



Réflexions d'un coordonnateur ULIS au collège

Élève en situation de handicap, rapport au savoir et identité des enseignants.

RÉSUMÉ

Cette contribution apporte l'éclairage d'un professionnel ayant exercé sept ans en ULIS collège et Lycée professionnel, sur les questions de l'inclusion d'un point de vue physique, social et dans le rapport au savoir de l'élève en situation de handicap. Cette contribution se conclura par une réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants engagés dans la scolarisation de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Benoit PIROUX
Enseignant spécialisé
et formateur,
Inspé Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

Inclusion, école inclusive, identité, rapport au savoir

INTRODUCTION

La Loi de 2005 dite « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a rendu poreuse la frontière entre l'univers de l'éducation spécialisée et le milieu scolaire

ordinaire. Cette volonté politique, en accord avec un mouvement culturel international visant « une société inclusive » (Gardou, 2012), pousse à se questionner sur le parcours de

l'élève handicapé au sein d'un milieu scolaire de droit commun. L'expression communément utilisée « il/elle va en inclusion » semble décrire un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur induisant une fin convenue et un retour dans le milieu spécialisé de l'élève, allant ainsi à l'encontre de la vision universalisante portée par l'école inclusive. La place de l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers se trouve donc interrogée aujourd'hui au regard des directives ministérielles contenues dans la loi de 2013 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », mais également du point de vue des acteurs de l'éducation produisant des « normes locales » dans l'application des circulaires officielles.

Mon parcours de professeur des écoles s'est rapidement orienté vers l'enseignement spécialisé en école primaire avec la prise en responsabilité d'une CLIS¹, puis la participation en tant qu'enseignant-coordonnateur à l'ouverture d'un dispositif expérimental appelé ULIS²-IME³ hors les murs porté conjointement par l'association ARRIA⁴ et la DSDEN⁵ dans l'académie de Nantes. Ce dispositif vise à scolariser, au sein d'un collège, des jeunes pour lesquels cette expérience représente leur première rencontre avec le milieu ordinaire de scolarisation. La présence de ces élèves singuliers est rendue possible par le soutien d'une équipe pluridisciplinaire du secteur médico-social. Mon expérience professionnelle s'est ensuite enrichie par

« Un seul mot de vous et ils sont dehors » (Chef d'établissement octobre 2010).

1. *Classe d'Intégration Scolaire.*
2. *Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire.*
3. *Institut Médico-Educatif.*
4. *ARRIA pour Accueillir Reconnaître Responsabiliser Innover Accompagner.*
5. *Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale.*

l'ouverture d'une ULIS PRO au sein d'un Lycée professionnel de l'académie de Nantes. Mes compétences sur les questions de scolarisation des élèves handicapés se sont également développées à partir d'une formation universitaire de master 2 ASH et la préparation d'une thèse portant sur l'identité professionnelle des enseignants de collège scolarisant l'élève en situation de handicap.

Cette contribution s'appuiera donc sur un récit d'expériences professionnelles soutenues par les apports de mes travaux de recherche. Le plan suivra les entrées physique, sociale et épistémique proposées par Lansade (2015), et sera élargie par une réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants.

La présence de l'élève handicapé : un allant de soi ?

« Un seul mot de vous et ils sont dehors » (Chef d'établissement octobre 2010).

« Et sinon ils vont tout seul à la cantine ? » (CPE septembre 2010 ; de nouveau en Septembre 2013).

Ces deux expressions émanant de membres de l'équipe de direction d'établissement scolaire du milieu ordinaire montrent que les implications de la loi de 2005 ne sont pas des allants de soi. Lors de mes deux expériences de création de dispositifs inclusifs, en collège et en Lycée professionnel, ces ouvertures se sont à chaque fois faites contre l'avis du conseil d'administration des établissements concernés. Si dans le premier établissement d'une banlieue favorisée de la région nantaise, la question de la préservation de l'image renvoyée à l'extérieur semblait importante, les ressorts de la réticence à l'accueil d'élèves différents dans le second établissement ne relevaient pas des mêmes objets. Pour autant ces ouvertures ont dû se réaliser de manière forcée. Le premier commentaire cité se situe même dans une forme d'illégalité au regard du contenu de la loi 2005 et de la circulaire sur les ULIS stipulant que l'élève en situation de handicap doit bénéficier

d'une inscription dans un effectif de l'établissement scolaire du secteur dont il dépend. Alors que les textes officiels semblent enjoindre aux professionnels de scolariser tous les élèves dans leur établissement, les pratiques en situation s'opposent parfois à ces injonctions produisant des normes de fonctionnement qui vont à l'encontre des objectifs du législateur.

