouver un point de convergence et c'est sur le point de convergence qu'on va travailler » (Ed2 - l. 346).

Le chef de service, quant à lui, exprime en plus le fait que depuis la loi 2005 : *« cela évolue favorablement. Ça monte en puissance. »* (Cs - l. 421), et que *« c'est vraiment la loi 2005 qui a "boosté" ça. Autant il y a encore quelques années pousser les portes de l'école ce n'était pas facile »* dit-il *« quand on était acteur du Médico-social. Autant cela "a beaucoup bougé, beaucoup évolué. Aujourd'hui les enseignants, ils sont en attente. Il n'y a plus d'enseignant qui dit « moi je ne sais pas faire, je ne peux pas envisager d'accueillir cet enfant », [...] »* (Cs-l.218).

Il souligne également *« le fait que le SESSAD vient sur le territoire de l'Éducation nationale. Il vient à l'école alors qu'à l'inverse on n'a pas le retour. Sensation des enseignants : le SESSAD envahi leur territoire et que ce n'est pas vrai dans l'autre sens.*

C'est vraiment perçu comme une intrusion : "ils viennent chez nous" » (Cs-l.485).

6.10 - Les relations avec les parents

La loi du 11 février 2005 précise que les parents sont partie prenante du PPS tout au long de son élaboration et de sa mise en œuvre. Ce sont eux qui en font la demande à la MDPH. Ils sont étroitement associés à toute réflexion concernant la scolarité de leur enfant et partagent leur expérience et leur connaissance de leur enfant. Ils sont incontournables, depuis l'origine, sans les parents il n'y a pas de demandes ; à l'aboutissement, sans leur accord il n'y a pas d'orientation.

Les relations avec les parents, leur place dans l'élaboration du projet sont une préoccupation très présente dans le discours des professionnels du secteur médico-social soit de manière directe lorsqu'ils abordent la question de la transmission du Projet personnalisé aux enseignants, soit de manière indirecte, en trame de fond des entretiens. Voici quelques extraits parmi les plus parlants : *« La place de la famille, pour moi, est fondamentale. On ne fait pas sans la famille ; de toute façon le SESSAD c'est comme ça, on ne travaille pas par injonction on fait avec l'accord, l'envie de la famille, donc c'est fondamental que de toujours penser à la place de la famille dans nos actions, dans nos démarches, et de la favoriser »* (Éd1).

Il en va de même pour les enseignants : *« Ce qui est intéressant aussi, c'est le lien avec la famille. Certaines familles sont parfois braquées avec l'école et le SESSAD permet d'instaurer un dialogue. J'ai pas mal d'exemples en tête dans lesquels la situation était très tendue avec les familles et où les éducateurs ont servi de lien »* (Sa., enseignante spécialisée en ULIS, communication personnelle, 3 janvier, 2013).

7 - Des pistes pour aller vers une culture partagée

7.1 - Une formation regroupant les acteurs des deux secteurs ?

D'un point de vue identitaire *« l'enseignant a toujours pour référence le dedans/dehors du seuil matériel et symbolique de la clôture scolaire, le travailleur social évolue quant à lui dans l'espace du quartier et [...] pénètre] parfois fort loin dans l'intimité des familles »* (Glasman et al., 1992), avec de surcroît pour les enseignants le fait que l'école participe d'un espace national.

Ces professionnels s'inscrivent donc dans des légitimités différentes : pour les enseignants *« la logique du public visé ne peut en aucun cas l'emporter sur la logique de l'institution. »* Les deux (enseignant et éducateur) ont pour mission d'apporter des savoirs et d'éduquer ; pour l'enseignant, la transmission de connaissances, de savoirs et de démarche méthodologique se situe au premier plan et sert de support éducatif ; pour l'éducateur, c'est l'aspect éducation qui est au premier plan et, à l'occasion, des connaissances peuvent être transmises et des stratégies peuvent être explorées (Brossier, 2007).

La notion de partenariat se résume souvent pour les enseignants à avoir un objectif commun alors que les éducateurs parlent d'objectifs complémentaires. L'un parle de l'élève quand l'autre parle de l'enfant.

Une piste possible, pour rendre ce travail en partenariat efficace, serait de construire une culture commune qui selon Charles Gardou et Yves Jeanne permettra *« de dépasser les logiques de compilation et de hiérarchisation des savoirs »* (Gardou & Jeanne, 2008).

7.2 Organiser des espaces et des temps d'élaboration pour les enseignants

Des termes reviennent fréquemment lorsque l'on parle de partenariat : complémentarité, prise de risque, altérité, disponibilité, élaboration d'une culture commune, échanges, relations, réflexion sur des situations communes, co-construction.

Face aux difficultés ou aux blocages que l'on peut rencontrer lors d'un accompagnement il apparaît effectivement utile et nécessaire de réfléchir ensemble, en équipe, sur le positionnement individuel et collectif à tenir. D'autre part, ces prises de décisions collectives permettent d'atténuer la pression éprouvée par chacun, de rebondir et de se remobiliser autrement. Cela permet de développer la cohérence de l'équipe pluridisciplinaire qui est engagée au quotidien auprès de l'enfant. Pour elle, *« se sentir suffisamment tranquille pour pouvoir accueillir et contenir la détresse, l'agressivité ou l'avidité d'un autre [...] semble relever en grande partie de la qualité de l'étayage fourni par l'équipe »*.

L'organisation interne du SESSAD le permet, mais dans l'Éducation nationale *« Comment faire en sorte que des fenêtres administratives s'ouvrent dans le secteur ? »* (Mazereau, 2005). C'est bien aux institutions de tutelle que revient, selon Jean Horvais, la mise en place de l'organisation générale des services. C'est donc bien à elle de prévoir ces espaces afin de permettre *« aux acteurs de terrain la construction de leurs réseaux locaux et la conduite de micro-projets innovants »* (Horvais, 2008).

Cette absence de temps apparaît comme un *leitmotiv*. Les enseignants, investis dans leur travail, déplorent que l'organisation de leur activité ne permette pas la souplesse dont bénéficient les éducateurs.

7.3 - Pour une meilleure utilisation des outils existants : les PPS et les ESS.

Principal instrument d'organisation du parcours de formation, le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci ainsi que les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins de l'élève en situation de handicap (Caraglio & Delaubier, 2012, p. 19). C'est un véritable carnet de route pour l'ensemble des acteurs intervenant dans la scolarisation de l'élève qui permet d'assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire.

Cependant neuf ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, le rapport sénatorial Campion Debré (2011-2012) constate que le PPS est un outil de pilotage peu et mal utilisé. Cela semble se vérifier sur le terrain. Le PPS est un document que les enseignants se doivent légalement de posséder mais les professionnels ne s'en servent presque jamais dans la pratique.

Conclusion

Au-delà des rencontres professionnelles et personnelles, cette recherche m'a permis de prendre du recul, de la distance avec mon positionnement professionnel habituel. Les environnements et les professionnels ont été abordés dans des contextes et des circonstances différentes. Les lectures ont été nombreuses et m'ont nourrie.

Cela n'est pas, non plus, sans conséquence. La remise en question personnelle et professionnelle en est une. La réflexion sur l'avenir en est une autre : l'avenir de l'école, de l'adaptation de la société et de l'école face à ce nouveau défi de

l'inclusion, les changements inévitables que cela va engendrer, et enfin ma place dans cette nouvelle organisation.

Comment continuer à assumer le même poste en étant un acteur qui aborde l'inclusion avec une nouvelle approche, qui a une vision plus claire de ce que la loi demande, de ce que les politiques nationales et européennes attendent, mais ayant aussi une conscience plus aiguisée des obstacles relatifs aux limites rencontrées en termes d'informations, de formation, de moyens.

Le changement de paradigme est acté. À l'ensemble du système de mettre son organisation en adéquation avec ce dernier et à l'ensemble des acteurs de réfléchir aux formations possibles pour mener cet ajustement.

« Nous avons à la fois l'Éducation nationale, magnifique institution, et le médico-social, que le monde entier nous envie. Nous pouvons jouer sur les temps partiels, la mixité, le métissage, l'union, le « PACS. » Voilà, nous devons « pacser », le médico-social et l'éducation nationale. Non les mariés, cela ferait une institution trop lourde et, en plus, chacun veut rester propriétaire chez soi : les « pacser ». [...] « le secteur médico-social est un secteur précieux à protéger, faute de quoi, dans un demi-siècle, on devra le réinventer. Il devient d'autant plus intéressant qu'il s'ouvre. [Ce qui le] protège [...] de la chronicité et l'école de l'impossibilité ». (Rufo, 2008)

Bibliographie

Amare, S. & Martin-Noureaux, P. (2012). La coopération à l'épreuve de deux cultures : l'école et le secteur médico-social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57 - INS HEA.

Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57- INS HEA.

Bouchard, J.-M. & Kalubi, J.-C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir. *CNAF - Informations sociales*, n° 133.

Brossier, Rossier, D. & Puyalet, J. (2007). Éducateurs et enseignants : à la recherche d'une culture professionnelle partagée. In : *André Philip (Dir).Scolarisation des élèves en situation de handicap ou de difficulté: partenariats de recherche et de formation de l'INS HEA - actes du colloque inaugural, 20 et 21 octobre 2006* INS HEA.

Campion, C.-L. & Debré, I., (2012) Rapport sénatorial n°635 *sur l'application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.*

Delaubier, J-P. & Caraglio, M., La mise en oeuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale, Rapport conjoint IGEN / IGAENR

Chauvière, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, Éd. INS HEA.

Chauvière, M. & Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative.* PUF

Chauvière, M. (2000). *L'école et le secteur médico-social : naissance d'un contentieux.* PUF

Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57.

Fauquette, J-C. (1991). Le partenariat. *Migrants-Formation*, n° 85.

Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé.* Dunod.

Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, n° 27.

Gillig, J-M. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école*. Érès.

Glasman, D. et al. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*. L'Harmattan.

Gossot, B. (2008). Vers une culture commune ? *Reliance*, n° 27.

Horvais, J. (2008). Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs : vers un regard stéréoscopique. *Reliance*, 2008/1 n° 27.

Jacquet, E. (2008). La rencontre des professionnels du soin et de l'éducation dans le cadre des dispositifs d'intégration scolaire. *Reliance*, n° 27.

Jaeger, M. (2005). L'éducation « spécialisée » à la croisée du pédagogique, de l'éducatif et thérapeutique. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 30.

Lesain-Delebarre, J.-M. (1999). Partage, convergence et démocratie : les difficultés du partenariat. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 6.

Mazereau, P. (2005). Quels modes de coopération professionnelle, pour les enfants en situation de handicap ? *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 30.

Mérini, C. (2009). Le partenariat en formation : de la modélisation à une application. *L'Harmattan*.

Perrard, P. (2008). La formation des professionnels de l'éducation spécialisée : lieu d'élaboration d'une culture commune ? *Reliance*, n° 27.

Rufo, M. & al. (2008). « Pacser » le secteur médico-social et l'Éducation nationale. *Reliance*, n° 27.

Sanson, K. (2006). Pluridisciplinarité : intérêt et conditions d'un travail de partenariat. *Le Journal des psychologues*, n° 242/9.

Zay, D. & Gonnin-Bolo, A. (dir.), 1995, Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993. Paris, INRP, 457 p.

**UTILISER UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE DE TERRAIN DANS UNE PRATIQUE
DE CONSEILLER PÉDAGOGIQUE**

Patrice BLANCHARD

Enseignant spécialisé

Master 2 MEEF spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers»

Marc BAILLEUL

Maitre de Conférence en sciences de l'éducation et en mathématiques

Résumé : Comment utiliser les fruits d'une expérience, pratique et réflexive, menée pendant une formation d'enseignant spécialisé, à l'occasion d'un changement de fonction institutionnelle, en l'occurrence le passage de la place de professeur des écoles à celle de conseiller pédagogique ? Tel a été l'objet de la pratique et de la réflexion menées au cours du parcours de master.

Mots clés : maths atelier ; pratiques enseignantes ; SEGPA.

Introduction

Le conseiller pédagogique, de circonscription ou chargé de l'enseignement adapté, a, entre autres, pour mission de faire évoluer les pratiques des enseignants. *«Il assiste les équipes enseignantes notamment pour les aider à bien gérer leur temps et à optimiser l'organisation et le fonctionnement des cycles pédagogiques¹»*. Il apporte son concours à l'élaboration, à la réalisation et au suivi des projets d'école. Il soutient la mise en œuvre d'activités nouvelles et accompagne les équipes d'enseignants dans la réalisation de ces activités. La difficulté n'est donc plus de faire évoluer directement les élèves mais de faire progresser les enseignants pour que leur enseignement soit plus efficace et que cela profite directement aux élèves dont ils ont la charge.

¹ Note de service no 96-107 du 18 avril 1996 intitulée «Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.»

Comment, et à quelles conditions, utiliser un outil d'enseignement expérimenté personnellement pour que d'autres se l'approprient dans ce cadre de formation ?

1 - Le dispositif maths-atelier, expérimenté en formation d'enseignant spécialisé

Le but de ce dispositif (nous le décrirons plus loin) était de faire réfléchir des professeurs d'atelier et des professeurs de mathématiques enseignant en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) à une programmation et à une progression qui prennent en compte deux modalités d'enseignement au départ totalement séparées, l'enseignement «académique» de notions mathématiques données et l'enseignement «en situation» de ces mêmes notions, présentées en tant qu'outil à utiliser pour résoudre des problèmes du quotidien. La difficulté a été, à l'époque, de faire accepter

que le savoir « conceptuel » et le savoir « professionnel ou social » pouvaient se compléter et interagir. Les objectifs étaient les suivants :

- consolider la maîtrise des savoirs fondamentaux ;
- poursuivre et renforcer les liaisons classe/atelier en mathématiques ;
- favoriser le va-et-vient pédagogique entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

Et surtout :

- donner du sens aux apprentissages en confrontant pratique et théorie.

« Le sens va découler directement de la relation entre les mathématiques et le monde réel, physique économique ou quotidien » (Drouhard, 2008). Or, c'est cette articulation qu'il faut mettre en évidence et ce, particulièrement pour les élèves en grande difficulté scolaire. C'est justement ce qui permet parfois de tenir les éléments du discours ensemble. Il précise de plus que *« celui qui n'arrive pas à donner ou à trouver du sens à ce qu'on lui dit de faire non seulement est inefficace mais surtout il souffre et cette souffrance due à la perte de sens n'a jamais rendu efficace bien au contraire »* (idem).

Nous avons cherché à élaborer un outil qui permette aux élèves de se confronter à des situations authentiques, menant à des réalisations comparables aux situations de la vie courante (Viau, 2003). Enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers (et les élèves de SEGPA relèvent de ce qualificatif), c'est, avant tout, chercher à adapter un enseignement qu'on pourrait qualifier de « standard » aux spécificités des élèves présents. Pour Thierry Dias *« le défi de l'adaptation semble pouvoir en partie être relevé grâce à l'apport d'outils de modélisation permettant des allers*

retours entre les objets sensibles et les objets mathématiques et leur propriété » (Dias, 2005). Wavelet (2008) renchérit : *« Ce qui fait sens n'est autre que la mise en relation des notions et des actions »*. C'est dans l'instauration d'un temps spécifique baptisé « maths-atelier » que va se jouer la mise en relation des deux types d'enseignement, à travers la fabrication d'un calepin rassemblant des « fiches » pour chaque notion-clé.

La proportionnalité, par exemple, a été étudiée en classe (l'agrandissement), les élèves ont rencontré une situation de proportionnalité en atelier (la recette) avec les mêmes données numériques ($4 \Rightarrow 9$). Certains ont réinvesti leurs savoir et savoir-faire, d'autres n'ont vu aucun lien. Un retour sur la notion en classe est donc nécessaire. Le prétexte de concevoir une fiche « aide atelier » sur la recette en classe a permis un engagement cognitif des élèves qui se sont trouvés en difficultés (et même en situation de blocage) devant la recette. Ils ont pu alors se servir de cette fiche en atelier pour éviter le blocage et s'engager cognitivement. Cette fiche a permis aux autres d'augmenter leur performance. Cet outil a été réutilisé en classe dans d'autres situations de proportionnalité. Un texte issu du mémoire élaboré pendant la formation CAPA-SH a été publié dans la revue du CERFOP (Blanchard, 2010).

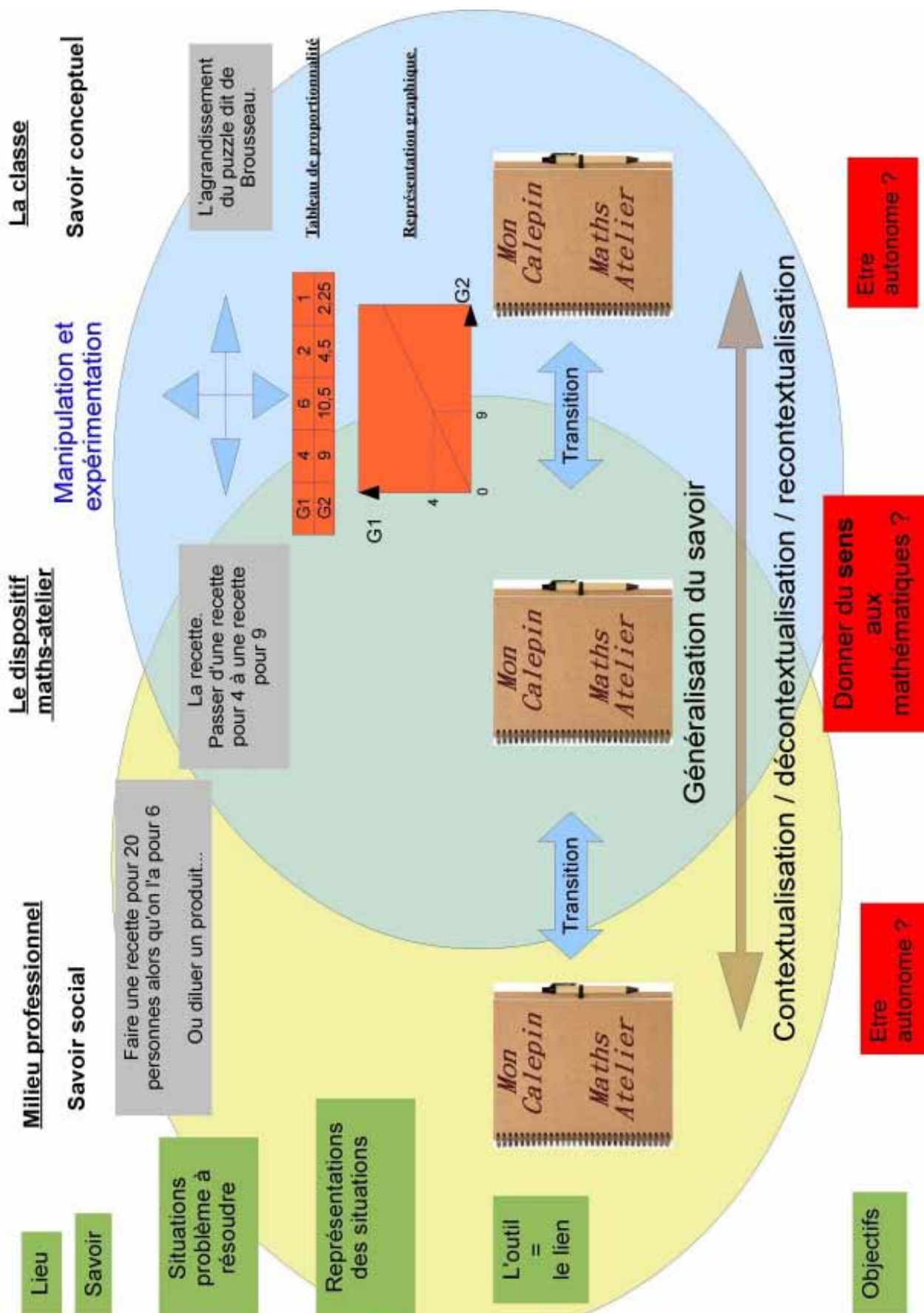


Figure 1 : Le dispositif maths-atelier, un espace de (re)construction du sens pour des élèves en grande difficulté scolaire

2 - Transférer un dispositif

À la demande d'une directrice de SEGPA, il m'a été demandé de présenter le dispositif maths-atelier en vue de le mettre en œuvre dans une équipe composée de professeurs des écoles et de professeurs de lycée professionnel. La mise à disposition du texte évoqué plus haut n'a pas suffi, évidemment, pour que les enseignants concernés passent à l'action mais a suscité des demandes de précisions. Néanmoins, j'ai laissé l'équipe s'emparer seule du dispositif, se l'approprier et mettre en place des organisations et des séances qu'elle a imaginées elle-même.

Différentes situations didactiques ont été élaborées visant à faire produire aux élèves des solutions à des problèmes réels : optimisation des dimensions dans le cadre de la fabrication d'un jeu de cartes, reproduction de pièces de Tangram, réalisation d'un objet technique en plastique dur.

La problématique du travail engagé pendant cette nouvelle expérimentation était la suivante : la mise en place des heures maths-atelier va permettre aux acteurs (enseignants et élèves) de redonner du sens aux notions mathématiques mobilisées aux cours des activités entreprises dans ce cadre.

3 - Recueillir et analyser des données : trois enseignants

Des entretiens ont été réalisés sur une très courte période auprès des enseignants engagés dans la mise en œuvre du dispositif.

Nous rendons compte ici des entretiens menés auprès de trois enseignants aux profils contrastés : M. L (professeur des écoles spécialisé), Mme A (professeur des écoles débutante) et

Mme N (professeur de lycée professionnel).

Le contenu du discours des enseignants lors des entretiens a été analysé de manière thématique. Nous avons alors tenté d'identifier pour chaque cas :

- son rapport au savoir mathématique, entre ses dimensions sociale et conceptuelle ;
- son abord du dispositif de l'atelier en termes d'organisation ;
- les difficultés perçues et ressenties par rapport au dispositif ;
- les avantages attribués au dispositif.

Nous présentons dans la partie suivante, pour chacune de ces thématiques, la spécificité de chaque cas. Enfin, nous tentons d'en dégager des pistes de réflexion relatives aux conditions d'utilisation d'un outil d'enseignement dans un cadre de formation.

3.1 - Des rapports au savoir de natures différentes chez les enseignants

Pour M. L, professeur des écoles spécialisé (PE spé), la polyvalence est une compétence indispensable au métier d'enseignant spécialisé. De plus, il précise *« j'essaie de trouver quel est le meilleur moyen de transmettre ce savoir-là et de travailler la notion en classe »*. Il possède un certain attachement à mener des recherches quant à la didactique de la (ou des) discipline(s) qu'il enseigne : *« Je sais que la didactique précise des mathématiques, c'est ça qui me pose le plus de problème et c'est là que je sens que ça pêche un peu [...] C'est vraiment de la didactique pure et je trouve cela un peu difficile en maths. »* La transmission du savoir n'est pas pour lui une certitude. Il fait preuve d'une perpétuelle remise en question.

Mme A, professeur des écoles débutante (PE) a un rapport au savoir basé sur la connais-

sance pure : *«Moi, je les mène sur des formules mathématiques avec un vocabulaire précis. J'essaye de faire en sorte que ce soit un peu mathématique avec des applications qui sont des chiffres, plus des situations.»* Elle s'appuie davantage sur de la théorie : *«Je travaille vraiment sur la proportionnalité pure.»*

Pour Mme N, professeur de lycée professionnel (PLP), le rapport au savoir est davantage marqué par un lien au réel. Cette phrase peut l'illustrer : *«Il est important qu'ils sachent déchiffrer l'étiquette sur un produit détachant: les précautions d'emploi, les doses d'emploi, les risques encourus.»*

Le rapport aux savoirs semble davantage orienté pour les professeurs des écoles vers des connaissances alors qu'il est plus orienté par des compétences pour la professeure de lycée professionnel.

3.2 - L'organisation en maths atelier, des choix différents

Pour M. L (PE spé), le travail avec un professeur d'atelier qu'il connaissait bien a été facilité : *«On a travaillé avec le professeur d'atelier mais on discutait déjà souvent donc il n'y a pas eu de souci pour mettre en place quelque chose avec lui. Moi, j'ai commencé par lui proposer de choisir certaines notions et comment on pourrait les travailler en classe. On est donc parti assez vite sur le côté production. On voulait du concret, créer avec eux. Si on va en atelier, pour moi c'est pour manipuler, toucher, découper. C'est vraiment pour faire quelque chose.»*

Pour Mme A (PE débutante), ce dispositif n'a pas changé énormément de choses. Si ce n'est qu'elle estime qu'il y avait peu ou même pas d'organisation *«On n'était pas tellement organisé»* et que c'était plutôt le professeur de lycée professionnel (PLP) qui s'adaptait à elle : *«c'est plus*

lui qui s'adaptait à moi». De plus, contrairement à l'organisation mise en place par M. L, il n'y avait pas de temps commun en classe ou en atelier : *«On faisait chacun de notre côté. Moi, je lui disais ce sur quoi je travaillais et lui essayait d'adapter en atelier. Il n'y a pas eu de production. On était aussi perdu l'un que l'autre»*. Cependant, l'emploi du temps de cette classe était fait de sorte qu'il y avait deux heures de mathématiques à suivre : *«Il y a quand même un lien, on va dire au niveau temporel. On a essayé, on a essayé»*. Lors des heures consécutives, les deux enseignants (PE débutante et PLP) faisaient la même chose mais avec des approches différentes. Des liens indirects étaient tout de même faits : *«Il (le professeur d'atelier) avait la clairvoyance d'aller regarder ce que je faisais et d'adapter de manière à présenter différemment ce que j'avais fait auprès des élèves en faisant le lien justement»*. De l'autre côté, la professeur des écoles débutante se renseignait également sur ce que son collègue PLP faisait : *«J'ai essayé de regarder dans leur cahier pour justement voir si on était justement sur les mêmes objectifs»*.

On note cependant une évolution sensible au cours de l'année de la part de cette enseignante. *«Maintenant, on est en train d'anticiper justement. On essaye de voir ce qu'on va faire avec M. P et ce qu'on va prévoir sur la prochaine période. C'est encore très flou. On a des idées chacun de notre côté, on essaie de mettre en commun. On a plein d'idées tous les deux»*.

Mme N (PLP) a été informée du programme de maths par son collègue professeur des écoles (M. L) : *«Il m'a donné son programme en mathématiques et à partir de là, j'ai monté mes fiches d'activités. Je me suis servie de ces informations en mathématiques»*. Cependant, la collaboration n'est pas toujours aisée.

3 -3. Avantages et difficultés liés au dispositif

Les difficultés

M. L (PE spé), en parlant de sa collègue Mme N (PLP), dit : *« J'ai eu un peu moins de facilité à travailler avec elle. Elle avait quand même sa façon de faire en classe »* et il ajoute : *« J'ai eu du mal à lui faire accepter qu'on pouvait, à chaque séance préparer une petite recette quand même et faire en sorte qu'ils utilisent le verre mesureur concrètement plus souvent et pas juste sur une fiche. Je trouve personnellement qu'on n'a pas assez manipulé. Je pense qu'il aurait fallu aller plus en cuisine. Et même quasiment à chaque fois et qu'on utilise ces savoirs dans la cuisine même »*.

Ces propos montrent bien toute la difficulté à travailler en lien avec des collègues mais cette vision ne semble pas partagée par Mme N (PLP) qui n'a pas fait état de difficultés particulières par rapport au travail d'équipe.

Mme A (PE) a confié que le fait de travailler à deux n'était pas très performant : *« On a essayé de mettre la classe ensemble et on se gênait plutôt qu'autre chose »*.

Point très important, les deux professeurs des écoles s'accordent à dire que le dispositif maths-atelier, tel qu'il a été mis en place est beaucoup trop chronophage pour l'enseignement des mathématiques : *« Ça prend trop de temps »*. *« Ça m'a beaucoup gêné. Ils ont trois heures de maths par semaine et le fait qu'il y ait une heure de maths-atelier m'a plutôt retardé »*.

Les avantages du dispositif

Ce dispositif présente des limites mais offre également des avantages à différents niveaux selon les enseignants. Ils peuvent concerner l'enseignant lui-même ou bien les élèves.

Pour M. L, professeur des écoles spécialisé et expérimenté, les avantages se situent plutôt

au niveau des élèves. À la question sur la motivation des élèves il répond : *« la motivation, on la voit tout de suite. L'envie d'aller en atelier, est bien là. De toute façon, ils savent très bien quand on y va. Beaucoup demandent quand est-ce qu'on va faire la recette, quand est-ce qu'on va cuisiner ? Donc on prépare avec eux la recette avant. On a toujours essayé de mettre un petit travail à faire en rapport avec ce qu'on a vu en classe, avec la notion qu'on travaille. Eux, ils ne pensent qu'à une chose, c'est d'aller utiliser la farine le beurre. Et de produire »*.

Mme A (PE débutante et non spécialisée) y voit plutôt un intérêt pour elle : *« Ça me permet aussi d'avancer un peu plus vite sur les heures de maths qu'il me reste »* et elle précise également : *« Moi, ça me fait prendre énormément de recul et justement trouver des situations pour faire du lien avec des choses concrètes qu'on pourrait rencontrer dans la vie »*. Elle ajoute aussi : *« Travailler avec un collègue, c'était plus rassurant qu'autre chose »*. Parlant de l'utilité des mathématiques qu'elle expose oralement à ses élèves, elle analyse sa pratique en déclarant ; *« Je pense qu'ils n'intègrent pas ce message là. C'est pour ça que je pense que, effectivement, les maths-atelier pourraient être utiles justement pour faire le lien »*.

Mme N (PLP), quant à elle, relève des bienfaits pour les élèves ainsi que pour elle-même. Parlant des cinquièmes, elle dit : *« Ils ont déjà un aperçu des instruments utilisés à l'atelier. Des notions d'unité de mesure qu'on y utilise, des unités de temps, parce qu'il y avait à exprimer une durée de cuisson... J'ai trouvé que l'impact de ces maths-atelier était positif. On a concrétisé en réalisant une recette et je les ai vus débrouillards quand ils ont commencé la recette »*. De plus, elle précise que *« Beaucoup de notions sont passées à travers ses cours »*. Elle trouve que ce qui est intéressant c'est

« La mise en pratique de tout ce qu'on a dit. Ça avait du sens et on réalisait quelque chose. [...] Ça permettait aussi d'avancer un peu plus vite ». Autre bénéfice qu'elle souligne : « Moi, j'aime particulièrement l'intervention avec l'enseignant près de moi ».

4 - Expérience personnelle, expérimentation professionnelle et diffusion en formation

« Le sens de l'innovation pédagogique dépend des usages sociaux qui en sont faits et, plus particulièrement, en fonction des offres de signification que lui attribuent les institutions ». (Cros, 2009, p. 6) Introduire volontairement une nouvelle pratique dans la gamme des outils d'un groupe de professeurs, même si l'appropriation de ce nouvel outil est laissée à la responsabilité de ces enseignants, va supposer une forme d'accompagnement sous tendue par des représentations de l'innovation vue simultanément comme « processus d'activité » (les enseignants expérimentent effectivement), comme « processus de développement de compétences » (« Moi, ça me fait prendre énormément de recul ») et comme « outil de développement sociétal dans un collectif professionnel » (Cros, 2009, p. 8).

L'accompagnement est au cœur de la pratique de conseiller pédagogique mais il est très différent d'être l'acteur d'un dispositif comme j'avais pu l'être en formation CAPA-SH et de le promouvoir comme je l'ai fait pendant l'année du master 2 ASH. Il est beaucoup plus facile d'agir soi-même que de faire agir des enseignants. C'est par des temps de concertation bilan, centrés sur la question de la trace écrite, donc de la réalisation du « calepin maths atelier », que cet accompagnement a été réalisé. Il s'est agi alors de permettre aux enseignants acteurs de se concerter,

échanger, exprimer leur vécu du dispositif et, pour moi, en sortant du simple compte rendu de mon expérience personnelle, d'argumenter du bien fondé d'une telle pratique en m'appuyant simultanément sur les propos tenus et sur des ressources théoriques, bien évidemment non présentés en tant que telles : l'approche systémique des savoirs (Morin, 1999), l'importance des schèmes dans les apprentissages mathématiques (Vergnaud, 1990), la question de la mémoire chez les élèves (Lieuury, 2000) et en ayant aussi recours à un autre témoignage de pratique (Dhénin, 2009) sur la prise en charge par les élèves de l'institutionnalisation des savoirs travaillés pendant une séance. Cette « autre pratique de la trace écrite » pose la question du « cahier de cours » / « calepin maths atelier » : les deux ? Un seul ? Pour qui ? Propre à chaque élève ? Unique pour la classe ?

La compétence 14 du « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » est intitulée « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et elle se décline comme suit :

- « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques ;
- se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ;
- réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ;
- identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles².

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er}

Ce qui est analysé plus haut est un exemple de réponse à cet objectif de formation dans lequel les différents points ci-dessus sont illustrés par l'expérience. En amont encore de la question de la diffusion de l'innovation est posée celle de la constitution puis de l'exploitation des ressources professionnelles, tant pour l'enseignant que pour le formateur. S'ouvre alors un nouveau champ de recherches dans lequel on peut évoquer les travaux de Margolinas et Wozniak (2009a, 2009b, 2010) regard didactique sur le travail de préparation de l'enseignant, Gueudet et Trouche (2009a, 2009b, 2010) sur le travail documentaire et la genèse documentaire. Outre-Atlantique, les travaux des chercheurs québécois qui interrogent les processus d'appropriation du « matériel didactique et pédagogique » par les enseignants identifient l'enseignant comme variable importante de ces processus (Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon, 2006). Aux États-Unis, les travaux de Brown (2009) et de Remillard (2009, 2010) mettent respectivement en évidence différents degrés d'appropriation (types d'usages) : « offloading », « adapting » et « improvising » (application, adaptation et improvisation) et différents modes d'engagement de l'enseignant avec le matériel curriculaire, c'est-à-dire différentes manières dont les professeurs rencontrent et s'engagent avec les ressources disponibles. Les travaux de Leroyer (2013a, 2013b) relatifs au rapport au support proposent un modèle pour penser l'activité de préparation comme résultante d'un système de ressources et de contraintes composé de trois sous-systèmes en interaction que sont : l'enseignant exerçant, le contexte dans lequel il exerce et le genre professionnel. L'enseignant exerçant est considéré

juillet 2013. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

comme un individu caractérisé par des connaissances, des valeurs et croyances, des émotions, des capacités physiques, etc. Le contexte se compose d'un environnement organisationnel, relationnel et matériel dans lequel on trouve les supports d'enseignement édités. Le genre professionnel est constitué des formes communes de la vie professionnelle. Les relations enseignant/soutiens d'enseignement apparaissent à la fois constitutives et dépendantes de ce système.

Le travail ici mené devrait pouvoir déboucher sur la mise en place de formations centrées sur la question de la trace écrite pour les élèves de SEGPA dans les différents contextes d'apprentissage où ils seront amenés à rencontrer des notions transversales comme la proportionnalité en mathématiques ou encore la syntaxe de base en français.

Bibliographie

Blanchard, P. (2010). Les maths-atelier en EREA : un dispositif pour redonner du sens aux mathématiques. *Revue du CERFOP*, n° 25, p. 85-95

Brown, M.-W. (2009). "The teacher-tool relationship – Theorizing the Design and use of Curriculum materials". In Remillard, J., Herbel-Eisenmann, B. & Lloyd, G. (dir.). *Mathematics Teachers at work, Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York : Routledge, p. 17-36

Cros, F. (2009), Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? *Recherche & Formation*, n° 62, p. 39-50

Dhenin, M. (2009). Ce que l'on mémorise, c'est sa propre activité, *Cahiers pédagogiques* n° 474, p. 11-15

Dias, T. (2005). Expérimenter en mathématiques pour relever le défi de l'adaptation. *Repères*, n° 60, p. 61-78

Drouhard, J.-P. (2008). Le sens dans tous les sens, *Cahiers Pédagogiques*, n° 466, p. 13-15

Gueudet, G. & Trouche, L. (2009a). «Vers de nouveaux systèmes documentaires des professeurs de mathématiques». In Bloch, I. et Conne, F. (dir.). *Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 109-133.

Gueudet, G. & Trouche, L. (2009b). La documentation des professeurs de mathématiques. In Coulange, L. et Hache, C. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques 2008*. Paris : IREM Paris 7, p. 249-269.

Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). « Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires ». In Gueudet, G. & Trouche, L. (dir.). *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR, p. 57-74.

Lebrun, J., Bedard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (dir.). (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Leroyer, L. (2013a). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation & didactiques*, vol. 7, n° 1. p. 147-164.

Leroyer, L. (2013b). Le rapport au support, un nouvel élément dans la thématique des ressources pour enseigner. In Coppé, S. & Haspekian, M. (Eds) *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques de l'année 2012*, Paris : Université Paris Diderot.

Lieury, A. (2000). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Margolinas, C. et Wozniak, F. (2009a). Place des documents dans l'élaboration d'un enseignement de mathématiques à l'école primaire. In BLOCH, I. et CONNE, F. (dir.). *Nouvelles perspectives en didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, p. 135-146.

Margolinas, C. et Wozniak, F. . (2009b). « Usage des manuels dans le travail l'enseignant : l'enseignement des mathématiques à l'école primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 35(2), p. 59-82.