L'élève en situation de handicap, et alors même qu'il peut ne pas présenter de difficulté sur le temps de la pause méridienne, est assujéti au dispositif et aux professionnels y travaillant.

De même, la seconde interaction relevée dans les deux établissements fréquentés dessine bien la place particulière occupée par l'élève relevant d'un dispositif de compensation du handicap tel que l'ULIS. Si la question de la compétence de la gestion des élèves, quelques soient leurs difficultés scolaires ou de comportement, ne se pose pas pour ceux ne relevant pas du champ du handicap, elle est centrale dès lors que l'élève relève du dispositif inclusif et ce quelques soient ses difficultés. L'élève en situation de handicap, et alors même qu'il peut ne pas présenter de difficulté sur le temps de la pause méridienne, est assujéti au dispositif et aux professionnels y travaillant. Ainsi, lors de mes deux expériences en ULIS collège et Lycée professionnel, les moments hors temps scolaires étaient placés sous la responsabilité de l'AESH-Co⁶ de l'ULIS, les CPE⁷ préférant déléguer cette mission de surveillance et de responsabilité à une personne prétendument formée à cette question.

Au-delà des questions que posent le positionnement des équipes de direction des établissements fréquentés, se pose également la question du statut des AESH et de leurs missions au regard de celles réellement effectuées au long d'une journée de scolarisation ordinaire et sans pause. Car en effet, il semble que les missions qui leur sont confiées au quotidien dépassent le référentiel de compétences de ces personnels.

La socialisation au service du bien-être de l'élève handicapé

Exemples de propos recueillis lors d'un recueil de données dans le cadre d'un master ASH :

« L'objectif est de faire en sorte que cela convienne, qu'il se sente bien dans la classe. » (Enseignant, collègue ; 2013)

« Le but premier c'est quand même qu'ils essayent de se faire des amis dans la classe d'inclusion. » (coordo ULIS, 2013)

« Moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils fassent partie d'un groupe de pairs. » (coordo ULIS, 2016)

L'inclusion garde une approche catégorielle de traitement de la difficulté laissant le savoir de l'élève handicapé de l'ordre de l'impensé.

Il existe une hiérarchie des expressions du handicap selon leurs accointances avec la difficulté scolaire. À mesure que le problème posé par l'élève est de moins en moins assimilable au traitement d'une difficulté scolaire, le sentiment d'incompétence de l'enseignant augmente. Ainsi un enseignant participant à l'étude dit : « On n'a aucun renseignement sur leurs pathologies ou leurs difficultés cognitives ou autre, ce qui fait que adapter dans ces conditions, moi je ne sais pas [] qu'est-ce que je peux lui demander vraiment. » L'élève en situation de handicap navigue alors de la ressemblance à l'étrangeté. Et c'est bien cette étrangeté qui est à l'origine du sentiment d'incompétence de l'enseignant. Ce sentiment, associé à la présence d'une personne spécialisée à l'intérieur de l'établissement, permet alors le transfert du problème posé à l'enseignant de l'ULIS qui n'est alors plus une « personne ressource » au sens de la circulaire de 2015, mais le professionnel auquel on doit confier l'élève afin de résoudre la difficulté. Il est alors ici également question du rapport aux savoirs enseignés du coordonnateur de l'ULIS, et des représentations qu'il transmet à ses collègues par son discours. Les deux enseignantes titulaires de l'ULIS rencontrées lors de notre recherche font également état d'un discours tourné