Margolinas, C. et Wozniak, F. (2010). « Rôle de la documentation dans la situation du professeur ». In Gueudet, G. et Trouche, L. (dir.). *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR, p. 233-249.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris : Seuil.

Remillard, J. (2010). « Modes d'engagement : comprendre les transactions des professeurs avec les ressources curriculaires en mathématiques ». In Gueudet, G. et Trouche, L. (dir.). *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs en mathématiques*. Rennes : PUR, p. 201-216.

Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Vol. 10/2-3, p. 133-170.

Viau, R. (2003)., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles. De Boeck

Wabelet, J.-M. (2008). La difficulté d'être matheux, *Cahiers pédagogiques*, n° 466, p.17-18.

LA PRATIQUE MUSICALE, UNE VOIE D'ACCÈS AUX APPRENTISSAGES

POUR LES ENFANTS AUTISTES

Sarah VENARD

étudiante en M2 MEEF, spécialité «Scolariation et insertion des publics à besoins particuliers

Pascal BATAILLE

Enseignant spécialisé, responsable de la spécialité

« Scolarisation et insertion des publics à besoins éducatifs particuliers » du master MEEF

Résumé : Les pratiques musicales adaptées en direction d'élèves présentant des handicaps mentaux ou cognitifs se développent à partir d'instruments novateurs tels que le BAO-PAO. Ces pratiques s'inscrivent pleinement dans la culture dont ne sauraient être absents ces publics ; elles mettent en jeu des compétences cognitives, l'attention et la mémoire notamment, et constituent en cela une passerelle vers les apprentissages.

Mots clés : autisme, éducation musicale adaptée, BAO-PAO, culture, accessibilité, compétences cognitives.

1 - Le conservatoire de Caen, un lieu ouvert à des pratiques musicales adaptées

Le conservatoire à rayonnement régional de Caen a récemment créé (2010) un centre de ressources « Handicap, Musique-Danse-Théâtre » dont l'objectif est de permettre aux personnes en situation de handicap, d'accéder à des pratiques artistiques adaptées, ainsi qu'à diverses manifestations culturelles. La personne en situation de handicap peut bénéficier d'un suivi individualisé, d'un enseignement dans le cadre d'un cursus adapté à ses besoins, de l'accès à des outils pédagogiques adéquats ; elle peut également participer à des créations musicales et assister à des représentations appropriées du point de vue de l'accessibilité.

Dans cette démarche, le centre ressource régional « Handicap, Musique, Danse-Théâtre » est soutenu par la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) de Basse-Normandie, ainsi que par le conseil général du Calvados et la communauté d'agglomération de Caen la mer.

Le travail est axé sur la volonté d'intégrer des personnes à besoins particuliers dans la politique globale de l'établissement, et d'organiser des partenariats au niveau régional avec des structures associées, telles que les Maisons des jeunes et de la culture (MJC), les écoles de musique, les maisons de quartier, les établissements spécialisés mais également les dispositifs spécialisés dans les écoles, collèges et lycées de la région.

Dans ce cadre, des enfants qui présentent un handicap cognitif¹ sont accueillis. Ces enfants témoignent généralement de grandes difficul-

¹ Article 2 de la loi du 11 février 2005 basculé dans l'article L114 du code de l'action sociale et des familles. Cet article reconnaît la notion de handicap cognitif dans la définition du handicap ci-dessous : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

tés dans les apprentissages, plus spécifiquement dans l'acquisition, l'organisation des connaissances et dans la généralisation de ces connaissances à d'autres domaines. Parmi les différents troubles correspondant au champ du handicap cognitif on retrouve la dyslexie, la dyspraxie, la dysphasie, les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, mais aussi, et depuis peu de temps, les troubles envahissants du développement (TED) tel que l'autisme.

Ce projet n'a aucune ambition thérapeutique et ne relève pas de la musicothérapie, mais au contraire cherche à faire émerger une nouvelle représentation de la personne en situation de handicap, au sein du milieu artistique, comme un acteur de sa pratique musicale et non pas comme un objet de soin à travers la pratique musicale.

Dans cet article, nous vous présenterons le suivi d'un enfant présentant des TED que nous appellerons Baptiste.

2 - Développer des compétences cognitives et sociales dans le cadre d'une pratique musicale adaptée

Notre réflexion initiale s'articule autour du questionnement suivant : en quoi, et dans quelle mesure, une pratique musicale adaptée construite à partir d'outils tels que le BAO PAO², le Hand pad³, ou les codes de couleurs peut-elle s'illustrer comme une passerelle vers les apprentissages pour les enfants autistes ? Cette idée de passerelle sous-tend que les compétences travaillées dans le cadre de cette pratique musicale

² BAO PAO : baguette assistée par ordinateur, puce à l'oreille »

³ Hand pad : instrument de musique électronique qui fonctionne à la manière d'un tambour

adaptée seront progressivement réinvesties dans d'autres apprentissages.

Cette pratique peut-elle s'avérer pertinente dans le développement de compétences déficitaires dans l'autisme telles que les interactions sociales, les fonctions cognitives, le comportement ? Peut-elle favoriser l'inscription de la personne dans des références culturelles partagées ? Peut-elle contribuer à développer l'estime de soi ?

Dans ce travail, nous avons fait le choix de ne pas nous centrer sur une compétence particulière (même si nous insistons sur l'attention et la mémoire) mais, au travers d'une étude de cas, de tenter de saisir la réalité du fonctionnement de Baptiste dans ses dimensions cognitives et sociales.

3 - Méthodologie : observations et entretiens

Les premières séances auxquelles j'ai assisté m'ont permis de construire une première liste de critères qui allaient structurer mon observation. J'ai cependant fait le choix d'utiliser cette grille d'observation comme un outil d'étayage, sans m'y référer de manière exclusive de peur de restreindre mon recueil de données et de rigidifier ma démarche d'observation.

J'ai utilisé ensuite différents outils de recueil de données.

- L'enregistrement vidéo. En effet, le fait de filmer la séance me paraissait être l'option la plus pertinente afin de ne rien rater de ce qui pourrait se jouer, ni des comportements observables qui pourraient se manifester. J'ai donc pu filmer les dernières séances auxquelles j'ai assisté faute d'avoir sollicité à temps l'autorisation parentale nécessaire, ce qui a grandement facilité la retranscription et l'analyse des observations que j'y ai faites.

- J'ai également eu recours à la prise de note pour retranscrire les premières séances, ce qui m'a permis de mesurer la difficulté d'observer et de prendre des notes en même temps.
- Enfin, deux entretiens ont été réalisés : le premier avec M. L., chargé de mission musique et handicap afin qu'il précise les conditions d'accessibilité du conservatoire pour les personnes en situation de handicap, les compétences travaillées à travers la musique avec les enfants autistes et, plus particulièrement, les avantages pédagogiques liés au BAO PAO.

Le deuxième entretien a concerné l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) de Baptiste, dans le but d'étoffer les informations que je pouvais avoir à propos de son parcours scolaire, de son évolution et de l'influence que la pratique musicale semblait avoir sur son développement.

4 - Présentation de Baptiste, un enfant autiste de haut niveau

Mon recueil de données se trouve donc constitué d'observations que j'ai pu effectuer en assistant aux séances de musique de Baptiste que nous avons souhaité présenter avant que d'aborder les données théoriques.

Baptiste est un petit garçon de 10 ans, diagnostiqué autiste atypique depuis tout petit. Il présente un profil d'autiste dit de « haut niveau », c'est-à-dire que ses troubles cognitifs et ses troubles du comportement interfèrent avec des capacités intellectuelles qui correspondent à la norme⁴. Il est scolarisé depuis son âge de 6 ans,

⁴ « *Le fonctionnement cognitif est caractérisé chez certaines personnes avec TED par des performances supérieures à la moyenne de la population générale, en particulier dans les tâches nécessitant un traitement de*

ayant fait sa première rentrée à l'école en classe de moyenne section de maternelle accompagné d'une AVS⁵ ; il est aujourd'hui en classe de CE2.

Durant ses premières années, Baptiste est décrit comme un garçon supportant très difficilement les contraintes et les règles et ne comprenant pas les codes, aussi bien sociaux qu'institutionnels, de l'école. Il présente aussi à cette époque de nombreux troubles du comportement, qui viennent interférer dans les apprentissages. Ces comportements inadaptés se manifestaient par des crises, mais aussi par le rejet des autres enfants, ainsi que des adultes de la classe (enseignante et AVS). Aujourd'hui, ces troubles du comportement sont encore là, mais se sont apaisés et s'expriment de manière plus ponctuelle.

Dès le départ, Baptiste semble avoir besoin d'un cadre rigoureux pour rentrer dans les activités d'apprentissage, mais surtout pour y maintenir son attention. Dans cette optique, et dès le début de sa scolarisation, son AVS a mis en place au sein de la classe des éléments caractéristiques des méthodes cognitives et comportementales⁶, l'information centré sur les détails » in HAS, Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale, Synthèse élaborée par consensus formalisé. Janvier 2010

⁵ AVS : auxiliaire de vie scolaire

⁶ Méthodes ABA et TEACCH : ces méthodes sont des méthodes dites d'éducation structurée où le cadre éducatif structuré (planification de la tâche, renforts visuels...) allié à des renforçateurs positifs permet à l'enfant de réaliser seul avec une angoisse moindre. La HAS (Haute autorité de santé) et l'ANESM (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux) ont jugé

telles que la structuration visuelle et le système de récompenses. Baptiste a commencé à modifier son comportement et à révéler des compétences.

Comme pour beaucoup d'enfants présentant des troubles autistiques, la nourriture constituait au début un de ses centres d'intérêts restreints, et était de ce fait, utilisée comme renforçateur. Aujourd'hui, d'autres objets de récompense sont mis en place, comme la musique pour laquelle Baptiste nourrit un intérêt important, ou encore les puzzles et le vélo.

D'un point de vue social, durant ses premières années de scolarisation Baptiste manifestait d'importantes difficultés à rentrer en relation avec ses pairs, dont la simple présence provoquait des crises, ainsi qu'un rejet conséquent. La lecture des émotions chez ses camarades, ainsi que l'agitation provoquée par l'effet de groupe lui étaient incompréhensibles, et de ce fait, intolérables. Au fil de sa scolarité, et à travers des situations de socialisation spécifiques telles que la mise en place d'un tutorat avec un autre élève en CP, Baptiste a progressivement appris à accepter la présence des autres enfants, avec lesquels il commence à réussir à partager des moments.

Malgré des difficultés notoires pour rentrer dans les apprentissages, Baptiste témoigne de capacités indéniables à effectuer correctement les exercices imposés. D'autre part, Baptiste fait preuve d'une grande fatigabilité et d'une difficulté à rester concentré pendant un certain temps sur une tâche. Il témoigne aussi d'un certain manque de confiance en ses capacités, qui se caractérise ces deux méthodes appropriées. HAS & ANESM, 2012, Rapport Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent, mars 2012, p. 25

par une grande dépendance vis-à-vis de son AVS, et une angoisse profonde des situations de travail en autonomie.

5 - Spécificités des apprentissages liés à la pratique musicale

La pratique musicale peut être segmentée en différentes phases. Elle débute par une approche sensorimotrice et sensorielle de la musique, pour évoluer vers des représentations perceptives, puis conceptuelles favorisant l'identification et la catégorisation des sons, des rythmes, des séquences mélodiques... Elle part d'une approche concrète et pratique de la musique, pour cheminer jusqu'à la construction de représentations abstraites de cette même pratique.

Elle représente un moyen d'apprentissage au sens où elle permet de travailler et de développer des compétences spécifiques pouvant être transférées dans d'autres domaines. C'est notamment un outil intéressant pour travailler sur l'écoute, l'attention, la mémoire, ou encore l'imagination, qui sont des «compétences» nécessaires aux apprentissages dans d'autres sphères, telles que la sphère scolaire.

L'aptitude à écouter est d'ailleurs considérée comme une des bases fondamentales de l'apprentissage musical et une condition indispensable à l'acquisition des compétences nécessaires à toute pratique musicale. Elle s'illustre notamment dans les situations où l'on souhaite reproduire une séquence rythmique, repérer l'intensité du son, identifier des instruments, ou encore jouer en harmonie avec l'autre.

Cet accès direct à la pratique est un facteur essentiel de l'apprentissage qui privilégie dans un premier mouvement la manipulation et la confrontation directe à l'intellectualisation.

5.1 - Le BAO PAO, un outil musical adapté parmi d'autres

Le BAO PAO s'impose aujourd'hui comme l'outil de référence dans les pratiques musicales adaptées. Cet instrument, issu de la recherche sur les nouvelles technologies se compose de quatre arcs métalliques, chacun traversé par un faisceau laser qu'il suffit de couper à l'aide d'une baguette ou de tout autre support afin d'émettre un son ; les sons et les mélodies sont pré-enregistrés sur un logiciel, le Général Midi, et un convertisseur numérique permet d'effectuer la liaison entre le geste effectué et la production du son qui en résulte.

Le BAO PAO est un instrument facile d'accès car il suffit de réaliser un geste pour émettre un son, ce geste pouvant aussi bien être initié de la main, du pied, ou même de la mâchoire puisqu'il est possible de jouer avec des baguettes, mais également avec l'aide d'un capteur digital ou buccal, selon le handicap rencontré par l'élève.

Cet instrument permet de jouer collectivement et par ce biais, d'interagir avec plusieurs personnes. Ce concept de pouvoir aborder l'autre à travers la pratique musicale, sur un instrument qui permet à l'élève de produire un son juste et mélodieux, puisque pré-enregistré, est important pour la valorisation de l'élève en situation de handicap dans sa démarche d'apprentissage artistique.

De surcroît, le BAO PAO est un outil qui permet d'accéder à de nombreux instruments, programmés sur l'ordinateur, ainsi qu'à de nombreux styles musicaux ; il travaille par la même occasion diverses connaissances enseignées traditionnellement dans les conservatoires telles que la pulsation, le tempo, la phrase musicale, ou encore les caractéristiques du son comme la hauteur ou

l'intensité. Il permet aussi de développer diverses compétences transversales, pouvant être généralisées à d'autres contextes d'apprentissages, référées à la motricité, l'écoute, la concentration, la prise en compte de l'autre, la communication, la valorisation et l'estime de soi.

6 - L'accès à la culture pour tous

6.1 - La culture, un concept essentiel dans une perspective d'accès à la citoyenneté

La pratique musicale constitue un élément important de la sphère culturelle. L'étude de ses répercussions sur les apprentissages des enfants autistes nécessite de comprendre, et pour cela de définir, ce qu'englobe l'idée de culture.

Selon Jérôme Bruner (2000) la culture est un moyen de légitimer la «réalité» de certains produits de l'esprit et de dénier ce statut à d'autres. La culture nous propose des catégories communément partagées qui nous permettent de regrouper des événements, des objets, des situations, des crises. Elle nous procure les moyens de rendre compte de la succession et de l'interaction des événements, et de faire en sorte que ces moyens nous apparaissent comme «naturels», et presque inévitables.

La culture représente un outil permettant de rassembler des idées, des modes de perception, ainsi que des actions. Elle est un moyen de codifier et de catégoriser les comportements et connaissances perçus comme adéquats ou non, et par ce mécanisme un moyen pour l'homme de se différencier des autres tout en s'insérant dans un groupe social.

Par le biais de la pratique musicale, c'est notre patrimoine culturel et artistique que M. Leboutellier aborde et véhicule, donnant

certaines clés à Baptiste pour s'intégrer dans une culture commune et par cette occasion, affirmer sa citoyenneté et sa légitimité en tant qu'être sensible et pensant, et non plus seulement, en tant que personne en situation de handicap.

6.2 - L'accessibilité, un enjeu conceptuel de l'accès aux pratiques culturelles et artistiques

Selon le réseau interministériel sur l'accessibilité, réuni par la délégation interministérielle aux personnes handicapées (Culture et handicap, Guide pratique de l'accessibilité, 2007), *«l'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire en supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part»*.

Il s'agit de mettre en place les éléments nécessaires qui favoriseront l'accès aux différentes institutions, d'un point de vue physique bien entendu, mais aussi d'un point de vue mental et cognitif. Il est vrai que l'accessibilité est souvent abordée en terme de cadre bâti, de transports, de déplacements, mais une fois cette barrière «physique» passée peu d'adaptations sont mises en place en terme d'accessibilité de contenus par exemple pour que les individus en situation de handicap puissent bénéficier réellement des services et des activités proposés.

7 - Quelles sont les compétences cognitives en jeu dans l'activité musicale ?

Le lien entre musique et compétences cognitives (attention, habiletés verbales, mémoire) a été clairement établi (Rauscher et al. 1993).

D'autre part, *«la musique renforcerait les capacités de transferts des connaissances et elle agirait comme un catalyseur qui stimulerait le développement des capacités cognitives des enfants»* (Mingat, Suchaut, 1994 ; Wetter and al., 2009).

Robert Kaddouch (2013) conforte les études antérieures et montre que l'apprentissage de la musique favorise le développement cognitif de l'enfant.

L'attention et la mémoire jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des connaissances et des savoir-faire musicaux. La pratique musicale implique, en effet, la répétition et le rappel des morceaux et des instruments joués, ce qui contribue à faire travailler la mémoire de l'élève. La mémoire sémantique (les connaissances que l'on a sur le monde, la culture générale), ainsi que la mémoire épisodique (souvenirs vécus et inscrits dans un contexte spatio-temporel précis) constituent en général des fonctions cognitives préservées chez l'enfant autiste, du moins du point de vue de l'encodage, si les éléments mémorisés correspondent aux centres d'intérêts (restreints) de l'enfant en question.

L'autre facette de la mémoire qui est travaillée dans la pratique musicale est la mémoire procédurale, car utilisée de manière inconsciente, qui gère l'acquisition d'habiletés motrices et cognitives et permet la réalisation d'actions (comme faire du vélo). Cette mémoire permet d'accéder aux savoir-faire de manière automatique, et joue un rôle dans la pratique instrumentale. Chez les enfants autistes, ces habiletés mettent plus de temps à s'automatiser et nécessitent certaines répétitions qui doivent être verbalisées et contrôlées.

Une autre forme de mémoire très active dans les apprentissages est la mémoire de travail,

dite à court terme. Celle-ci se manifeste dans la pratique musicale à travers la mémorisation et la reproduction de notes jouées, ou à travers le nombre de notes qu'un élève doit jouer avant de céder la main à un camarade censé lui répondre. Chez les enfants autistes, on observe des difficultés à contrôler la manipulation des informations fournies, très probablement du fait de l'altération des fonctions cognitives et exécutives, telles que l'attention ou l'inhibition (HAS, 2010).

Les fonctions attentionnelles sont particulièrement sollicitées dans la pratique musicale. Dans un premier temps, elles sont présentes pour réaliser les tâches demandées, telles que le fait d'écouter une mélodie ou un rythme et d'observer en même temps le geste à effectuer pour le reproduire (attention partagée), ou encore, de lire une partition afin de savoir avec quelle note jouer (attention sélective). Dans un second temps, elles sont utilisées pour permettre l'implication cognitive de l'enfant autiste dans le processus d'encodage des connaissances qui vont lui être transmises, des événements qu'il va vivre, et des savoir-faire qu'il aura à intégrer.

8 - La pratique musicale, une passerelle vers les apprentissages

8.1 - Construire le cadre pédagogique avec Baptiste

En lien avec les principes de l'ABA, M. L. instaure un système de renforcement et de récompenses afin de motiver l'intérêt et l'implication de Baptiste dans la tâche d'apprentissage :

- Baptiste est déconcentré et provocateur, il réclame le djembé mais ne rentre pas dans l'activité. M. L. lui dit qu'il ne pourra jouer au djembé que s'il fait correctement les exercices

qu'il lui propose (séance du 23/11/11) ;

- à la fin de l'exercice, M. L. lui accorde de jouer du djembé pendant qu'il l'accompagne au clavier. Il laisse Baptiste jouer comme il l'entend, et cela semble lui faire plaisir de jouer avec M. L. C'est à la fois une récompense pour Baptiste qui réclamait le djembé et un moment de partage avec M. L. (séance du 23/11/11).

Afin d'attirer et de maintenir l'intérêt de Baptiste (et de ce fait, son attention) sur les activités qui lui sont proposées, M. L. met en place des « récompenses » musicales. Ce principe de renforcement permet à Baptiste de s'impliquer dans la tâche. Ces renforcements positifs prennent souvent l'apparence de morceaux de musique, que Baptiste affectionne particulièrement.

Cela permet aussi d'inscrire de la continuité entre les séances de musique et l'école, où l'AVS de Baptiste utilise aussi ce type de renforçateurs. Dans les situations où Baptiste témoigne de comportements inadaptés et ne rentre pas dans l'activité, M. L. pratique aussi des renforcements négatifs, à savoir supprimer les récompenses telles que le djembé par exemple. Cette démarche tend à instaurer un cadre et à maintenir Baptiste dans une dynamique de travail et d'ouverture aux apprentissages.

La pratique pédagogique mise en place par M. L. rend aussi compte de l'influence de certains principes du programme Teacch (Pro Aid Autisme) en particulier la structuration à partir d'indices visuels :

- Baptiste bénéficie d'un code couleur sur les percussions pour faciliter le repérage des notes qu'il doit jouer (séance du 07/12/11).

Le programme Teacch préconise l'adaptation de l'environnement, de sorte que l'enfant autiste puisse tirer profit au maximum de celui-ci,

ce qui passe principalement par la structuration visuelle des éléments qui le compose. Dans cette optique, M. L. met en place des codes couleurs servant de points de repères à Baptiste et facilitent son accès à l'instrument.

Ce cadre ayant déjà été mis en place par l'AVS de Baptiste durant sa scolarité, celle-ci est en mesure de témoigner de son efficacité dans le cas de cet élève : *« J'ai vu l'efficacité, et très rapidement des progrès. Et chose que je n'arrivais pas à obtenir d'une autre manière... qu'on arrive à obtenir avec des récompenses, et du renforcement positif [...] »*.

Ce contexte est renforcé par la posture et l'attitude adoptées par M. L. face à ses élèves, et plus particulièrement, face à Baptiste. Cela passe par une sollicitation régulière, durant le temps que dure le cours, afin d'assurer la concentration et l'attention de Baptiste sur l'activité musicale, et de le détourner de toute autre information non pertinente. Ce cadre rigide peut s'avérer essentiel dans l'enseignement auprès d'élèves autistes car ceux-ci présentent souvent des difficultés conséquentes à maintenir leur attention sur une tâche, et ont souvent besoin d'être remobilisés.

8.2 - La construction de «compétences culturelles»

À travers le BAO PAO, M. L. permet à Baptiste d'aborder la pratique d'instruments classiques et emblématiques du patrimoine culturel, qui potentiellement pourraient s'avérer difficiles d'accès pour certains enfants en situation de handicap.

Le recours à ces outils adaptés favorise pour l'élève l'approche de différentes alternatives instrumentales, constitutives de notre culture musicale, qui probablement ne lui seraient pas accessibles de manière concrète du fait de son

handicap : ainsi, l'utilisation du souffleur numérique, réplique anatomique d'un instrument à vent proche de la clarinette, permet dans un premier temps à Baptiste d'expérimenter la sensation de la production musicale à travers le souffle, approche difficile en général pour les enfants autistes qui peuvent témoigner de difficultés pour expirer.

Mais le souffleur numérique rend accessible à Baptiste la reproduction de mélodies et de rythmes à travers n'importe quelle sonorité d'instrument, que ce soit le piano, la guitare, le violon, l'accordéon... exerçant par ce biais son oreille musicale, ainsi que ses capacités d'écoute et de reconnaissance des différentes alternatives instrumentales que notre répertoire culturel compte.

La transmission d'une culture de la pratique musicale passe aussi par l'apprentissage du geste et du code musical :

« Malgré son excitation, à chaque fin de morceau Baptiste ne s'arrête pas brusquement et respecte les codes musicaux que M. L. lui a transmis en diminuant peu à peu la vitesse et l'intensité de la mélodie, et on arrêtant progressivement ! » (séance du 08/02/12).

On note bien la prise en considération des règles régulant la pratique musicale dans l'action de Baptiste. En effet, malgré l'exaltation que certains morceaux peuvent engendrer chez lui, il prend soin de contrôler son geste musical selon les codes en vigueur, à savoir ne pas s'arrêter de jouer brusquement. Cette attitude rend bien compte d'une assimilation des spécificités culturelles qui caractérisent la pratique musicale.

8.3 - L'élaboration de compétences sociales⁷

L'altération qualitative de la communication et des interactions sociales constituent deux des caractéristiques majeures de l'autisme. Les compétences sociales sont donc particulièrement peu développées et adaptées chez les enfants autistes, et représentent une dimension à travailler de manière constante et régulière afin de les faire évoluer.

Cet apprentissage social exigé par une pratique musicale collective est susceptible de produire une réaction de stress, caractérisant la difficulté que ces situations d'échange constituent pour les enfants autistes. M. L. cherche à imposer un cadre à travers l'explicitation des règles de communication sociale telles que le fait de s'écouter et de se regarder.

Il en va de même pour les contacts visuels, sollicités par la relation de communication musicale, mais qui constituent un obstacle conséquent pour Baptiste.

⁷ Les compétences sociales présentent des particularités chez les enfants TED : « *la communication : recevoir et produire des messages verbaux ou non verbaux (contact oculaire, réponse à la voix humaine* », « *les relations et interactions avec autrui (nouer ou mettre fin à des relations avec autrui, au sein ou à l'extérieur de la famille, etc.)* », « *des difficultés pour attribuer un état mental aux autres et à eux-mêmes à l'origine de difficultés à construire un monde social guidé par les intentions, les désirs et les croyances* ». Extraits de la version spécifique pour enfants et adolescents (CIF-EA) de la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) In : HAS, Autisme et autres troubles envahissants du développement État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale, Synthèse élaborée par consensus formalisé, janvier 2010, p. 13-14

Mais certains comportements sociaux inadaptés, tels que le fait de ne pas attendre son tour pour jouer, persistent chez Baptiste. Ces comportements ancrés dans un fonctionnement cognitif de repli, peuvent diminuer, voire disparaître, en étant remplacés par des comportements adaptés, inculqués à travers une pratique musicale collective qui les rend indispensables.

Cela se manifeste à travers le travail de M. L. avec Baptiste qui cherche à favoriser les situations d'échange et de partage social par le biais de la musique.

M. L. crée donc les conditions favorables à l'instauration d'une communication musicale entre Baptiste et une autre élève qu'il a incluse dans son cours, dans un premier temps en les plaçant face à face, dans un second temps en établissant des règles permettant de réguler l'interaction musicale. Cette communication implique pour Baptiste de s'adapter à la situation d'échange en respectant les consignes imposées, à savoir jouer une note et attendre que L en joue sept pour reprendre, ou l'inverse. Baptiste semble être en capacité d'appliquer ces comportements, même si c'est de manière momentanée. La répétition dans ce contexte de partage musical pourra en faciliter l'assimilation : « *Travailler sur l'écoute de l'autre... Ce n'est pas ton tour là, c'est à l'autre de jouer, maintenant c'est à toi, etc... Jusqu'à ce que ça devienne un automatisme.* »

Le recours à la dimension ludique de la pratique musicale permet aussi d'instaurer un contexte favorable à la relation et à l'échange, favorisant un sentiment de sérénité et de bien être, dans lequel l'établissement de la communication peut s'effectuer sans trop de réticences de la part de l'élève autiste.

On observe donc le développement d'une prise en compte et d'une reconnaissance de l'autre, qui passe par le fait de partager un moment de plaisir avec celui-ci, comme cela est visible entre Baptiste et un deuxième élève (L).

À travers une perspective ludique et agréable, Baptiste réussit à s'insérer dans un jeu à plusieurs, où chacun à sa place. La codification des règles à respecter au sein d'une pratique de groupe en facilite grandement l'acquisition, d'autant plus pour les élèves autistes tels que Baptiste, pour qui les repères et les codages visuels, facilitent la compréhension du monde.

M. L. met en place des situations susceptibles de favoriser les échanges visuels, et verbalise la nécessité qu'au sein d'une pratique musicale partagée les différents protagonistes se regardent, afin d'indiquer une prise en considération de la présence de l'autre : *« [...] des fois ce sont des petits regards ou des choses un peu furtives comme ça, qui me permettent de déceler finalement qu'ils ont compris que l'autre était là [...] »*.

Pour Baptiste, ce rappel verbal peut ne pas être suffisant, tant ce comportement social peut s'avérer difficile et peu naturel. Il peut donc être nécessaire de guider physiquement l'enfant autiste pour l'amener à réaliser ce comportement, qui au fil du temps et des répétitions, pourra s'inscrire dans une démarche spontanée.

On peut donc observer que la pratique musicale constitue une passerelle effective pour favoriser l'apprentissage de compétences sociales adaptées à travers l'instauration de situations encourageant les interactions, l'explicitation de règles permettant de réguler ces échanges, et l'établissement de codes poussant les élèves vers une autonomie au sein du collectif. Les processus en jeu dans la construction des compétences

sociales, tels que l'écoute de l'autre, la patience, l'assimilation de règles, ou encore la gestion de la frustration, nécessitent tout de même la sollicitation et l'implication des fonctions cognitives.

8.4 - Le développement de compétences cognitives chez l'élève Baptiste

Les capacités attentionnelles de Baptiste sont relativement fragiles et le moindre élément peut venir parasiter sa concentration et rendre la mobilisation sur la tâche très compliquée. Ainsi, il est très difficile pour Baptiste d'inhiber les informations non pertinentes, telles que l'ordinateur qui s'éteint brusquement, pour focaliser son attention sur les informations pertinentes, telles que l'exercice que l'enseignant tente de lui faire réaliser.

Parmi d'autres activités, le jeu collectif constitue une situation de travail adéquate pour développer les fonctions attentionnelles à travers la pratique musicale.

M. L. lui demande donc de ne pas parler pour se concentrer sur le jeu de L, et Baptiste se met à compter à voix basse le nombre de notes pour arriver au compte des huit notes qu'il doit jouer (séance du 18/01/12).

M. L. donne des stratégies à Baptiste pour lui permettre de concentrer son attention sur le jeu de l'autre et de se placer dans une attitude d'écoute, celle-ci caractérisant la base de tout apprentissage musical. Le recours à des stratégies cognitives constitue une étape extrêmement difficile pour les enfants autistes, qui ont de grosses difficultés à évaluer ce qui dysfonctionne dans leur activité cognitive et pour qui il est souvent nécessaire d'explicitier les remédiations à mettre en place.

La segmentation de l'activité, de même que l'utilisation de codes visuels, constituent des alternatives intéressantes pour permettre à l'élève autiste de mobiliser ses capacités attentionnelles en limitant l'effet de surcharge.

M. L. l'installe devant le Hand pad, un instrument de percussions électroniques, et lui donne des baguettes. Baptiste doit jouer deux notes de la main droite et une de la main gauche, en respectant un code couleur :

L. — « *Un rouge, deux bleus, toujours, vas-y!* »
[...]

À travers cette activité M. L. travaille la coordination motrice (et par la même occasion, la mémoire procédurale), mais surtout la concentration en ayant recours à un code couleur qui facilite le repérage et l'identification de la main à utiliser, de la note à jouer... Il aborde aussi l'attitude d'écoute, dont l'objet doit être le rythme effectué, travaillant aussi sur les processus d'attention sélective.

Malgré cela l'exercice conserve des difficultés pour Baptiste et l'enseignant doit intervenir en guidant ses gestes en même temps qu'il segmente verbalement le morceau. Cette répétition, suivie d'une réalisation autonome de l'exercice, permet à Baptiste de mémoriser l'enchaînement autant visuellement, qu'auditivement (selon le canal sensoriel qui est le plus performant chez lui, les autistes étant plus réceptifs aux stimulations visuelles), et de mobiliser ses ressources attentionnelles afin de favoriser l'acquisition du rythme et sa reproduction par la suite.

Comme pour une majorité d'enfants autistes, on peut observer que l'attention de Baptiste est volatile et se disperse facilement, pouvant être détournée par le moindre élément parasite :

Baptiste a quelques difficultés à se concentrer au début et son regard se perd, il ne fixe pas la partition. M. L. le reprend, il se concentre un peu plus et parvient à identifier de lui même avec quelle main il doit jouer. À un moment, pendant la tâche, son attention s'éparpille sur autre chose:

Baptiste — Il va faire nuit ! (Aucune réaction de la part de M. L.)

Baptiste — « *Hein !?* »

M. L. — « *Laquelle ?, en désignant la note à identifier avec la baguette.* »

Baptiste — « *Gauche.* »

M. L. — « *Tout seul ou il y a deux mains ?* »

Baptiste — « *Tout seul !* »

M. L. — « *On y va !* » (M. L. joue la note identifiée - séance du 01/02/12).

Dans cette situation M. L. ne réagit pas aux sollicitations non appropriées de Baptiste, et continue de l'interpeller sur la tâche, ce qui l'oblige à se remobiliser. Cette démarche préconisée dans la méthode ABA (Association «Autisme Apprendre Autrement», non daté) permet à Baptiste de ne pas alimenter ce fonctionnement d'éparpillement, son comportement ne déclenchant aucune réaction et de recentrer son attention sur l'activité.

On peut constater également que M. L. utilise la répétition, que ce soit des consignes ou de l'activité elle même, celle-ci s'avérant particulièrement bénéfique.

Pour les enfants autistes, l'altération des fonctions cognitives peut aussi s'exprimer à travers une difficulté à traiter plusieurs informations en même temps ; cela nécessite de segmenter la tâche à effectuer pour la rendre plus accessible :

Au début, M. L. guide les gestes de Baptiste qui a du mal à jouer en lisant la partition. Baptiste doit décomposer le morceau et faire chaque note

après l'avoir lue sur la partition pour savoir avec quelle main la jouer. Progressivement, M. L. lâche les mains de Baptiste et le laisse jouer seul en guidant sa lecture des notes sur la partition avec une baguette.

M. L. — «*Ensuite ?*» (Il pointe la note sur la partition avec sa baguette.)

Baptiste — «*Main gauche !*» (Il joue la note de la main gauche.)

M. L. — «*Oui, ensuite ?*»

Baptiste — «*Main gauche !*»

Au bout d'un moment, Baptiste arrive à jouer en continu en regardant la partition et en suivant la baguette de M. L., sans qu'il ait besoin de le questionner sur la main à utiliser. Baptiste joue le morceau parfaitement jusqu'au bout (séance du 29/02/12).

Conclusion

À travers l'analyse et l'interprétation des données recueillies durant les séances de musique de Baptiste, on constate que cette pratique musicale adaptée revêt différentes fonctions.

La première reste de favoriser l'accès à une forme d'expression sensible et esthétique, génératrice de plaisir et d'émotion. Elle s'incarne dans la possibilité pour les élèves en situation de handicap tels que les élèves autistes, d'aller au conservatoire, d'y pratiquer de la musique en bénéficiant d'un enseignement et d'outils adaptés à leurs besoins particuliers.

La seconde s'illustre à travers sa disposition à véhiculer un patrimoine culturel, légitimant de ce fait son caractère «commun» et permettant à des élèves autistes de s'affirmer en tant que citoyen dans cette société, à travers l'assimilation et la potentielle expression de valeurs culturelles partagées.

La pratique musicale s'impose aussi comme support d'interactions sociales, remédiant au déficit qui existe dans ce domaine chez les enfants autistes. Elle constitue aussi une ressource appropriée pour permettre à ces enfants en situation de handicap cognitif de travailler leurs fonctions supérieures, favorisant l'entraînement et le développement de leur mémoire, de leurs capacités attentionnelles et de leurs fonctions exécutives. Enfin, de par son caractère artistique et esthétique, elle induit un sentiment valorisant d'habileté, voire de talent, qui contribue à renforcer l'estime que la personne qui la pratique se porte.

Après avoir assisté à l'une des séances de musique de Baptiste, son AVS confirme la continuité qui peut exister entre les apprentissages effectués au conservatoire et ceux accomplis dans le milieu scolaire.

Il est cependant important de spécifier que Baptiste, comme beaucoup d'enfants présentant un syndrome autistique, cloisonne et éprouve des difficultés à généraliser les savoirs acquis dans un contexte à un autre contexte. Les connaissances et compétences transversales développées au cours de sa pratique musicale au conservatoire peuvent ne pas être remobilisées de manière spontanée et automatique dans d'autres sphères telles que la sphère familiale ou scolaire. Existe-t-il des perspectives potentielles alors pour optimiser le «transfert» ?

Cette dynamique confirme la nécessité pour tous les professionnels qui interviennent auprès de Baptiste de pouvoir se rencontrer, échanger, et mettre en lien leur pratique afin de faire émerger certains buts communs favorisant le développement et les progrès de cet enfant.

Enfin, dans le domaine de l'ASH, il apparaît que la musique se trouve souvent reléguée au

second plan, voire occultée, ne paraissant pas aborder les apprentissages qui s'avèrent prioritaires pour ce public. De notre point de vue, cette recherche illustre, au contraire, la nécessité de s'attarder sur ces pratiques dont les répercussions sur l'épanouissement cognitif aussi bien qu'affectif de l'élève s'avèrent propices au bon déroulement des apprentissages.

Bibliographie

ASSOCIATION AUTISME APPRENDRE AUTREMENT, (non daté). *Méthode ABA*, Disponible sur <http://www.abautisme.org/index.php> (consulté le 28 avril 2014)

Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris, Retz.