6. *Accompagnant de l'élève en situation de handicap collectif.*

7. *CPE : Conseiller principal d'éducation.*

vers les notions de « bien-être » et de « bienveillance » autour de l'élève en situation de handicap. La question des apprentissages n'est que seconde dans leurs discours. Dans les deux collèges accueillant notre étude, nous avons pointé, au regard de la culture d'établissement et de la place accordée à l'ULIS dans le projet des établissements, un contexte favorable d'inclusion physique et sociale. Or, malgré ces contextes favorables, l'inclusion épistémique correspondant « à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative » (Lansade, 2015, p.98) reste un impensé malgré les réflexions autour de la réforme du collège. Dans ces collèges décrits comme étant « à taille humaine » par les enseignants partie prenante à la recherche, où l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissage ne sont pas anticipés. Les discours des enseignants interviewés se centrent autour du thème de la « bienveillance » envers l'élève à besoins éducatifs particuliers, et particulièrement envers celui qui bénéficie du dispositif ULIS. Un des professeurs évoque au cours de l'entretien qu'« au départ l'objectif c'était justement la socialisation en quelque sorte, voilà qu'elle se sente bien dans la classe ». Charge à l'enseignant spécialisé de l'établissement de faire acquérir les apprentissages au sein

ses réflexions autour de la réforme du collège, aussi bien dans les formations institutionnelles qu'à l'intérieur de l'établissement.

Une identité en question

Au-delà d'un appui sur une expérience et des capacités personnelles, nous remarquons un jeu de positionnement dans un espace d'expression nouveau créé par l'ouverture du dispositif inclusif. C'est au sein de ce système que l'enseignant cherche une réponse à son besoin de cohérence identitaire entre ses aspirations, ses représentations d'un métier « vocation », le regard des autres professionnels et les demandes de l'institution. Le principal du collège se situe alors à une place importante dans le vécu identitaire des enseignants à cause de la relative distance à laquelle se place l'Éducation Nationale dans le pilotage de la scolarité inclusive.

Les ajustements qui en résultent procèdent des valeurs et des représentations portées par les enseignants. Les résultats de notre étude semblent alors bien montrer que concevoir une rencontre pédagogique avec l'élève handicapé au sein d'un groupe classe hétérogène, suppose de pouvoir tisser un rapport supportable entre ses représentations du métier, du handicap, de l'inclusion et de soi-même (Piroux, 2015). C'est à cette condition que l'enseignant trouvera suffisamment de cohérence identitaire pour continuer à vivre de manière satisfaisante son métier et tenter de répondre aux défis de l'école d'aujourd'hui. À défaut, et comme l'a souligné le rapport sénatorial (Gonthier-Maurin, 2012), l'enseignant peut entrer dans une souffrance professionnelle en perdant le sens de sa mission, en ne parvenant plus à lier son vécu quotidien à ses aspirations anciennes. Son projet identitaire ne correspond plus aux attentes du système éducatif, de la société et des élèves à qui il souhaite enseigner. Cette observation nous amène à affirmer qu'il semble nécessaire de prendre en compte les capacités du professionnel à recomposer

Dans ces collèges décrits comme étant « à taille humaine » par les enseignants partie prenante à la recherche, où l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers est inscrit dans les pratiques, le rapport aux savoirs de ces élèves et les objectifs d'apprentissage ne sont pas anticipés.

de son unité, dans un espace pédagogique cloisonné du reste des élèves. De plus, alors que l'approche interdisciplinaire est un moyen de faciliter l'inclusion épistémique des élèves en situation de handicap, ceux-ci sont absents de la réflexion autour de la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et de la réforme du collège en général. Aucun des enseignants rencontrés ne s'est vu proposer de prendre en compte les élèves à besoins particuliers lors de

une identité professionnelle à la fois satisfaisante pour lui-même, et mettant à sa disposition des ressources propres et des capacités d'ouverture favorisant son adaptation à la mutation de son métier.

CONCLUSION

L'inclusion situe l'élève handicapé dans une position liminale, un entre deux. À la fois pas physiquement et socialement dehors, mais pas scolairement dedans.

Les objectifs de la scolarité inclusive visent donc à dépasser l'approche catégorielle de la situation de handicap, telle qu'elle se trouve définie dans la loi 2005-102 dite « Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », afin de rendre accessibles les situations d'apprentissage à l'ensemble des élèves fréquentant l'école, et selon les besoins de chacun ■

BIBLIOGRAPHIE

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Paris : Érès.

Gonthier-Maurin, B. (2012). *Rapport d'information* (No. 601). Sénat. Consulté à l'adresse <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation.*, (23), 95-104.

Piroux, B. (2015). Politique inclusive au collège : remaniements identitaires chez les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68(4), 227-238.