HAS & ANESM, (2012), *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*. Disponible sur http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Recommandation_Autisme_Mars_2012_format_Anesm.pdf (consulté le 30 mai 2014)

HAS, (2010) *Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale. Synthèse élaborée par consensus formalisé*. Disponible sur http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme__etat_des_connaissances_synthese.pdf (consulté le 28 avril 2014)

Kaddouch, R. & Noulhiane, M. (2013). *L'enfant, la musique et la mémoire, apprentissage musical et développement cérébral*. Bruxelles, De Boeck.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2007). *Culture et handicap, Guide pratique de l'accessibilité*. <http://www.culture.gouv.fr/handicap/pdf/guide.pdf> (consulté le 28 avril 2014)

Mingat, A. & Suchaut, B. (1994). Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle: effets transversaux sur les acquisitions scolaires en lecture et en mathématiques au cours préparatoire. *Cahier de l'IREU*, n° 56.

Pro Aid Autisme, Le programme TEACCH. Disponible sur

<http://proaidautisme.org/le-programme-teacch> (consulté le 28 avril 2014)

Rauscher, F.-H., Shaw, G.-L. & Ky, K.-N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365 (6447), 611.

Wetter, O. E., Koerner, F. & Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance?

Instructional Science, 37(4), p. 365–374.

MISE EN PLACE ET ÉTUDE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES VISANT À FAVORISER LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES, AUPRÈS D'UN PUBLIC D'ÉLÈVES DE SEGPA

Raphaëlle LANGLOIS

Enseignante spécialisée

Master 2 MEEF spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers»

Marc BAILLEUL

Maitre de conférence en sciences de l'éducation et en mathématiques

Résumé : Dans le cadre des orientations pédagogiques des EGPA (Enseignements généraux et professionnels adaptés) et pour palier aux risques de décrochage scolaire, il est demandé aux enseignants de permettre aux élèves de créer du lien, de transférer leurs acquis dans d'autres contextes. Or, les élèves de SEGPA (sections d'EGPA) cloisonnent très souvent leurs connaissances. Mon travail de recherche avait pour objectif d'étudier la mise en place de pratiques pédagogiques prenant en compte la transférabilité des connaissances et des compétences tout au long de la construction d'un nouveau savoir. En s'appuyant sur la notion de proportionnalité, nous avons construit, mené et observé des séances, dans l'optique d'évaluer si un transfert de bas de gamme s'opérait chez les élèves. Il en ressort qu'un travail de planification et d'aide au transfert, associé à des interventions pédagogiques appropriées peut exercer une influence positive sur le dit transfert.

Mots-clés : transfert, compétence, proportionnalité, planification.

1 - D'un parcours personnel et professionnel à un questionnement de recherche

Affectée en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) dans l'académie de Lille dès le début de ma carrière comme maitre auxiliaire sur un poste de PLP en biotechnologie santé environnement, c'est par choix que j'ai choisi d'y rester après ma titularisation en septembre 2002.

Depuis ma mutation en septembre 2004 dans l'académie de Caen, je suis nommée à la SEGPA du collège Émile Chartier à Mortagne-au-Perche.

Je travaille au sein de cette SEGPA auprès des élèves de quatrième et de troisième dans

le cadre de la découverte professionnelle sur le champ HAS (hygiène alimentation services) afin de préparer mes élèves « à accéder à une formation professionnelle de niveau V¹ ». J'interviens également auprès des troisièmes spécifiquement pour l'enseignement de la PSE (prévention santé environnement) et la rédaction du rapport de stage qu'ils devront présenter lors de l'oral du CFG. Je suis également le professeur référent de ces derniers.

Au cours de ces 16 années d'enseignement, j'ai eu la chance de travailler auprès d'équipes

¹ Circulaire n°2009-060 du 24-04-2009 intitulée «Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré»

stables et impliquées où souvent de jeunes professeurs des écoles étaient affectés, tout comme moi, par le hasard des mutations dans l'enseignement spécialisé et y développaient des compétences particulières, qu'ils finissaient par faire reconnaître grâce à l'obtention tout d'abord d'un CAPSAIS, puis dorénavant d'un CAPA-SH option F.

Tout comme eux, j'ai souhaité faire reconnaître la spécificité de mon enseignement auprès de ce public en m'inscrivant l'année passée, en candidate libre, au 2CA-SH option F.

Le choix de conduire un travail de recherche dans le cadre de cet examen s'est rapidement imposé à moi. Effectivement au cours de ces années, j'avais pu constater qu'une grande majorité des élèves de 4^e et 3^e rencontraient de grandes difficultés dans la maîtrise de compétences, pourtant nécessaires, afin d'expérimenter les démarches auxquelles la formation professionnelle fait appel.

Lors des différents stages effectués par les élèves, les comptes rendus des maîtres de stage tendaient à confirmer ce constat.

Jusqu'en 2009, les compétences visées lors des évaluations en atelier, étaient regroupées dans un livret de compétences spécifique où les notions de base nécessaires pour mener à bien une activité n'apparaissaient pas et étaient de l'ordre de l'implicite. Il était plus difficile alors de faire un constat clair et ces observations ne restaient que de l'ordre du ressenti.

Ce n'est qu'après la mise en place du livret personnel de compétences, qu'un outil commun aux matières générales et aux champs de découverte professionnelle a permis de réellement comparer les résultats des élèves lors des évaluations menées par chaque enseignant selon ses matières.

Ainsi, alors que mes collègues d'enseignement général me disaient être en mesure de valider des compétences du socle commun² sur un item précis, je constatais, avec les mêmes élèves, qu'il me fallait reprendre ces notions qu'ils avaient vues peu de temps auparavant pour mener à bien l'activité en atelier.

En questionnant les élèves, je m'étais aperçue que les notions étaient présentes, morcelées souvent, attachées au contexte de l'exercice vu en classe, mais qu'ils n'avaient pas fait de lien entre la situation de classe et d'atelier.

Ils n'étaient pas en mesure de réutiliser leurs compétences dans une autre discipline, en dehors du contexte de la classe d'enseignement général.

Dans mon premier travail de recherche, je m'étais interrogée sur les raisons pour lesquelles les élèves semblaient laisser à la porte de l'atelier les compétences étudiées en enseignement général et les solutions que je pourrais apporter afin qu'ils ne cloisonnent plus leurs connaissances d'une discipline à l'autre et par la suite, du milieu scolaire au milieu professionnel. Mon intention était qu'ils soient ainsi en mesure de « transférer » leurs apprentissages.

Mon étude s'était alors portée plus spécifiquement sur la mise en place de différents outils permettant aux élèves de mieux appréhender les liens entre les différentes matières et visant à réactiver les connaissances et/ou à palier à leurs problèmes de mémorisation.

Mais je n'avais pu mener cette expérimentation en parallèle avec le deuxième champ professionnel et le rôle essentiel de l'enseignant comme médiateur dans le transfert n'avait pu être étudié spécifiquement. Ces deux points constituent

² Décret n°2006-830 du 11/07/2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

l'abord du travail de recherche présenté dans cet article.

2 - Questionnement : enseignement et médiation des processus de transfert

À partir des apports théoriques sur l'éducabilité cognitive acquis lors de l'année universitaire, mon objet d'étude s'est centré sur la question du transfert, avec pour ambition de l'appréhender de manière globale, en tenant compte de la spécificité de l'activité didactique du professeur d'enseignement général et du rôle des enseignements comme médiateurs dans les processus d'apprentissage et de transfert.

2.1 - Des constats à l'expérimentation

Comme le rappelle la circulaire du ministère de l'éducation pour la prochaine rentrée 2013, une des cinq grandes priorités de la refondation de l'école est *« d'atteindre des objectifs ambitieux de réduction du décrochage scolaire »*.

Pour faire reculer ce phénomène la circulaire propose de *« prévenir en amont les risques du décrochage (...), de favoriser la persévérance scolaire et le bien-être à l'école. Il s'agit de redonner aux élèves les plus en difficulté le goût de l'école et de mieux les accompagner dans la préparation de leurs choix en matière d'orientation³ »*.

Chaque année, 140 000 jeunes sortent du système éducatif sans diplôme et s'exposent ainsi à un avenir professionnel particulièrement compromis. L'objectif annoncé est ambitieux : réduire ce chiffre de moitié d'ici la fin du quinquennat du président de la république François Hollande.

2.1.1 - Décrochage scolaire et motivation

Le phénomène du décrochage scolaire est un problème sociétal. Il peut être perçu comme un cri d'alarme de notre jeunesse. Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans l'insertion sociale des individus, on peut se préparer à ce que ces jeunes en difficultés constituent une population ayant un fort risque d'aller grossir le nombre de ceux qui sont marginalisés. Pour comprendre et agir sur le décrochage scolaire, il faut rechercher quelles en sont les causes.

Si on observe, une étude exploratoire sur les jeunes décrocheurs menée en 2012 (Association de la fondation étudiante pour la ville⁴ [AFEV], 2012), 57% des jeunes interrogés invoquaient comme premier facteur de décrochage le fait de n'être plus motivés puis à 35% le manque d'intérêt.

Ces motifs sont indissociables des questions liées à la compréhension. Trop souvent les enseignants déplorent que les élèves rencontrant des difficultés, ne fournissent pas les efforts nécessaires pour progresser et deviennent passifs. On peut s'interroger sur le fait que la motivation ne soit pas une condition préalable aux apprentissages mais plutôt conçue comme la conséquence de cet apprentissage réussi.

Mais comment motiver un élève ? Quel enseignement proposer ? Peut-être pour commencer, envisager la possibilité de « donner du sens » à ce qui est enseigné. Si l'élève ne met pas de sens dans ce qu'il apprend, comment trouvera-t-il la motivation pour continuer ?

4 L'AFEV est une association nationale née en 1991, sur la base du constat des inégalités dans les quartiers populaires et qui mobilise des étudiants bénévoles.

3 Circulaire n°2013-060 du 10/04/2013

Et que restera-t-il de ce qu'il a réussi à apprendre une fois sorti de la classe ?

Consciente que plusieurs des élèves de SEGPA étaient dans le profil type de l'élève décrocheur, je me suis donc intéressée aux différentes théories et aux différents travaux qui avaient été menés afin d'étudier, au sein d'une classe et dans une activité d'apprentissage exigeante, un accompagnement particulier visant à une meilleure compréhension des élèves du sens et de l'utilité de leurs apprentissages. Pour organiser cette étude, je me suis plus particulièrement intéressée aux écrits relatifs au transfert. Effectivement, il me semblait que pour que les connaissances et les compétences n'apparaissent pas statiques aux élèves, il fallait qu'ils soient en mesure de les transférer dans de multiples contextes motivants pour eux.

2.1.2 - Vers une expérimentation au sein d'une classe

Grâce aux habitudes de travail prises avec les collègues et les élèves, ainsi que la relation de confiance installée avec ces derniers, il me semblait que cette nouvelle expérimentation n'aurait que peu d'incidences sur leur comportement et me permettrait d'avoir des observations les plus proches possibles de la réalité de terrain.

De plus, comme le rappelle Catherine Moisan dans son projet de rapport « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces » (2011), il me semble que dans les SEGPA se trouvent peut être les conditions de scolarité qui permettent la mise en place de pédagogies particulières visant à s'engager et à réussir ultérieurement dans une formation qualifiante.

D'ailleurs, si on parcourt les circulaires de 2006 et 2009 sur les principes d'organisa-

tion et les orientations pédagogiques des EGPA, on s'aperçoit que dans ces textes la part accordée à la quête du sens, au réinvestissement des connaissances et des compétences, dans l'optique de la construction d'un projet personnel d'orientation, est importante.

« Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. »

Effectivement, au cours de sa scolarisation en école primaire l'élève devrait avoir bénéficié de la prise en charge par les RASED, d'une organisation par cycle, d'un PPRE, d'accompagnement éducatif et/ou de stage(s) de remise à niveau.

Cette première phrase de la circulaire n°2006-139 du 29/08/2006 pose d'emblée les caractéristiques du public de SEGPA. Les élèves sont en grande difficulté sans toutefois rentrer dans le champ du handicap. Ces élèves peuvent présenter des troubles des fonctions cognitives liés parfois à une fragilité comportementale.

Ils sont capables d'apprendre et de réussir à acquérir des compétences mais dans des conditions différentes de celles rencontrées auparavant durant leurs années en élémentaire.

Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences du palier 1 du socle commun évalué en fin de CE1 et ont d'importantes lacunes dans l'acquisition des compétences et des connaissances du palier 2 du socle commun.

L'orientation en SEGPA doit être pour les élèves un nouveau départ et les différenciations mises en place doivent leur permettre de retrouver confiance en eux et en leurs capacités à apprendre.

Souvent installés dans l'échec depuis de nombreuses années, ils ont une image d'eux

mêmes très dévalorisée. Il convient donc d'instaurer des stratégies adaptées, diversifiées et stimulantes afin qu'ils soient en position de réussite et par la même, restaurent une image plus positive d'eux mêmes. Ainsi toute réussite, si minime soit-elle, doit être valorisée, pour que les élèves puissent entrer dans les apprentissages avec plus de confiance et de motivation.

C'est la combinaison de ces différentes actions, qui permet de tendre vers les finalités des enseignements en SEGPA fixées par la circulaire.

Les élèves scolarisés en SEGPA sont des collégiens comme les autres. À ce titre, ils participent à toutes les activités de l'établissement et sont soumis à des évaluations permettant de valider leurs acquisitions.

Au cours des évaluations, les savoirs des élèves vont se traduire par une compétence dont ils devront faire la preuve plus tard par des actes de compréhension.

Depuis la mise en place du socle commun, chaque compétence évaluée est reportée dans un LPC (Livret personnel de compétences) qui met en relief les acquis des élèves.

L'objectif principal lors de la scolarisation d'un élève en SEGPA est de lui permettre, après la classe de troisième, d'accéder à une qualification de niveau V et de valider au minimum le palier 2 du LPC.

La circulaire mentionne que la SEGPA « offre une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des lacunes de ces élèves ».

Toutes les informations concernant l'élève scolarisé en SEGPA tout au long de son cursus sont consignées dans un projet individuel de formation. Ce projet individuel qui fixe les priorités d'apprentissage et les stratégies pédagogiques,

évolue avec l'élève et doit donc être alimenté et réajusté régulièrement. Il est un outil de référence pour l'équipe et l'élève dans la construction du projet de formation post troisième.

Les quatre années de la scolarité en SEGPA doivent permettre, en s'appuyant sur les programmes du collège, de mener des évaluations qui vont donner lieu à la validation des compétences visées dans le socle commun. Si en fin de scolarité l'équipe enseignante doit viser l'acquisition du socle commun palier 2, il ne faut pas s'y limiter et tendre vers la validation de compétences du palier 3 en vue d'une future orientation en formation qualifiante de niveau V.

Parmi les différents items du socle commun, ceux de la compétence 3 et 7 peuvent être évalués dans le cadre de problèmes issus de situations de la vie quotidienne et des champs professionnels dans l'optique d'amener l'élève à réinvestir ses connaissances dans la vie de tous les jours et de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle.

En outre, « *Le livret personnel de compétences atteste les connaissances et compétences acquises qui seront prises en compte pour l'attribution du CFG⁵* ».

Même si ce n'est pas une finalité de la scolarité en SEGPA, le CFG est un examen accessible pour les élèves qui doivent donc y être préparés en classe de troisième.

Cependant un élève qui n'aurait pas atteint le palier 2 du socle commun se verrait délivrer une attestation de compétences acquises.

Pour parvenir à ces différents objectifs, l'équipe enseignante de SEGPA doit obligatoirement prendre en compte les difficultés de chaque élève et adapter les enseignements.

5 Circulaire n°2009-060 du 24/04/2009 intitulée « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »

Pour ce faire, les élèves sont accueillis de la 6^e à la 3^e dans des classes qui ne doivent pas excéder 16 élèves.

Les élèves orientés en SEGPA ont des profils différents, des vécus scolaires disparates mais ils ont tous connu une scolarité difficile en primaire. Ces expériences négatives les ont profondément marqués. Leur estime de soi et leur confiance en soi se sont considérablement amoindries alors que leurs lacunes se sont accrues.

C'est pourquoi une prise en charge personnalisée est nécessaire. La circulaire de 2009 rappelle que l'adaptation des enseignements passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage. Cette démarche favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation. Ainsi, l'enseignant est en mesure d'aider l'élève à une prise de conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il sait faire pour acquérir de nouvelles compétences dans la construction de nouveaux savoirs et savoir faire.

Au cours de sa scolarité, l'élève doit donc être confronté à des situations motivantes permettant de développer sa réflexion, favoriser les interactions avec ses pairs et le réinvestissement de ses connaissances. L'enseignant doit aussi avoir recours à des exercices d'entraînement afin de permettre à l'élève d'élaborer des stratégies et d'acquérir des automatismes.

Pour que les élèves puissent faire un choix raisonné au sujet de leur orientation, les SEGPA disposent de différents champs professionnels où ils vont pouvoir découvrir différents domaines d'activités. Pour diversifier les offres, lorsque cela est possible géographiquement, il est souhaitable de constituer des réseaux d'établissements.

Les projets mis en place dans ces plateaux techniques doivent permettre à l'élève de mettre en lien les compétences scolaires et les compé-

tences nécessaires aux pratiques du monde professionnel et de mobiliser des compétences qu'il pourra réutiliser dans d'autres situations.

Au regard de la formation dispensée dans les SEGPA, la recherche de l'autonomie prend appui sur la capacité des élèves à créer du lien, à transférer leurs acquis dans d'autres contextes. Des transferts peuvent être attendus de la part des enseignants à l'intérieur d'une variété de contextes. Par exemple, d'une matière à une autre, mais aussi, du cadre scolaire de la classe au cadre de découverte professionnelle des ateliers ou en stages.

C'est cette capacité à transférer leurs compétences qui pourra me permettre d'identifier la manière dont mes élèves ont construit un sens aux apprentissages dispensés en classe. L'intention finale étant qu'ils soient en capacité de remobiliser ces compétences dans le contexte scolaire bien entendu, mais aussi, dans leur vie personnelle ou ultérieurement, dans la vie professionnelle.

J'ai alors choisi de mener cette expérimentation dans le cadre de situations les plus authentiques possibles en m'appuyant sur un travail d'équipe et sur l'observation de mes élèves et plus particulièrement la classe de 4^e SEGPA.

2.1.3 - De nouveaux questionnements après mon travail de 2CA-SH

Si les textes relatifs à la SEGPA mentionnent à de multiples reprises l'intentionnalité que doivent avoir les enseignants, de proposer des activités favorisant le réinvestissement pour que les élèves fassent du lien entre les matières, des études (Develay 1998 ; Tardif 1999) montrent que le transfert des compétences et des connaissances est un processus complexe, qui ne se réalise pas de façon spontanée même chez des

élèves dits « experts », donc, *a fortiori*, encore moins chez nos élèves en difficulté.

Cependant, selon certains chercheurs, le transfert reste un processus qui s'apprend. On peut donc penser que pour que les élèves puissent transférer, il ne suffit pas de leur apporter des outils, mais il faut que les enseignants leur apprennent à établir des liens et à développer des compétences qui leur seront utiles dans différents contextes.

L'expérimentation a ainsi été envisagée autour de la mise en place d'actions pédagogiques issues de modèles d'intervention favorisant le transfert. Jusqu'alors, je ne m'étais souciée du transfert que lors d'observations de séances en atelier, en confrontant mes évaluations avec celles faites en classe, sans chercher à faire le lien avec ce qui avait pu se passer au préalable lors de l'apprentissage initial. Pourtant, la préoccupation de la transférabilité des connaissances et des compétences tout au long de la construction de nouveaux savoirs, permettrait d'accroître le nombre de transferts opérés par les élèves.

C'est pourquoi, j'ai décidé d'étudier la portée de pratiques pédagogiques visant à favoriser le transfert des connaissances et des compétences auprès d'un public de SEGPA.

3 - Le concept de transfert

Pour Britt Mari Barth (1993), « *La notion de transfert se réfère à la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire appris dans une situation donnée dans un contexte nouveau. Autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris à une situation nouvelle* ».

Le transfert renvoie aux « déplacements de connaissances » et à la mobilisation des acquis

afin de résoudre une situation dans un nouveau contexte.

Pour Michel Develay (1998), le transfert « *est la capacité à réutiliser une habileté acquise dans des contextes différents* » alors que pour Pierre-André Dupuis (1998) « *le transfert ne peut pas être compris comme un simple déplacement d'habiletés. Il suppose une reconfiguration permanente de facultés mentales qui se construisent dans une dialectique créatrice où s'articulent découvertes de régularités et prise en compte des spécificités* ».

Pour éviter de se disperser dans la multitude de définitions et puisque pour l'essentiel le transfert consiste en un processus de réutilisation, je choisis de poursuivre ma réflexion et mon étude à partir de la définition d'Annie Presseau (2000), pour qui le transfert est : « *un processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un autre contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches* ».

Dans cette perspective, le transfert repose aussi bien sur la généralisation qui va permettre de dépasser le contexte initial que sur la particularisation quand la compétence doit être mise en place lors d'une réalisation spécifique.

Souvent les enseignants commencent à penser au transfert après avoir abordé des connaissances spécifiques. Dans la liste des points de repères pour construire des séances d'enseignement pouvant favoriser le transfert, réalisée par Annie Presseau (2004), cette dernière note que tous les modèles élaborés s'accordent sur l'importance du travail préactif de planification qui peut exercer une influence positive sur le transfert lorsque des interventions pédagogiques appropriées y sont intégrées.

4 - Les cadres et les outils de l'expérimentation

4.1 - Le choix d'une compétence

Il existe différents courants de pensée sur ce concept de compétence. Il est donc l'objet de débats.

Dans le cadre de ma recherche, c'est la conception de Perrenoud (1997) qui retient mon attention. Il situe ce concept par rapport à celui de savoir-faire, les deux étant souvent confondus. *« Tout savoir-faire est une compétence, mais une compétence peut-être plus complexe, ouverte, flexible qu'un savoir-faire, et plus articulée à des connaissances théoriques »*. Il ne s'agit pas d'un simple « savoir-mobiliser ».

Le Boterf (2000) ajoute la dimension des ressources externes à celle de Perrenoud. Il intègre les éléments de l'environnement comme les machines, les réseaux relationnels comme « équipement à mobiliser » pour construire ces compétences. Il est question ici de recourir aux interactions avec les pairs pour construire ou développer des compétences.

L'instauration du socle commun de connaissances et de compétences⁶ a eu pour effet de modifier nos pratiques pédagogiques. Cet outil, conçu en priorité pour les élèves les plus fragiles, doit au moins *« garantir à chacun d'entre eux les moyens nécessaires à l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »*.

L'enrichissement des compétences validées dans le LPC (Livret Personnel de Compétences)

⁶ Décret n°2006-830 du 11/07/2006 Socle commun de connaissances et de compétences

montre concrètement aux élèves là où ils en sont, les progrès effectués et ceux qu'il reste à accomplir. Cet outil n'est pas stigmatisant pour l'élève. Il a *« une double fonction : outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences du socle commun, il est aussi un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves »*⁷. Il met en valeur leurs réussites et permet aux équipes pédagogiques d'identifier les points forts et les difficultés de chaque élève afin de définir des objectifs d'apprentissage et favoriser l'individualisation des parcours.

Le Bulletin officiel sur le socle commun rappelle que *« chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences »*, ce qui indique bien que le LPC s'inscrit dans cette vision de compétences transdisciplinaires et qu'à l'idée de compétences est associée directement celle de transfert.

Lors de ma première recherche, j'avais mené mes observations autour de différentes compétences du socle commun. Pour cette expérimentation, j'ai souhaité, pour éviter de me disperser parmi différentes notions, ne travailler qu'autour de la compétence trois, du palier deux : *« Résoudre un problème mettant en jeu une situation de proportionnalité »*.

Cette notion de proportionnalité est une notion mathématique importante que l'on rencontre de l'enseignement primaire jusqu'au collège. C'est une notion centrale mais, malgré cette présence depuis l'école primaire, la notion apparaît délicate pour beaucoup d'élèves.

C'est pour cette raison et parce que le recours à la proportionnalité est systématique

⁷ Circulaire n°2010-087 du 18/06/2010 Mise en œuvre du livret personnel de compétences

dans les différents projets menés en atelier (que ce soit en HAS ou en Espace Habitat), qu'elle est très utilisée dans les différents corps de métiers auxquels nos élèves se destinent et que son utilisation dans la vie courante est très fréquente, que je me suis particulièrement orientée sur cette compétence.

4.2 - La dialectique contextualisation/décontextualisation

La façon dont un nouvel apprentissage va être structuré, encodé et stocké est très liée au contexte initial d'acquisition. Dans un premier temps, ce nouvel apprentissage et son contexte initial d'acquisition ne sont pas dissociés. *«Le nouvel apprentissage est alors confondu avec son contexte. Cela est ainsi parce que la rencontre avec ce nouveau savoir ou savoir-faire se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales»* (Britt Mari Barth, 1993).

Ce contexte initial va donc contribuer à donner du sens au savoir ou savoir-faire. Plus ce contexte initial d'acquisition fera sens pour l'élève, plus son intégration pourra s'effectuer.

Pour suivre cette préconisation, il fallait que cette première situation de confrontation avec la proportionnalité soit contextualisée au plus proche du vécu de l'élève et amène en fin de séance à une décontextualisation pour permettre aux élèves de reconnaître ce nouvel apprentissage en dehors de son contexte initial.

Inspirés par la situation extraite d'ERMEL cycle 3 (2005), nous avons contextualisé cette situation par rapport à l'atelier Espace-Habitat que les élèves découvrent cette année. Au moment de cette séance, seul un groupe d'élèves avait participé à cet atelier, mais tous savaient qu'à un

moment de l'année, ils y participeraient.

Il s'agissait pour les élèves de répondre à une commande faite par un client. Cette commande consistait à faire un agrandissement d'un carrelage formé de 5 figures géométriques distinctes (1 carré et 4 rectangles).

Grâce à ce contexte, les élèves seraient donc de suite en situation pour qu'ils recherchent d'abord le coefficient multiplicateur puis calculent les nouvelles mesures et enfin, tracent les figures agrandies pour recomposer le carrelage.

Les différentes manipulations devaient permettre aux élèves de démontrer par eux même la nécessité de multiplier pour agrandir les différentes figures afin que le carrelage garde une forme finale identique à celle du début de l'activité.

Si la contextualisation en début de séance devait permettre aux élèves de comprendre concrètement à quoi sert ce nouvel apprentissage, le processus de décontextualisation était tout aussi important pour les aider à identifier et à utiliser ce nouvel apprentissage dans des contextes différents de celui d'appropriation.

C'est plus exactement au cours de cette phase de décontextualisation que l'enseignant va pouvoir le plus profitablement amener les élèves à prendre conscience des connaissances dont ils disposent. Sans que ce travail sur les méta-savoirs garantisse le transfert, il permettrait tout du moins d'augmenter les chances que les élèves se rapportent aux savoirs acquis. Sans cela, les élèves reconstruiraient sans cesse les mêmes apprentissages pour réaliser la nouvelle tâche qui leur est proposée.

Au moment de la décontextualisation, l'élève doit réussir à se décrocher du contexte initial et prendre conscience que ce nouvel

apprentissage pourra s'appliquer dans d'autres contextes très différents.

De la sorte, il va parvenir doucement à abstraire les données de structures en dehors de tout contexte. Il s'agit en quelque sorte de théoriser ce nouvel apprentissage.

Pour arriver à ce moment de la décontextualisation, il faut passer par une étape intermédiaire d'application. L'application devait s'éloigner de la manipulation des figures géométriques du carrelage mais rester en lien avec les recherches menées précédemment. Nous avons donc décidé de demander aux élèves de choisir une procédure et de l'appliquer sur un autre agrandissement. Cette fois-ci, il sera demandé aux élèves de compléter un tableau et de justifier la procédure choisie.

C'est à partir de ce type de tâches d'application et dans le cadre d'un « enseignement explicite » que l'élève s'inscrit progressivement dans une dynamique de transfert horizontal dit de bas niveau (Ouellet, 2009).

Nous avons bien entendu fait apparaître ce moment de décontextualisation à la fin de notre séance. Elle aurait pour rôle d'amener l'élève à revenir sur les procédures qu'il aura dû mettre en place et, grâce à cette étape de métacognition, permettre l'élaboration d'un affichage pour la classe rappelant que seul le passage par la multiplication permet d'agrandir proportionnellement.

Dans les séances suivant cette décontextualisation, il sera essentiel de proposer aux élèves des exemples multiples, dans des contextes variés et de contres exemples, pour réutiliser ce qu'ils ont appris lors de cette première séance.

Pour optimiser les possibilités de transfert, les élèves devront alors justifier quelles conditions les autorisent à pouvoir réutiliser les mêmes apprentissages dans ces nouveaux contextes et,

si nécessaire, se référer à l'affiche faite en fin de séance pour justifier la démarche utilisée. Le soin de recontextualiser la notion est laissé à l'enseignante de mathématiques lors des séances suivantes pour les raisons que j'ai évoquées *supra*.

4.3 - Une intervention pédagogique de soutien au transfert

Pour préparer cette intervention, je me suis donc inspirée de ces différents modèles qui divisent la mécanique du transfert en différents processus. J'ai ainsi traité chaque processus comme une étape particulière dans le déroulement de la séance.

Les processus pris en compte sont les suivants :

- la représentation de la tâche cible ;
- la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source ;
- l'adaptation des éléments non correspondants ;
- l'évaluation de la mise en correspondance ;
- transférer pour accomplir une nouvelle tâche.

Mon groupe est constitué de sept élèves de quatrième SEGPA et d'une élève d'ULIS en inclusion qui est également incluse en mathématiques à l'année.

En premier lieu, j'ai laissé la parole aux élèves de façon à ce qu'ils puissent faire le point sur le déroulement du projet. Tout d'abord, en faisant appel à leur mémoire, puis à partir d'un document synthèse présent dans leurs classeurs. Sur ce document, nous consignons le but du projet, les étapes déjà réalisées jusqu'à maintenant mais aussi celles que nous avons planifiées pour la suite du projet.

J'ai ensuite repris la parole afin de donner l'objectif de la séance qui est resté affiché au

tableau tout au long de l'activité : «Trouver les quantités d'ingrédients nécessaires pour réaliser vos petits-fours pour huit personnes». J'ai précisé que les élèves feraient ensuite la recette à partir des quantités qu'ils obtiendraient.

Pour cette séance les élèves ont travaillé sur des recettes différentes mais avec des proportions de départ identiques pour 20 personnes.

Pour résoudre ce problème, j'attendais que les élèves utilisent soit le passage par l'unité soit la règle de trois.

Avant de les laisser se lancer dans la recherche en binômes, J'ai indiqué que nous allions travailler ensemble à l'oral particulièrement pour essayer ensemble de trouver des pistes qui aideraient à résoudre ce problème.

Orientés par les questions que je posais, les élèves ont ainsi appliqué les différentes étapes de la mécanique du transfert.

Le but de ce travail était de permettre aux élèves de réactiver leurs connaissances afin qu'ils puissent les trier et sélectionner celle(s) qui serait(ent) efficace(s) dans cette situation problème.

Après avoir appliqué les différentes étapes, les élèves ont pu résoudre le problème et calculer les quantités qui seraient nécessaires pour réaliser la recette pour huit personnes.

J'avais explicitement dit que ce travail collectif que nous venions de mener, devait servir de méthode et qu'ils seraient amenés par la suite à la ré-appliquer individuellement face à d'autres problèmes.

Si tous les élèves ont participé activement, force est de constater que tous n'avaient pas encodé leurs connaissances correctement au moment de la tâche source que je visais pour ce transfert.

Conclusion : expérimentation et écriture comme outils de professionnalisation

La mise en place d'une pédagogie visant à favoriser le transfert doit permettre aux élèves d'apprendre à gérer leurs ressources cognitives et à aborder un problème en réfléchissant, plutôt que de travailler par essais et erreurs non contrôlés.

Mon hypothèse de départ était qu'une prise en compte de la transférabilité d'une notion dès son apprentissage pourrait augmenter les chances que ce transfert se produise.

Dans le cadre de cette étude, je me suis référée à la définition d'Annie Presseau et me suis concentrée pour mes élèves de SEGPA sur l'étude d'un transfert de bas de gamme afin qu'ils puissent transférer la compétence «Résoudre un problème mettant en jeu une situation de proportionnalité» dans un autre contexte que ceux de départ vus dans la séquence de mathématiques.

Les résultats de cette étude montrent que les élèves ont été en capacité de mobiliser leurs connaissances conditionnelles, connaissances essentielles dans le processus du transfert. Les éléments de cette expérimentation tendent donc, avec les réserves que j'ai pu émettre, à confirmer cette hypothèse de départ.

La thématique du transfert me mobilise depuis deux années. Cette fois-ci, je voulais l'aborder par le rôle que peut jouer l'enseignant dans la mise en place d'une pédagogie particulière. Mon idée première, lorsque j'ai décidé de poursuivre l'étude du transfert dans les apprentissages en SEGPA, était de consacrer une partie de mon étude au rôle de l'enseignant médiateur dans le transfert des connaissances et des compétences. Au fur et à mesure de mon étude, cette dimension s'est de facto intégrée au travail.

En effet, le transfert n'est pas juste l'affaire des élèves. L'enseignant est celui qui va créer ce lien pour permettre aux élèves d'accéder au transfert, ce qui explique pourquoi il est présent à toutes les étapes de cette étude, de l'élaboration des séances avant la situation d'apprentissage jusqu'à la préparation au transfert et au delà dans l'analyse des travaux d'élèves pour chercher à comprendre ce qui a pu faire obstacle et permettre d'avancer encore dans sa pratique.

Cette expérience a permis de faire naître à nouveau de nombreux projets au sein de la SEGPA mais aussi en dehors, ce qui me permet de ne pas être nostalgique de cette aventure qui se termine mais au contraire, de me réjouir de tout ce qu'il reste à faire, à mettre en place, à expérimenter.

Bibliographie

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, Retz

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Retz

Beauté, J. (1997). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Namur Lyon: Erasmé Chronique sociale

Ermel, (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes : CM2 / Cycle 3*. Hatier

Delannoy, C. & Passegand, J.-C. (1992). *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* Hachette Éducation

Develay, M., (1998). De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert. *Éducatons - Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n°15

Dupuis, P.-A., (1998). Transfert et Création. *Éducatons : Revue de diffusion des savoirs en éducation*, n°15

Le Boterf, G., (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation

Méard, J. & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien*. SCÉRÉN

Moisan, C. (2011). *Projet de rapport, Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*.

Disponible sur <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/49528429.pdf> (consulté le 28 avril 2014)

Ouellet, Y., (2009) Les processus mentaux de traitement de l'information inscrits au cœur du mécanisme du transfert des apprentissages. in *Les apports de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement. Le transfert des connaissances*. Disponible sur <http://www.csmb.qc.ca/> [DOC] (consulté le 28 avril 2014)

Perrenoud, Ph., (1997), Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF

Preseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Laval, Presses de l'Université de Laval

Seknadje-Askenazi, J. (2007). *L'aide pédagogique spécialisée : repères et méthodologies*. SCÉRÉN

Simard, A. (2012). Fondements mathématiques de la proportionnalité dans la perspective d'un usage didactique. *Petit X*, n° 89

Simard, A. (2012). Proportionnalité en CM2 et Sixième. *Petit X*, n° 90

Tardif, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Éd. Logiques

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éd. Logiques

Tressol, J.-F. (2002). Savoir, c'est pouvoir transférer ?. *Cahiers pédagogiques* n° 408

DE LA DIMENSION QUALITATIVE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : DÉVELOPPER LES INTERACTIONS SOCIALES ENTRE PAIRS HANDICAPÉS ET PAIRS VALIDES.

Mélanie HUE-SANTIARD

Enseignante spécialisée,

Master 2 MEEF spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins particuliers»

Pascal BATAILLE

Enseignant spécialisé,

responsable de la spécialité «Scolarisation et insertion des publics à besoins éducatifs particuliers»

du master MEEF,

Résumé : Cet article part du constat suivant : nombre d'élèves handicapés sont scolarisés *de facto* avec les élèves « ordinaires » et participent à des projets communs, mais ces deux populations se côtoient sans qu'il y ait de réels échanges et les interactions sociales apparaissent peu développées. Ce travail interroge notamment à partir de l'observation filmée de différents élèves, les mécanismes qui empêchent la construction d'interrelations propres à favoriser la qualité de l'inclusion.

Mots clés : école inclusive, interactions sociales, norme scolaire.

Introduction : une expérience personnelle de l'école inclusive

L'accès à l'école est de droit pour tous les enfants. L'école est « *un point de rencontre, un lien et un lieu de socialisation, on y apprend le respect, on y côtoie la différence, on y étalonne pour longtemps la notion de différence* » (Chossy, 2011, p. 30). Ainsi, la scolarisation de certains élèves à besoins éducatifs particuliers doit être pensée et aménagée afin de répondre au mieux à leurs besoins. En poste dans une unité d'enseignement d'un IME depuis cinq ans, dans le cadre de la loi de février 2005 et dans le respect de mes convictions personnelles, je poursuis une démarche inclusive en favorisant des projets avec des élèves dits « ordinaires » scolarisés à l'école dite « ordinaire », en créant des partenariats durables avec les acteurs proches de l'école. Ces années d'exercice en IME m'ont

permis de mettre en place, d'éprouver et de réajuster aussi souvent que nécessaire plusieurs pratiques inclusives : récréations communes, pratiques sportives, ateliers scientifiques, lecture suivie, informatique, enseignement de la géographie, chorale et ce, même si ma classe n'est pas localisée dans l'école ordinaire.

Les élèves de ma classe ne sont pas totalement au contact de leurs pairs ordinaires mais tous les choix et toutes les actions aussi bien pédagogiques qu'éducatives sont orientées vers l'extérieur et destinées en priorité à la création de relations sociales entre eux et les autres enfants de leur classe d'âge.

Ces expériences me permettent d'affirmer aujourd'hui que si la scolarisation totale en milieu ordinaire est difficile pour les élèves de ma classe, fréquenter l'école ordinaire à des moments précis pour travailler des objectifs d'apprentissage

ciblés et aussi vivre et expérimenter la relation avec des pairs est envisageable et profitable. Certaines compétences, en effet, ne peuvent se développer de manière préférentielle que dans le cadre de l'inclusion en classe ordinaire, avec un grand groupe, dans des conditions optimales de confrontation avec des pairs de la même classe d'âge. Ces compétences, différentes suivant les besoins éducatifs particuliers de chacun, s'articulent autour de la compréhension et du respect des normes sociales, entendues à la fois comme *«ce que font et pensent la plupart des membres d'un collectif»* (Dubois, 2002) mais aussi comme *«ce qu'il faut faire ou penser et ne pas faire et ne pas penser dans une situation donnée»* (idem). L'inclusion en classe ordinaire permet également le développement de compétences telles que l'expression orale, le développement d'une attitude de curiosité, l'utilisation de méthodes de travail (organiser, planifier, travailler de manière autonome, vérifier, etc...).

Or, pour apprendre ensemble, il faut apprendre à se construire ensemble. La réussite de l'école inclusive passe aussi par une dimension qualitative. L'inclusion scolaire ne peut *«se réduire à l'accueil dans les locaux»* (Jeanne, 2010, p. 7), au contraire elle *«implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire»* (Plaisance, 2007, p. 160). Le socle commun est là pour garantir à chaque élève les moyens de réussir sa scolarité, de poursuivre ses apprentissages et sa formation scolaire. Ces apprentissages doivent se réaliser dans un environnement scolaire commun, conjointement à une socialisation effective. Par socialisation, nous entendons le processus de socialisation primaire au sens de Berger & Luckmann (2006) qui permet à l'enfant de construire son identité au travers des relations

familiales ou des relations institutionnelles qui sont celles de l'école. Ce travail s'inscrit dans la dynamique de *«travailler cet environnement, supprimer des obstacles et inventer des facilitateurs»* (Chossy, 2011, p. 6). Membre du parlement, Bernard Chossy est l'auteur du rapport intitulé *«Évolution des mentalités et changement du regard dans la société sur les personnes handicapées. Passer de la prise en charge à la prise en compte»* remis à François Fillon en 2011.

1 - Le contexte d'exercice

Les élèves de ma classe sont scolarisés en IME (Institut médico-éducatif) sur notification de la Maison départementale des personnes handicapées. L'IME Henri Wallon dépend de l'Association granvillaise des amis et parents d'enfants inadaptés (AGAPEI) ; il est agréé pour accueillir 104 enfants, adolescents et jeunes adultes. La particularité de cet établissement est de faire bénéficier les enfants, adolescents et jeunes adultes qu'il accueille de lieux de vie implantés sur plusieurs sites sélectionnés en fonction des possibilités de tissage de relations sociales avec les populations environnantes. Tendre vers l'autonomie, l'adaptation et l'intégration sociale sont les mots clés qui structurent tous les projets de l'Institut. L'accompagnement proposé se décline autour de trois axes : un projet éducatif, un projet pédagogique et un projet thérapeutique. Ces trois composantes du projet d'établissement sont portées par une équipe pluridisciplinaire comprenant les chefs de service, les coordinatrices de projet, les enseignants, les éducateurs, le personnel de santé.

Dans mon unité d'enseignement¹, les élèves présentent des caractéristiques communes. Ces caractéristiques communes ne dispensent pas d'élaborer des projets d'intervention personnalisés (partie pédagogique des PPS², participation à l'élaboration des PIA³),

Points forts	Points faibles
- amélioration possible des capacités de concentration - aisance à l'oral malgré des difficultés (vocabulaire, formulation, articulation, prononciation)	- déficit de l'attention - déficit de la mémoire - déficit des repères spatio-temporels - accès à la culture très inégal - base de connaissances restreinte / peu d'acquisitions scolaires - peu ou pas d'accès à la pensée abstraite - difficulté à entrer dans l'écrit - déficit du vocabulaire (lexique pauvre)
- envie de progresser, de faire comme les autres - compétences sociales (dont les capacités d'entraide) en développement	- certitude anticipée de l'échec - difficulté à accepter l'échec - d'estime de soi basse - faible degré d'exigence - découragement et perte de motivation - élèves centrés sur la tâche - absence ou inadéquation du scénario de vie (pas ou peu de projets personnels)

Tableau 1 : caractéristiques communes des élèves de l'unité d'enseignement

¹ L'unité d'enseignement met en œuvre tout dispositif d'enseignement en établissement spécialisé (article D351-17 du Code de l'Éducation)

² PPS : Projet personnalisé de scolarisation

³ PIA : Projet individualisé d'accompagnement

Après avoir identifié les besoins des élèves, en tenant compte de leurs points forts et de leurs points faibles, j'ai proposé dès le mois de juin 2011, des pistes de travail aux enseignants de CE2/CM1 et CM1/CM2 de l'école Jules Ferry. Trois temps de scolarisation avec des élèves de l'école ont ainsi été décidés et mis en place dès le mois de septembre 2011. Les groupes concernant ces temps de scolarisation en milieu ordinaire ont été constitués ensuite en concertation avec les collègues, au cas par cas, en tenant compte de différents aspects : les besoins particuliers des élèves et particulièrement leurs compétences sociales et langagières. Les élèves de ma classe participent également à différentes actions, à différents échanges avec leurs pairs ordinaires tout au long de l'année : cycle voile avec les CE2/CM1 de l'école voisine, création d'un roman baladeur avec les élèves de la CLIS (Classe pour l'inclusion scolaire) d'une autre école, « Primairolympiades » avec tous les élèves de cycle 3 de toutes les écoles de la ville, exposition « Printemps de l'éducation », etc.

2 - Questionnement : interactions sociales entre élèves et pratiques inclusives ?

Les élèves en situation de handicap scolarisés en établissement médico-social ont donc eux aussi, en fonction de leur projet personnalisé de scolarisation, leur place à l'école ordinaire. Fréquenter l'école ordinaire et expérimenter la relation avec leurs pairs leur permet de développer non seulement leurs compétences sociales mais participe aussi à leur formation scolaire. On peut constater également que sur le terrain, la réalité des pratiques inclusives ou de la scolarisation des élèves handicapés reste souvent difficile, fragile, incertaine et soumise, encore de nos

jours et ce malgré le cadre législatif, aux bonnes et aux moins bonnes volontés individuelles. De réels progrès ont certes été accomplis en faveur d'une école inclusive. Pour autant, la dimension qualitative de l'inclusion scolaire reste au cœur des débats actuels.

Cette dimension qualitative est évoquée dans le rapport d'information (2012) pour le contrôle de l'application des lois (1) sur l'application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées produit par Mmes Campion et Debré, au nom de la commission sénatoriale. Ce rapport pointe des avancées quantitatives (augmentation par exemple d'un tiers du nombre d'enfants handicapés scolarisés depuis 2006, soit 55000 enfants supplémentaires accueillis). Mais il nous dit également que *« force est de constater que cette avancée quantitative ne s'est pas accompagnée d'une avancée qualitative de même ampleur »* (Campion & Debré, 2012, p. 9). Ainsi, l'on relève des temps hebdomadaires de scolarisation très aléatoires, des ruptures dans les parcours de scolarisation, une insuffisante formation des enseignants au handicap, etc.

Il semble essentiel aujourd'hui, si l'on souhaite améliorer la qualité de l'inclusion scolaire ou de la scolarisation des élèves handicapés, de s'interroger sur les causes des difficultés et des réticences qu'elle rencontre.

Sont souvent évoqués, de la part des adultes qui accueillent ou n'accueillent pas les élèves handicapés dans leur classe, la peur d'une surcharge de travail, la peur de mal faire, la peur de ne pas savoir faire par manque de formation, le manque de moyens matériels, la peur de l'inconnu, une forme de dégoût, de rejet. Sont moins souvent

évoquées, et pourtant majoritairement observées et déplorées, les difficultés à mettre en place et à faire vivre des relations sociales dignes de ce nom entre les élèves « ordinaires » et les élèves « handicapés ». La formule de Serge Thomazet illustre précisément ce problème quand il appelle les élèves handicapés les « *visiteurs en provenance des milieux spécialisés* » (Thomazet, 2006, p. 19-27).

Pour que les élèves handicapés apprennent au contact de leurs pairs ordinaires, il est nécessaire qu'ils développent avec eux des liens sociaux solides. Dès lors, comment améliorer les interactions sociales entre élèves handicapés et élèves ordinaires ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il est nécessaire de s'interroger tout d'abord sur la place des élèves handicapés à l'école ordinaire. Je tenterai, ensuite, d'observer et de comprendre la réalité de la relation entre élèves handicapés et élèves ordinaires dans un contexte professionnel précis à un moment précis. Pour finir, je mettrai en évidence les éléments facilitateurs et ceux qui font obstacle à des relations sociales pérennes.

Un des obstacles repérés à la réussite de l'école inclusive tient dans des interactions sociales minimales ou négatives entre élèves valides et élèves handicapés (De Colomby, 2004, p.183-199). Les élèves fréquentent les mêmes locaux, partagent des temps d'enseignement en commun, jouent souvent dans la même cour de récréation, déjeunent ensemble... Se connaissent-ils pour autant ? Se voient-ils ? Échangent-ils ? Se parlent-ils ? Se comprennent-ils ? Construisent-ils des liens d'amitié ? Si oui, de quelle manière ? Si non, pour quelles raisons ? Comment se perçoivent-ils les uns les autres ? Comment vivent-ils cette rencontre ?

Les pratiques inclusives menées depuis plusieurs années permettent-elles la construction de liens sociaux entre les élèves de la classe et ceux de l'école ordinaire voisine ?

3 - Cadre de référence : normes et interactions

3.1 - Norme et stigmatisation

Le rapport à la norme est au cœur de la question de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Tout élève qui s'en éloigne s'expose à plus ou moins de discriminations de la part de ses pairs.

Tout écart à la norme est source de discrimination. Les élèves handicapés, au même titre que les personnes handicapées, sont systématiquement sous-évalués, « *depuis toujours dans une position d'assistés* » (Schneider, 2007, p. 149-166). Les élèves handicapés porteurs d'un trouble important des fonctions cognitives, sont orientés en dispositif adapté, CLIS, ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) ou en établissement spécialisé IME et sont susceptibles de se retrouver en marge des règles du jeu sociales si les acteurs de la communauté éducative n'y prêtent attention. La notion de stigmatisation développée par Goffman (1977) met en évidence que le véritable frein à la mise en place d'une interaction mixte, interaction entre un individu « normal » et un individu handicapé, est moins le handicap en lui-même que la situation ou les perceptions de chacun. Par exemple, l'interaction entre un élève scolarisé en CLIS et un élève de classe ordinaire sera bien différente si l'élève ordinaire connaît ou ne connaît pas l'appartenance scolaire de son interlocuteur. De même, cette interaction sera différente si elle se déroule en récréation, en classe ou bien en dehors du contexte scolaire. Imaginons

d'autre part une interaction mixte en cour de récréation entre un élève d'IME et un élève ordinaire. Même si aucun signe physique ou langagier ne laisse deviner que l'élève d'IME a des difficultés et même si la situation n'est pas invalidante, le simple fait « d'être à l'IME » implique qu'il sera malgré tout et avant tout perçu comme un élève handicapé. On peut alors imaginer plusieurs scénarii : l'élève ordinaire infantilise ou tente d'infantiliser l'autre, le sous-estime, se moque de lui, le rejette, le transforme en objet. Un individu affligé d'un stigmate est un individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société. Un individu stigmatisé s'oppose aux autres que Goffman appelle les normaux.

Pour Goffman, le stigmate correspond à une caractéristique propre à l'individu qui, si elle est connue, le discrédite aux yeux des autres ou le fait passer pour une personne de statut moindre. Les conséquences de ces deux phénomènes sont loin d'être négligeables. Non seulement la stigmatisation et la discrimination nuisent aux interactions sociales des « stigmatisés » avec leurs pairs, mais en plus, elles s'ajoutent à la souffrance initiale liée au handicap et aux restrictions d'activités qui en découlent. Il développe l'idée que tout membre d'une société est doté d'une identité sociale et que tout individu qui rencontre un autre va le catégoriser. Toute personne classe les individus qu'il rencontre dans différentes catégories. Lorsque l'on rencontre un inconnu, cette classification se fait sur la première impression, en ne connaissant que ce que l'individu laisse voir, d'où l'existence de deux identités sociales, l'une réelle et l'autre virtuelle. On peut dire que les qualificatifs de « normal » ou de « stigmatisé » ne constituent pas des attributs mais des résultats qui proviennent de l'interaction.

La situation dépend de la façon dont l'individu est perçu à travers ces interactions.

3.2 - Définir une interaction

Les interactions entre pairs valides et pairs handicapés ont été étudiées en utilisant les indicateurs présentés par Robert-Tissot (2008) pour qui *« les relations se réfèrent aux significations, attentes, émotions engendrées par la succession des interactions entre deux individus qui se connaissent. »*

On peut définir une interaction sociale comme un *« échange verbal et ou physique entre deux ou plusieurs enfants, dans lequel les participants démontrent une conscience de la présence de l'autre ou des autres »* (Ramsey, 1987, p. 315-325) ou plus simplement comme un *« échange social d'une certaine durée entre deux individus »* (Robert-Tissot, 2008).

À l'intérieur d'un épisode d'interaction, les actions des participants sont analysées en fonction de quatre catégories :

- conflits et comportements liés à la possession : toute tentative physique ou verbale pour obtenir ou maintenir l'accès exclusif à un objet, un espace ou une personne. L'enfant peut être défini comme envahisseur (tente d'obtenir la possession d'une ressource d'un autre enfant) ou défenseur (essaie de maintenir le contrôle exécutif d'une ressource) ;
- comportements affiliatifs : initiation ou poursuite d'une interaction sociale ;
- actes prosociaux : expression ouverte d'un souci pour les autres, telle que aider, consoler, réconforter, partager, donner un objet ;
- agressions : tentative verbale et/ou physique d'intimider, de faire mal, de porter atteinte à autrui.

J'ai donc tenté de « capturer » des moments significatifs d'interaction à l'aide du support vidéo.

J'ai auparavant élaboré, en plusieurs étapes, une grille d'observation en m'appuyant sur les quatre catégories d'action évoquées précédemment ainsi que sur les canaux de communication suivants (directement observables) :

- les expressions faciales,
- les expressions vocales,
- la position et le contact corporel,
- les expressions d'affection,
- les tours de rôle,
- le choix et le contrôle de l'activité.

4 - Les outils de l'enquête : questionnaire et observations

4.1 - Trame du recueil de données

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement concernant l'existence ou l'absence de relations sociales entre pairs valides et pairs handicapés, leur nature et leur fonctionnement, je me suis intéressée dans un premier temps au ressenti et au point de vue des uns et des autres. J'ai dans un deuxième temps cherché à interroger les actes, les réactions, le réel de cette rencontre en utilisant l'outil vidéo dans des situations quotidiennes diverses des élèves afin d'observer et de saisir la réalité et d'analyser des comportements observables.

Mon recueil de données est ainsi constitué :

- un questionnaire à l'intention des 53 élèves de cycle 3 de l'école primaire voisine Jules Ferry, c'est-à-dire les deux classes avec lesquelles mes élèves travaillent régulièrement,
- ce même questionnaire présenté à certains de mes élèves, mais avec une aide à la compréhension et à la réponse de l'adulte.

Nous avons fait le choix de proposer un questionnaire plutôt que de conduire des entretiens

pour deux raisons : nous voulions construire un recueil de données basé sur des outils identiques en direction de nos deux populations (élèves en situation de handicap mental et élèves de cycle 3) et accessibles à tous. Cette accessibilité du questionnaire devait conduire à ce que les questions soient « *comprises de tous les élèves (courtes, claires et précises)* » Lacaille (2011, p. 46). Lacaille (2011) cite Danic pour qui « *si les enfants peuvent fournir des réponses manifestement peu fiables, c'est souvent parce qu'ils sont interrogés dans des termes qui ne s'adressent pas à leur expérience* » (2006, p. 101).

96 vidéos centrées sur les interactions les élèves handicapés et élèves ordinaires dans différentes situations (récréation à l'école Jules Ferry, restauration scolaire, séances d'EPS, inclusion individuelle, inclusion collective) ont été élaborées. Ces données ont ensuite fait l'objet d'un tri : les vidéos peu exploitables, trop courtes, répétitives ou présentant peu d'intérêt vis à vis de notre objet d'étude ont été supprimées. Un corpus de trente vidéos exploitables a été utilisé pour l'analyse.

L'analyse des vidéos a été basée sur les indicateurs de Robert-Tissot (2008) présentés plus haut : conflits et comportements liés à la possession, comportements affiliatifs, actes pro-sociaux et agressions. Ces catégories ont structuré une grille d'observation complétée par les observables élaborés au préalable : expressions faciales et vocales, position et le contact corporel, expressions d'affection, tours de rôle, choix et le contrôle de l'activité.

4.2 - Le questionnaire adressé aux élèves de cycle 3

J'ai expliqué aux élèves que leurs réponses seraient anonymées tout en insistant auprès d'eux sur le besoin d'honnêteté. Cependant, les élèves

me connaissent, me font confiance et on ne peut pas totalement éviter le biais du « je vais faire plaisir à la maîtresse en donnant des réponses convenues ».

Ce questionnaire est composé de dix questions. Ces questions ont pour but d'apporter des éclairages sur trois axes de réflexion bien précis :

- **la place des élèves handicapés à l'école**
 - Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée que des élèves handicapés viennent à l'école, mangent à la cantine et participent aux ATE (Ateliers temps éducatif) le midi avec les autres enfants ? Pourquoi ?
 - As-tu déjà parlé à tes parents de leur présence à l'école et à la cantine ?
 - As-tu des questions à poser à leur sujet ?
- **la nature de la relation sociale entre pairs valides et pairs handicapés**
 - Est-ce que tu connais bien les élèves de l'IME (Institut médico-éducatif) ? »
 - Est-ce que tu connais leur prénom ? Donne quelques exemples.
 - As-tu déjà discuté avec eux ? De quel sujet ?
 - As-tu déjà mangé avec un élève de l'IME à la cantine ?
- **le ressenti des élèves sur les pratiques inclusives en œuvre**
 - À quelles occasions partages-tu du temps avec eux ?
 - CE2/CM1 : Est-ce que tu aimes venir travailler dans leur classe ? Pourquoi ?
 - CM1/CM2 : Est-ce que tu aimes travailler en informatique avec eux ? Pourquoi ?

4.3 - Le questionnaire soumis aux élèves de l'IME

Je leur ai soumis un questionnaire identique à celui élaboré pour les élèves ordinaires. Compte tenu de leurs difficultés scolaires, je leur ai lu les

questions, me suis assurée de leur compréhension et j'ai écrit leurs réponses sous forme de dictée à l'adulte aussi fidèlement que possible.

4.4 - Choix des élèves et réalisations vidéo

Le support vidéo m'a semblé le plus adapté pour interroger le réel. J'ai commencé par effectuer un choix parmi mes quatorze élèves pour pouvoir cibler mes prises de vue. Choisir parmi eux un petit nombre d'élèves cibles a été difficile. Mon choix s'était arrêté sur trois élèves pour les raisons suivantes :

- Jérémy (11 ans) est scolarisé dans ma classe depuis trois années. Il déjeune régulièrement avec les élèves de l'école voisine. Il a participé et participe encore aujourd'hui à toutes les activités collectives avec les élèves de cycle 3.
- Gaëlle (12 ans) a été orientée à l'IME à l'issue d'une année de grande section de maternelle à l'école de son quartier. Gaëlle est une élève indépendante, ouverte aux autres, toujours très motivée pour les expériences en dehors de son groupe de référence. Cependant, elle peut vite être déstabilisée, paniquée, impressionnée. Elle se pose facilement en victime. Il me semblait intéressant d'observer sa façon de gérer ses interactions avec les élèves ordinaires.
- Elena (12 ans) a été orientée à l'IME après deux années de grande section de maternelle. Elena parle peu, souffre de bégaiement prononcé lorsqu'elle s'exprime. Elle peut se montrer très autoritaire. Elle présente de grosses difficultés sur le plan psychomoteur : marche doucement, panique en cas d'obstacles.

J'ai centré mes prises de vue sur ces trois élèves tout en filmant aussi les autres élèves du groupe à différents moments dans différentes situations habituelles : restauration scolaire,

ateliers du midi, récréation à l'IME, récréation à l'école ordinaire, classe, EPS, rencontres avec la CLIS de l'école Jean Macé dans le cadre de notre roman baladeur... Les arrière-plans se sont révélés parfois autant, voire plus riches et intéressants que les premiers plans. Mais il m'a été souvent très difficile de filmer au « bon moment ». D'autre part, l'analyse des vidéos sur les temps de récréation et de restauration scolaire s'est révélée assez délicate à cause du bruit de fond et des déplacements constants et parfois rapides des élèves. Enfin, je suis bien consciente que la seule présence de la caméra a pu modifier les comportements.

Dans cet article, nous rendons compte des observations au travers de cinq incidents critiques qui témoignent d'un contraste entre les réponses obtenues au questionnaire et les interactions effectives entre les élèves.

5 - L'analyse : quelles pratiques inclusives entre les élèves ?

5.1 - Freins et facilitateurs de l'inclusion

5.1.1 - Les freins ?

Les facteurs organisationnels

La contrainte du lieu entraîne avec elle la contrainte du temps. La classe de l'IME est à côté de l'école ordinaire. Comment organiser les déplacements en autonomie des élèves même si l'école est proche ? Comment faire circuler au mieux l'information entre les enseignants ? Malgré tous les efforts déployés pour vivre des moments et des expériences en commun, les élèves handicapés et les élèves ordinaires éprouvent des temps scolaires différents. Le groupe classe de l'IME, ainsi que les classes de l'école ordinaire, vivent au rythme d'activités programmées et ritualisées différentes au service d'un projet de classe diffé-

rent avec des horaires d'arrivée et de sortie de la classe différents. Une dernière contrainte liée à l'organisation du temps vient s'ajouter aux difficultés d'organiser la rencontre : les élèves handicapés bénéficient d'accompagnements médicaux qui parfois s'effectuent sur le temps scolaire. Les élèves quittent pour cette raison régulièrement la classe. Toutes ces contraintes réduisent les opportunités de se rencontrer et de créer des liens. Le temps et l'espace sont différents pour les élèves handicapés et les élèves ordinaires. Comment faire partie de la vie de l'école ? Comment ne pas être oublié ?

Une rencontre qui ne permet pas la découverte

Cette rupture du temps et de l'espace a comme conséquence directe des rencontres encore trop peu fréquentes. Les élèves handicapés et les élèves ordinaires ne se côtoient pas quotidiennement et par conséquent ne se connaissent pas assez.

Les difficultés liées au handicap lui-même

Ce qui m'amène à évoquer enfin les difficultés elles-mêmes des élèves handicapés comme un véritable frein à la construction de la relation sociale. Les élèves handicapés empêchent eux-mêmes, à leur insu, l'aboutissement de l'interaction sociale. Leurs difficultés cognitives ne leur permettent pas toujours d'atteindre leur but de communication. Jérémie, par exemple, fournit tellement d'efforts pour initier une interaction que la fatigue et le manque d'attention le conduisent à confondre le moyen et le but de sa démarche.

5.1.2 Les facilitateurs ?

Par l'intermédiaire des questionnaires, j'ai demandé à tous les élèves de cycle 3 à quelles occasions ils partageaient du temps avec les élèves handicapés.

Réponses obtenues chez les élèves de CE2/CM1	
Inclusion collective chant	8 sur 27
Midi (repas + activité)	4 sur 27
Centre de loisirs	2 sur 27
Inclusion individuelle Maxime	2 sur 27
Récréation	1 sur 27
Jamais	4 sur 27
Absence de réponse	6 sur 27

Tableau 2 : réponses des élèves de CM1/CM2

Réponses obtenues chez les élèves de CM1/CM2	
Absence de réponse	0 sur 26
Restauration scolaire	23 sur 26
Activités du midi	14 sur 26
Inclusion collective informatique	8 sur 26
Récréation	4 sur 26

Tableau 3 : réponses des élèves de CM1/CM2

Deux «moments» essentiels, très différents, sont mis en évidence par les réponses formulées. Pour les élèves de CM1/CM2, les moments partagés le midi autour du repas et des activités sont importants quantitativement dans la relation entre les élèves handicapés et leurs pairs ordinaires. Le temps du midi, notamment le repas, s'avère primordial dans la création des liens sociaux entre les élèves handicapés et leurs pairs ordinaires même si, nous allons le voir avec les cinq extraits vidéos retranscrits ci-dessous, le temps du midi ne fait pas l'objet d'une attention particulière de la part des adultes de la communauté scolaire.

5.2 - Des questionnaires aux observations : la réalité de l'école inclusive ?

L'analyse des vidéos renseigne également sur la place des élèves handicapés à l'école et met en évidence un fossé entre les réponses fournies dans les questionnaires et les comportements observés dans la réalité. L'analyse de la place des élèves handicapés, au sens de l'espace occupé, m'a permis de mettre en évidence des réalités contradictoires avec certaines affirmations des élèves ordinaires. Les expressions proposées dans les questionnaires «avec nous», «se faire des amis», «être ensemble» «comme nous» laissent espérer des échanges, des liens, un mélange au sein des groupes alors que les vidéos montrent

qu'au contraire les élèves handicapés restent ensemble, se regroupent toujours, se recherchent, se rassemblent.

Nous avons sélectionné les vidéos qui se rapportent à l'espace de la restauration puisqu'il s'agit d'un temps commun reconnu comme tel par les élèves de cycle 3. Une remarque générale : en l'absence de directive de l'adulte, les élèves handicapés se placent à la même table. Toutes les autres tables sont occupées par les élèves de l'école ordinaire.

L'analyse des vidéos sous l'angle de la place de chacun m'a conduite à isoler cinq incidents qui posent question et vont à l'encontre de l'approche positive dégagée dans les réponses obtenues dans les questionnaires.

- **Incident n°1 : Elena veut s'asseoir**

En restauration scolaire, Elena montre qu'elle a l'intention de s'asseoir à une place choisie au hasard (vidéo n° 1). Elle hésite : « là ? ». L'élève de CM2, déjà assise à côté de la chaise montrée par Elena, se recule dans un mouvement de rejet et décale sa chaise pour s'éloigner davantage de sa future voisine de table. Elena ne tient pas compte de ce comportement qu'on lui adresse et elle s'assied. Sa voisine continue sa discussion avec l'élève assise à côté d'elle. On peut se demander si Elena a compris cette réaction de rejet. On peut imaginer que le rejet des autres ne la touche pas, ne la dérange pas, qu'elle y est habituée, que c'est normal pour elle. On peut imaginer que le rejet occasionne chez elle de la peine ou de la gêne. On peut s'interroger sur les raisons du rejet exprimé par l'élève de CM2.

- **Incident n°2 : l'élève de CM1 puni**

Autre incident indicateur de la place des élèves handicapés à l'école : un élève de CM1 de l'école Jean Macé a manqué de respect à un agent

de la cantine (vidéo n°9). Il est « puni ». La sanction posée par un agent de restauration est d'isoler cet élève de ses copains et de manger à la table des élèves de l'IME... Plus personne ne parle à cette table ce midi-là. David regarde dehors. Là encore, on peut s'interroger sur la nature de la sanction. L'agent de restauration a-t-il mesuré l'impact de sa décision ? Quel rôle attribue-t-il à cette table précisément ? Pourquoi cette discrimination ? Cette personne a-t-elle tout simplement, mais maladroitement, voulu installer l'enfant turbulent à une table particulièrement calme pour éviter l'escalade ? Cet incident rappelle que l'accueil d'élèves handicapés nécessite un projet d'accueil élaboré avec tous les personnels et au-delà, avec la communauté éducative..

- **Incident n°3 : Gaelle s'ennuie**

Gaelle est à la restauration scolaire de l'école, elle déjeune entourée de 4 garçons de CM2. Gaelle est placée à l'extrémité de la table près de la baie vitrée. Elle mange, elle a posé son coude sur la table pour soutenir sa tête. Elle ne sourit pas. Elle regarde les autres discuter. Elle regarde dehors. Elle s'ennuie.

- **Incident n°4 : Gaelle participe au service à la restauration scolaire.**

C'est une élève très souriante qui prend du plaisir à participer au service de la cantine et qui montre et reçoit en grande majorité des comportements affiliatifs. La situation et la présence, entre autre, du caméscope fait qu'elle ne reçoit pas autant de sourires qu'elle en distribue mais l'on constate cependant des boucles d'échange intéressantes. Ses pairs lui adressent également des gestes d'humour qu'elle reçoit et comprend. Gaelle est capable à la fois d'initier, de répondre, de maintenir et de terminer l'interaction. Elle contrôle très bien l'activité : un pair fait de

l'humour, elle sourit. Un autre tente de renouveler maladroitement cet humour, elle sourit sans s'impatisser tout en lui montrant qu'il faut que cela ne dure pas trop longtemps. Un autre la met à l'épreuve en la mettant dans l'embarras, elle contrôle ses émotions et s'affirme. Un autre tente de la déstabiliser, elle ne faiblit pas. Cet épisode renforce l'impression de comportements ambivalents de la part des élèves non handicapés.

• **Incident n° 5 : Jérémie et la corbeille à pain**

À table, Jérémie regarde les autres discuter. Il les observe, les suit du regard et semble attentif au sujet de leur conversation.

Ses deux voisines discutent sans le regarder.

Sa voisine de gauche le regarde et amorce une tentative d'échange : elle commence à tendre la corbeille de sa main droite en direction de Jérémie mais se rétracte très vite et se contente de changer la corbeille de sa main droite vers sa main gauche. Elle le regarde à nouveau avec insistance.

Jérémie tente d'entrer en contact avec sa voisine par le geste : il tend le bras pour saisir la corbeille à pain qu'elle agite en l'air.

Ce geste passe inaperçu.

Jérémie tente une troisième fois d'attraper la corbeille à pain

La voisine est surprise : « ouais, bravo ! » puis elle lui explique en joignant le geste à la parole qu'il faut agiter la corbeille en l'air pour obtenir du pain

Jérémie n'écoute pas les recommandations de sa voisine, trop heureux d'avoir obtenu la corbeille. Il joue avec comme d'un tambourin.

Conclusion

L'aménagement et l'organisation du temps ne semblent pas suffire pas si l'on veut améliorer les interactions sociales entre pairs valides et pairs handicapés. Le temps permet la prise de conscience et l'acceptation de la différence, mais nous avons vu cependant que la rencontre reste aléatoire et ponctuelle, que « le vivre à côté » résiste parfois au « vivre avec ».

Les élèves handicapés et les élèves ordinaires semblent avoir besoin d'un objet commun pour se mettre en lien. Le « vivre avec » est possible mais il nécessite souvent un stimulus extérieur, un déclencheur car les élèves handicapés et les élèves ordinaires ne disposent pas de toutes les clés pour se comprendre. Apprendre la différence, apprendre à la respecter et à la comprendre nécessite un réel apprentissage, requiert une vraie formation pour les élèves ordinaires. Or, cette formation ne peut être pertinente qu'au prix de l'expérimentation de la différence. L'élève ordinaire ne peut apprendre la différence qu'en la côtoyant quotidiennement, en l'expérimentant. Les enseignements liés à la compétence 6 du socle commun, les compétences sociales et civiques, ne peuvent prendre sens qu'au contact des questions, des problèmes sociaux et civiques. L'élève ordinaire a beaucoup à apprendre de l'élève handicapé à condition qu'on lui permette de fréquenter vraiment le même milieu scolaire.

Fréquenter l'école ordinaire, affronter le grand groupe sans l'œil protecteur et rassurant de l'adulte, pour un élève handicapé scolarisé dans un établissement spécialisé représente une étape d'autant plus difficile que l'élève a peu connu le milieu ordinaire avant son orientation. Comment un élève peut-il apprendre les normes

sociales en vigueur à l'école et dans les groupes d'enfants du même âge si celui-ci ne fréquente pas ou fréquente peu ses pairs ordinaires ?

Cette qualité de relation que nous appelons de nos vœux doit se fonder également sur des réponses aux questions que ne manquent pas de formuler les élèves valides. Les éducateurs et moi-même sommes amenés à répondre régulièrement aux interrogations des élèves : « Pourquoi Julien ne parle pas ? Est-ce qu'un jour Mattéo parlera ? Pourquoi Jérémy fait-il des crises ? Pourquoi Elena bouge-t-elle ses mains ?.... ».

Nous avons alors envisager une piste de travail concrète pour répondre à cette situation, avec l'équipe de direction de l'institut : aménager un espace de parole et de questionnement pour les élèves de cycle 3 au sujet des élèves de l'IME.

Bibliographie

Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin.

Campion, C.-L. & Debré, I., (2012). Rapport sénatorial n°635 *sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes Handicapées*.

Chossy, J.-F., (2011). *Évolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées. Passer de la prise en charge à la prise en compte*. Rapport public. Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, p. 30.

Danic, I., Delalande, J., & RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes IN : Lacaille, A. (2011). THESE, *L'expérience scolaire en ULIS d'élèves souffrant de troubles de fonctions cognitives*, p. 46.

De Colomby, P., (2004). Les relations familiales et sociales des personnes handicapées vivant en France : une exploration secondaire des enquêtes HID, *Gérontologie et société*, n° 110, p. 183-199

Dubois, N. (2002). Autour de la norme sociale, *Les cahiers psychologie politique*, n° 2. Disponible sur : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1640> (consulté le 28/05/2014).

Y., (2010). Le métier d'enseignant spécialisé , *La nouvelle revue de l'ASH*, n° 51.

De la dimension qualitative de l'école inclusive : développer les interactions sociales entre pairs handicapés et pairs valides.

Mélanie Hue-Santiard

Pascal Bataille

Goffman, E. (1977). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Les éditions de minuit.

Plaisance, E. (2007). Intégration ou inclusion ?, *La nouvelle revue de l'ASH*, n° 37

Plaisance, E. (2009). La scolarisation des enfants handicapés. Débats actuels, *Psychologie et Éducation*, n° 77.

Ramsey, P.-G. (1987). Possession episodes in young children's social interactions, *Journal of Genetic Psychology*, 148 (3).

Robert-Tissot, Ch. (2008). L'enfant en situation de handicap à la rencontre de ses pairs, Rencontres du credas du 6 juin 2008. Disponible sur :

http://www.credas.ch/2008_06_06/Compte_Rendu_Credas_Rencontres_2008.pdf (consulté le 28/05/2014)

Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ?, *Éducation et sociétés*, n° 20.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences, *Le français aujourd'hui*, n° 152.

ABA	Applied Behavior Analysis
ACSEA	Association calvadosienne de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence
AGAPEI	Association granvillaise des amis et parents d'enfants inadaptés
AFEV	Association de la fondation étudiante pour la ville
ANESM	Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux
APAD	Assistance pédagogique à domicile
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BAO PAO	« Baguette assistée par ordinateur » « Puce à l'oreille + »
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPSAIS	Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaire
CAMSP	Centres d'action médico-sociale précoce
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CERFOP	Cercle d'études et de recherches sur la formation professionnelle
CIF	Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
CMPEA	Centres médico-psychologiques pour enfants et adolescents
CMPP	Centres médico-psycho-pédagogiques
CNEFEI	Centre national d'étude et de formation sur l'enfance inadaptée
CNSA	Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CFG	Certificat de formation générale
CREDAS	Collectif de recherches, études et développements en adaptation scolaire et sociale
CROP	Centre ressources de l'ouïe et de la parole
EGPA	Enseignements généraux et professionnels adaptés
EMS	Établissement médico-social
ESS	Équipe de suivi de scolarisation
HAS	Haute autorité de santé
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IME	Institut médico-éducatif
INSHEA	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
ITEP	Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
LPC	Livret personnel de compétences
HAS	Haute autorité de santé
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées

MEN	Ministère de l'Éducation nationale
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
PAI	Projet d'accueil individualisé
PPC	Projet personnalisé de compensation
PPA	Projet personnalisé d'accompagnement
PPI	Projet pédagogique individualisé
PIA	Projet individualisé d'accompagnement
PPRE	Projet personnalisé de réussite éducative
PPO	Projet personnel d'orientation
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficultés
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children
TED	Troubles envahissants du développement
UE	Unité d'enseignement
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
SEGPA	Section d'enseignement général professionnel adapté
SESAL	Section d'éducation spécialisée pour l'audition et le langage
SESSAD	Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile
2CA-SH	Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés