

# SOMMAIRE

INTRODUCTION	P 3
1 - UN PEU DE THEORIE	P 6
1.1 – De la Loi à son application en collège .....	P 6
1.1.1 - La loi	P 6
1.1.2 - Accès à tout et pour tous	P 6
1.1.3 - De l'intégration à l'inclusion	P 6
1.1.4 - Une perspective inclusive	P 7
1.1.5 - Besoins éducatifs particuliers	P 7
1.1.6 - Des besoins au centre du Projet Personnalisé de Scolarisation	P 8
1.1.7 - Mise en œuvre de l'action pédagogique	P 8
1.2 – La notion de projet .....	P 9
1.2.1 - Projet individualisé ou projet personnalisé	P 9
1.2.2 - Complexité et paradoxes de la notion de projet	P 9
1.2.3 - Caractéristiques	P 10
1.2.4 - Méthodologie	P 10
1.2.5 - Coordination et suivi	P 10
1.3 – Partenariat et travail d'équipe .....	P 11
1.3.1 - Une invitation d'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement : le partenariat	P 11
1.3.1.1 - Essai de définition	P 11
1.3.1.2 - Principes de base	P 11
1.3.1.3 - La place des professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux	P 12
1.3.1.4 - La place des parents	P 12
1.3.2 - A l'intérieur de l'établissement : le travail d'équipe	P 13
1.3.2.1 - Entre enseignants : la collaboration	P 13
1.3.2.2 - Entre les enseignants et l'AVS : collaboration-coopération	P 14
1.4 – L'action pédagogique .....	P 15
1.4.1 – Adaptations	P 15
1.4.1.1 - Pratiques d'adaptation	P 15

1.4.1.2 - Gestes d'adaptation	P 16
1.4.2 – Observations	P 16
1.4.2.1 - Protocole et cadre d'observation	P 17
1.4.2.2 - L'observateur	P 17
2 – MISE EN ŒUVRE	P 18
2.1 – Situation de départ .....	P 18
2.1.1 - Présentation de Loïck	P 18
2.1.2 - Leviers et freins	P 18
2.1.3 - Programme Personnalisé de Réussite Educative	P 18
2.2 – Présentation du dispositif .....	P 19
2.2.1 - Origine de la démarche de projet	P 20
2.2.2 - Constat des besoins	P 20
2.2.3 - Evaluation des besoins	P 20
2 .2.3.1 - Observations et évaluations	P 20
2 .2.3.2 - Identification des contraintes et des ressources	P 23
2 .2.3.3 - Objectifs éducatifs et pédagogiques	P 23
2 .2.3.4 - Recherche de solutions techniques	P 23
2 .2.4 – Conception	P 24
2.2.4.1 - Préparation du milieu	P 24
2.2.4.2 - Choix des stratégies	P 24
2.2.4.3 - Préparation du dispositif de suivi	P 25
2.2.5 - Réalisation du projet	P 25
2.2.5.1 - Mise en exécution des moyens retenus	P 25
2.2.5.2 - Gestion du projet par le dispositif de suivi	P 25
2.2.6 – Evaluation	P 25
2.2.6.1 - Travail personnel	P 25
2.2.6.2 - Aides proposées	P 26
2.2.6.3 - Apport méthodologique, réflexif et métacognitif	P 26
2.3 – Bilan .....	P 28
CONCLUSION	P 29

## INTRODUCTION

Même si j'ai toujours été particulièrement impliquée dans l'enseignement auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, j'ai essentiellement exercé en milieu ordinaire, en lycée professionnel, puis en collège, en technologie puis en mathématiques.

Il y a quatre ans, j'ai intégré la plateforme mobile MIJEC<sup>1</sup> dans sa mission de prévention du décrochage scolaire. Depuis, j'accompagne des jeunes en situation scolaire « délicate » pour lesquels la remobilisation passe par la mise en place de « Parcours Individualisés ».

L'envie d'aller plus loin dans la compréhension de ce qui peut causer cette rupture pour la prévenir au mieux, conjuguée au besoin de prendre du recul face à mes pratiques pour mieux accompagner les élèves, m'ont amenée à une démarche de réflexion sur ma posture d'enseignante et sur mon identité professionnelle. C'est donc tout naturellement que je me suis engagée dans le parcours BEP-ASH.

En septembre 2010, j'ai été nommée comme professeur de mathématiques dans un collège en milieu rural. Cet établissement scolaire accueille 354 écoliers répartis dans 13 classes et 438 collégiens répartis dans 17 classes dont une ULIS. L'année passée, poursuivant ma formation, j'ai souhaité enseigner dans les classes de 6<sup>ème</sup> où étaient inscrits les élèves en situation de handicap et ceux porteurs de troubles d'ordre dyslexique. Cette année, j'ai la chance de poursuivre avec ces mêmes élèves en classe de 5<sup>ème</sup>. Parallèlement, et en collaboration avec la direction, j'ai souhaité rendre plus lisible et plus accessible l'information concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers présents au collège. Ce fut le point de départ d'échanges entre collègues, de questionnements et de prises de conscience.

Conséquence de l'application de la loi du 11 février 2005, le nombre de collégiens considérés comme handicapés a pratiquement doublé entre les rentrées 2006 et 2010<sup>2</sup> en France, et c'est en classe ordinaire que la progression (en quantité) a été la plus importante. Il s'agit maintenant de « mieux scolariser » ces élèves. La circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 énonce très clairement l'idée de privilégier « une approche plus qualitative [...] en améliorant l'accueil et l'accompagnement des élèves et la formation des acteurs. »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Mission d'Insertion des Jeunes de l'Enseignement Catholique. Rattachée au service des élèves à besoins éducatifs particuliers

<sup>2</sup> Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche sur « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale » - Note n°2012-100 de juillet 2012.- P 28

<sup>3</sup> Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 n° 2013-060 du 10-4-2013. BO n° 15 du 11 avril 2013

Effectivement cette année, 4 élèves en situation de handicap bénéficiant d'un PPS<sup>4</sup> (hors ULIS<sup>5</sup>) et 13 élèves porteurs de troubles d'ordre dyslexique bénéficiant d'un PAI<sup>6</sup> « Troubles spécifiques des apprentissages » sont présents dans les classes « ordinaires » du collège.

Il s'agit donc de rechercher « pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux »<sup>7</sup> afin d'améliorer la qualité de leur scolarisation.

En secondaire, l'organisation scolaire, très différente de celle du primaire, complexifie la circulation des informations et ne favorise pas une grande proximité avec l'élève. Dans ce contexte, comment faciliter l'adaptation de l'élève au collège ? Comment mettre les actions de tous les partenaires en cohérence ? Comment accompagner l'élève dans la connaissance de son mode de fonctionnement pour gagner en autonomie ? Comment permettre à chaque enseignant d'avoir un accès permanent à une information simple et précise sur les élèves concernés ? Comment gagner en cohérence pédagogique entre enseignants sur une même année et sur plusieurs années ? Ces questionnements m'amènent à poser la problématique suivante :

**« Quelle identité spécifique peut développer un enseignant disciplinaire au sein d'un collège dans la construction d'un environnement inclusif pour aider les élèves en situation de handicap, ou en difficultés graves et persistantes, à gagner en autonomie dans la construction de leurs savoirs ? »**

Au Québec, « ...les ressources, au lieu d'être disjointes et non coordonnées avec l'action pédagogique en classe d'origine, y sont intégrées selon diverses formules »<sup>8</sup>. Pour l'orthopédagogue, il s'agit d'assurer trois fonctions d'assistance : assistance directe (élèves), assistance indirecte (enseignants), assistance auprès des parents.

---

<sup>4</sup> Projet Personnalisé de Scolarisation

<sup>5</sup> Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

<sup>6</sup> Projet d'Accueil Individualisé

<sup>7</sup> Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du 1<sup>er</sup> degré. - Circulaire n°2004-026 du 10-2-2004, annexe 1, principes généraux, P26 à 31 - BO spécial n°4 du 26 février 2004

<sup>8</sup> GILLIG Jean-Marie, Remédiation, soutien & approfondissement à l'école, Hachette éducation, 2001 - P 152

En m'inspirant de ce « modèle », trois hypothèses vont me permettre d'apporter des éléments de réponse. Cette identité spécifique doit pouvoir s'appuyer à la fois sur :

- La cohérence dans les pratiques entre enseignants en partenariat avec les parents et les professionnels hors éducation nationale.
- La construction d'un projet par et pour l'élève, s'appuyant sur le PPS ou sur le PAI
- La mise en place d'actions permettant à l'élève de développer des stratégies de contournement de son trouble et qui lui sont propres.

Après avoir exploré le concept de projet qui englobe l'action, de partenariat qui sous-tend ce projet et d'action pédagogique puisque telle est ma réalité professionnelle, je présenterai la situation particulière d'un élève et le dispositif mis en œuvre pour qu'il gagne en autonomie face aux savoirs. Je poursuivrai par une analyse rapprochant les actions mises en place de la théorie et achèverai mon propos en présentant de nouvelles perspectives.

## 1 - UN PEU DE THEORIE

Le traitement de la difficulté scolaire est plus que jamais d'actualité en collège, mais la culture de l'ASH n'y est pas très présente. Sauf peut-être dans les établissements dotés d'une SEGPA, ou plus récemment d'une ULIS, et où le rôle et les fonctions de l'enseignant spécialisé sont clairement définies et reconnues. Mais en classe ordinaire de collège, tout reste à construire.

### 1.1 – De la Loi à son application en collège

#### 1.1.1 - La Loi

La Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, définit ce qui constitue un handicap et élargit la population concernée par la Loi de 1975 en y inscrivant les personnes porteuses de troubles d'ordre cognitifs, psychiques et de troubles de santé invalidants. En ce sens, elle lève les risques de confusions entre handicap et déficience. Le handicap ne s'y définit plus comme inhérent à la personne mais évolue vers « une conception interactive et sociale », comme « la situation singulière d'une personne handicapée dans son contexte environnemental et social »<sup>9</sup>. C'est une distinction importante puisqu'elle sous entend la possibilité d'agir sur l'environnement pour compenser le handicap.

#### 1.1.2 - Accès à tout et pour tous

« L'inscription de l'élève « handicapé » dans l'établissement le plus proche de son domicile (établissement de référence) »<sup>10</sup> est un des volets du principe d'accessibilité qui découle de la loi de 2005. Aujourd'hui, près de la moitié des collégiens handicapés sont inscrits en classe ordinaire<sup>11</sup>. Tout enseignant est donc susceptible d'avoir dans ses classes des élèves « en situation de handicap » pour reprendre la terminologie utilisée dans des circulaires de rentrée depuis 2011. Il ne s'agit pas uniquement d'accueillir et d'intégrer mais de mettre en place une « scolarisation organisée et conduite en fonction de l'élève »<sup>12</sup> afin qu'il puisse accéder aux savoirs.

#### 1.1.3 - De l'intégration à l'inclusion

Le terme d'intégration a progressivement laissé sa place à celui d'inclusion dans les textes. C'est un changement radical de paradigme, qui a du mal à s'imposer. Le concept d'inclusion véhicule avec lui l'idée que ce n'est plus à la personne de s'adapter à son environnement, mais à l'environnement de tenir compte des besoins de la personne. Pour Serge Thomazet, le terme d'inclusion est apparu pour « décrire une conception de la scolarisation au plus près de l'école

<sup>9</sup> Guide «Scolariser les élèves handicapés ». SCEREN CNDP, Collection repères handicap – Avant propos

<sup>10</sup> Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées – Article L 111-2

<sup>11</sup> Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche sur « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale » - Note n°2012-100 de juillet 2012 – P 28

<sup>12</sup> Ibid P75

ordinaire qui supposait, non seulement l'intégration physique [...] et sociale [...] mais aussi pédagogique ». Dans l'article « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel »<sup>13</sup>, Jean-Marie Gillig attire notre attention sur les risques de dérives de l'utilisation du mot inclusion. Pour lui, le regard porté sur l'élève « handicapé » doit être différent, « ne pas discriminer positivement les personnes handicapées, c'est être indifférent à leur différence »<sup>14</sup>. Pour lui, l'égalité imposée par la loi se traduit davantage en termes d'équité puisqu'il s'agit de « réduire l'inégalité de départ par des mesures compensatoires relevant de la discrimination positive »<sup>15</sup>

#### **1.1.4 - Une perspective inclusive**

Il s'agit en fait de mener une réflexion sur les conditions d'apprentissage pour tous. A la place du mot inclusion, celui de perspective inclusive peut sembler plus approprié. « Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre »<sup>16</sup>. Cette perspective inclusive ne se limite pas aux élèves en situation de handicap, mais concerne tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

#### **1.1.5 - Besoins éducatifs particuliers**

Un rapport établi par Mary Warnock en 1978 fait apparaître l'expression « spécial educational needs » et la nécessité d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves pour mieux y répondre. Le regard se déplace alors, dans une perspective éducative, sur les besoins des élèves plus que sur leurs manques.

Aujourd'hui, parler d'élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est faire référence à une population d'élèves très diversifiée, depuis les élèves en situation de handicap, ceux présentant des troubles spécifiques du langage, les nouveaux arrivants, les élèves en difficulté d'insertion jusqu'à plus récemment les élèves intellectuellement précoces.

Ne serait-ce pas alors une autre façon de percevoir l'hétérogénéité des élèves pour lesquels nombre d'enseignants font le constat de leur difficulté, se positionnant alors sur ce qui fait leurs différences par rapport à « l'élève moyen » et non sur les besoins de chacun. Le défi serait alors de passer de ce constat à ce que Jollien (1999) nomme « la gestion positive des singularités ».

---

<sup>13</sup> THOMAZET Serge, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive, Revue des Sciences de l'éducation, n°1 – 2008 – P 128-129

<sup>14</sup> GILLIG Jean-Marie, L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 36 - P 122

<sup>15</sup> Ibid

<sup>16</sup> PLAISANCE E., BELMONT B., VERILLON A., SCHEIDER C., Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 37 - P 161

Pour Elisabeth Zucman, s'approprier le concept de BEP présenterait de multiples intérêts et en particulier celui de « porter sur l'élève un regard neuf, dénué de tout à priori, qui permettrait de déceler les besoins, mêmes les plus simples et les plus temporaires [...], besoins qui nécessitent une aide précise et immédiate pour sauvegarder le succès d'une année scolaire »<sup>17</sup>.

### **1.1.6 - Des besoins au centre du Projet Personnalisé de Scolarisation**

Ce sont les besoins des élèves qui sont au cœur des échanges en Equipes de Suivi de Scolarisation. Coordonnées par l'enseignant référent, elles ont pour mission de « faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation »<sup>18</sup>. Inclus dans le Plan Personnalisé de Compensation, il « définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap »<sup>19</sup>. La collaboration de tous les acteurs y est indispensable. L'ajustement de l'action pédagogique y apparaît de façon succincte et mériterait d'être développé.

### **1.1.7 - Mise en œuvre de l'action pédagogique en collège**

Dans les textes, l'équipe de Suivi de Scolarisation inclut le ou les enseignants qui ont en charge la scolarité de l'élève. Très souvent, il s'agit du professeur principal de la classe car même si les membres de l'équipe pédagogique sont chargés du suivi individuel, c'est au professeur principal que revient la coordination de l'équipe. Les synthèses qu'il réalise « permettent de préparer les conseils de classe et contribuent à un suivi plus personnalisé par chacun des enseignants des différentes disciplines »<sup>20</sup>. Seulement les missions du professeur principal de collège s'étoffent au fil des années et la formation au suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers n'est que très récente.

D'autre part, comme le spécifient Van Reusen, Shoho et Barker en 2001, le professeur de collège rencontre quotidiennement une centaine d'élèves. Le temps qu'il peut consacrer à chacun est donc moindre qu'en primaire. Les perceptions sont différentes selon la matière enseignée et la formation reçue mais de façon générale, ils « doutent de leur capacité à répondre aux besoins de toute la classe et craignent que l'inclusion affecte l'environnement de la classe, l'enseignement et la qualité des apprentissages. »<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> ZUCMAN Elisabeth, Conférence de consensus : Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, n°1, SCEREN – CRDP de Créteil – P 25

<sup>18</sup> Élèves handicapés : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation : circulaire n°2006-126 du 17-8-2006, paragraphe 2.2.1. BO n° 32 du 07/09/2006

<sup>19</sup> Code de l'éducation – « Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés - Organisation de la scolarité », article D 351-5

<sup>20</sup> Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées : circulaire n°93-087 du 21-01-1993. BO n° 5 du 04/02/1993

<sup>21</sup> ROUSSEAU Nadia, La pédagogie de l'inclusion scolaire, Pistes d'action pour apprendre tous ensemble, P 118-119



La Loi de 2005 s'est assortie de moyens facilitant sa mise en application mais les enseignants des collèges n'ont pour la plupart pas été préparés à l'accueil d'élèves en situation de handicap et peuvent être démunis face à des demandes de plus en plus précises. Elaborer un projet pour l'élève peut les aider à passer de la vision du groupe-classe à celle de l'élève et à traduire leurs intentions en objectifs d'action.

## 1.2 - La notion de Projet

### 1.2.1 - Projet individualisé ou projet personnalisé

La démarche de projet collectif a précédé celle de projet individualisé (qui se réfère à l'individu) et à celle de projet personnalisé (qui se réfère à la personne et lui confère ainsi une dimension sociale). A l'origine « projet pour la personne », il deviendra au fil du temps et des expériences, « projet avec la personne ». « Le projet va donc se construire progressivement dans le temps qui convient à chacun, au fur et à mesure que l'observation commune, qui fait partie de l'accompagnement, va permettre à chacun d'en assimiler les éléments. Il deviendra tout à fait personnel quand le JE sera complet, et que l'accompagnement de recherche et de découverte deviendra seulement un soutien »<sup>22</sup>. D'où la nécessité pour le jeune de se connaître, et particulièrement ses centres d'intérêts, ses points d'appui, ses difficultés, les stratégies utilisées dans les apprentissages ...

### 1.2.2 - Complexité et paradoxes de la notion de projet

Dans l'article « tensions et paradoxes dans les conduites de projet »<sup>23</sup>, Jean-Pierre Boutinet définit « la rose des vents du projet », une aide à la méthodologie de conduite de projet. Il y oppose le projet d'action (entre produit et processus) et le projet des acteurs (entre acteurs individuels et acteurs collectifs) et préconise de « prendre en compte ces quatre pôles incontournables [...], en refusant de se laisser trop attirer par l'un ou l'autre des pôles, l'une ou l'autre dimension.

Etymologiquement, projet signifie « jeter en avant », le projet jette donc une intention. Jean Pierre Boutinet cite cinq concepts (empruntant la racine -jet), qui accompagnent toute conduite de projet et qui entretiennent avec elle des relations d'opposition sur le mode de paradoxes : Le projet implique un su-jet (l'auteur de cette intention) qui doit tenir compte des autres acteurs, il vise un objet (existant ou inexistant), il travaille sur le re-jet (exclusion d'autres objets), il s'intègre dans un tra-jet (trajet en amont et en aval), il génère un sur-jet (liens avec d'autres projets, d'autres acteurs).

---

<sup>22</sup> LADSOUS Jacques – « Du projet institutionnel au projet personnalisé : le droit au choix »

<sup>23</sup> BOUTINET Jean-Pierre, Tensions et paradoxes dans les conduites de projets », Les cahiers de l'actif n°266/267

### **1.2.3 - Caractéristiques de tout projet**

Dans « Psychologie des conduites à projet », Jean-Pierre Boutinet distingue trois caractéristiques majeures de tout projet : son exemplarité, son opérativité et sa pronominalisation. Ce qui signifie qu'à partir d'une intention de départ inédite, sa possible réalisation va la rendre opératoire et il s'adresse à un acteur clairement identifié.

Pour Jacques Ladsous, il y a trois axes dans un projet :

- L'axe essentiel (sens, direction) qui s'appuie sur des diagnostics
- L'axe contractuel (hypothèses d'action, programme, objectifs, durée)
- L'axe opérationnel (stratégie, moyens)

### **1.2.4 - Méthodologie**

Pour passer de l'intention à l'action, une certaine méthodologie s'avère nécessaire. Jean-Marie Gillig propose la méthodologie suivante<sup>24</sup> :

- Origine de la démarche de projet
- Constat des besoins
- Evaluation des besoins.
- Conception
- Réalisation du projet
- Evaluation

Cette méthodologie générale de gestion de projet utilisée dans le monde de l'entreprise peut tout à fait s'appliquer au système éducatif. Elle est d'ailleurs transposable au Projet Personnalisé de Scolarisation et à tout projet dont l'élève est le centre. Nous l'utiliserons dans la 2<sup>ème</sup> partie de cet écrit.

### **1.2.5 - Coordination et suivi**

Afin que le projet vive, s'étoffe, évolue, se réajuste, il est nécessaire qu'une personne en assure la coordination et le suivi. C'est grâce à cette dynamique que l'action à mener « cherchera à utiliser les opportunités et à contourner les obstacles. Pour ce faire il va lui falloir passer par des échecs temporaires pour parvenir à des réussites qui resteront finalement toujours relatives et provisoires ; toute démarche de projet est l'intégration d'une suite d'échecs et de réussites qui confèrent à une conduite innovante ses caractéristiques propres. »<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> GILLIG Jean-Marie, Intégrer l'enfant handicapé à l'école – P134 à 138

<sup>25</sup> BOUTINET Jean-Pierre, Tensions et paradoxes dans les conduites de projets », dans Les cahiers de l'actif n°266/267

Nous avons établi que la mise en œuvre de l'action pédagogique était difficile. D'une part en raison du grand nombre de personnes concernées, d'autre part en raison du manque de formation de ces personnes et de précision concernant ce qui peut être fait en classe. En effet, le PPS est décidé par l'équipe pluridisciplinaire qui ne connaît l'élève que sur la base d'écrits faisant apparaître ses besoins. Il définit les modalités de déroulement de la scolarité (accompagnement, aide humaine, matériel, aménagements) mais le volet pédagogique reste très succinct. Une proposition serait de rédiger un Projet Pédagogique Personnalisé s'appuyant sur le PPS, mais beaucoup plus accessible aux enseignants de la classe, ce qui requiert un travail de partenariat, d'équipe.

### 1.3 - Partenariat et travail d'équipe

#### 1.3.1 - Une invitation d'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement :

##### le partenariat

Le partenariat est devenu une modalité de travail incontournable dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés, en particulier lors des ESS. « [...] le travail de partenariat au sein de l'équipe pédagogique, et en liaison avec des experts, permet un éventail de solutions qui ne se limitent pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe »<sup>26</sup>.

##### 1.3.1.1 - Essai de définition

Pour Corinne MERINI<sup>27</sup>, le partenariat se présente comme une action de co élaboration, visant à résoudre un problème reconnu par tous comme commun, et ceci à partir des différences de chacun dans la recherche de complémentarités. Marjolaine Saint-Pierre<sup>28</sup> parle de « convergence d'intérêts qui se manifeste par une action collective pour atteindre des objectifs communs, basée sur le partage des informations et des compétences ».

##### 1.3.1.2 - Principes de base

Guy Pelletier<sup>29</sup> retient cinq principes de base de l'action partenariale :

- Le principe d'intérêt mutuel des partenaires (pour être viable, un partenariat doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties)
- Le principe d'égalité des partenaires (le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques)
- Le principe d'autonomie des partenaires (les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres dans leur action)

<sup>26</sup> THOMAZET Serge, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! – Revue des sciences de l'éducation, n°1, 2008, P 131

<sup>27</sup> MERINI Corinne, Le partenariat en formation : de la modélisation à une application.

<sup>28</sup> SAINT-PIERRE Marjolaine, BRUNET Luc, De la décentralisation au partenariat, Presses de l'université du Québec, 2004, P 132

<sup>29</sup> PELLETIER Guy, Le partenariat : du discours à l'action, dans La revue des échanges – n°3, septembre 1997, P5 à 6

- Le principe de coopération entre les partenaires (une entente partenariale s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que s'il y a entraide et échanges signifiants entre les partenaires.
- Le principe d'évolution entre les partenaires (un partenariat s'inscrit au sein d'un espace-temps limité nécessitant une évaluation continue dont la résultante peut se traduire par des changements ou une cessation de l'entente de coopération)

#### 1.3.1.3 - La place des professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux

Connaître les partenaires, établir une relation de confiance et veiller à la qualité de communication sont essentiels au bon déroulement du partenariat. Orthophoniste, orthoptiste, psychomotricien, kinésithérapeute, ergothérapeute, médecin, infirmier, éducateur, psychologue, psychiatre, ... autant d'acteurs qui gravitent autour de l'enfant. L'articulation des interventions de ces professionnels avec l'enseignement mérite d'être travaillée, d'autant que les prises en charge se font parfois sur le temps scolaire et réduisent ainsi le temps de présence en classe, avec toutes les conséquences qui en découlent. Articulation facilitée par l'enseignant référent qui « favorise les échanges d'information entre ces partenaires »<sup>30</sup>. C'est la complémentarité des acteurs appartenant à différentes institutions, avec des champs d'action et des points de vue différents mais réunis dans un but commun qui donne du sens au partenariat. Les ESS, les équipes éducatives ou les rencontres entre enseignants sont autant d'occasions d'échanger des informations et de nouer des relations de travail. Il faudra toutefois veiller à ce que l'expertise de chacun ne soit pas un frein à la compréhension mutuelle, en particulier dans l'utilisation du vocabulaire technique qui n'est pas toujours accessible à tous.

#### 1.3.1.4 - La place des parents

L'école ne s'est « ouverte » que très récemment aux parents, en les reconnaissant comme partenaires. Aujourd'hui, « Penser les parents comme acteurs singuliers ou collectifs du processus d'inclusion scolaire, les penser comme partenaires de droit et de fait dans le déroulement même de la scolarité en milieu ordinaire, les considérer non comme des interlocuteurs lointains que le code de l'éducation ou le code de l'action sociale et des familles obligerait de prendre en compte, mais bien comme des acteurs de proximité [...] voilà de nouvelles exigences qui tendent à s'imposer aux politiques comme aux praticiens de l'éducation »<sup>31</sup>. Ce sont eux qui sont à l'origine de la démarche de saisie de la MDPH, en lien avec l'équipe pédagogique et parfois avec

<sup>30</sup> Élèves handicapés : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006. BO n°32 du 07/09/2006

<sup>31</sup> LESAIN-DELABARRE Jean-Marc, Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi, dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation N°57 - P 80

l'enseignant référent, ils doivent être associés à toute décision concernant l'orientation de leur enfant.

Ils connaissent leur enfant, son fonctionnement, ses points forts, ses limites et peuvent partager ce vécu lors de l'ESS à laquelle ils assistent de droit. Reconnus dans les textes comme les premiers partenaires de l'école, leur point de vue est précieux et peut éclairer les aménagements à mettre en œuvre pour favoriser la réussite du jeune. C'est cette relation de confiance qui est à l'origine de la cohérence qui s'établit entre les pratiques scolaires et le suivi à la maison. Ce qui n'est pas chose aisée comme l'analyse Philippe Perrenoud lors d'une conférence donnée en 2001<sup>32</sup> lors de laquelle il reprend les principes du partenariat et les analyse au regard des relations parents-enseignants.

Partenariat et coopération sont au centre de l'actualité des enseignants, pour preuve, l'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui institue une compétence spécifique à la prise en compte de la diversité des élèves (compétence 4) et trois compétences énoncées séparément et liées à la coopération : au sein d'une équipe (compétence 10), avec les parents d'élèves (compétence 12) et avec les partenaires de l'école (compétence 13)<sup>33</sup>.

### **1.3.2 - A l'intérieur de l'établissement :**

#### **le travail d'équipe – collaboration et coopération**

« Dans un essai de définition, on pourrait dire que le travail d'équipe concerne l'action de se mettre ensemble pour tendre vers un but commun. Cette action implique quatre dimensions : la collégialité, indiquant une appartenance à un groupe mais pas obligatoirement une action collective ; la collaboration, dans le sens de « travailler ensemble » ; la coopération, soit le fait d'opérer conjointement avec quelqu'un ; la coresponsabilité où l'équipe porte une responsabilité commune »<sup>34</sup>.

#### **La collaboration : travailler ensemble pour la mise en œuvre du PPS**

##### 1.3.2.1 - Entre enseignants

« Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » et « Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation » sont deux compétences issues de l'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013. En collège, qu'en est-il des personnes ressources ? Est-ce l'enseignant référent, toujours de bon conseil, mais surchargé par

<sup>32</sup> PERRENOUD Philippe, Quelles conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants ?, 2001

<sup>33</sup> Formation des enseignants, référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. BO n°30 du 25/07/2013.

<sup>34</sup> MARCEL J-F., DUPRIEZ V., PERISSET BAGNOUD D., TARDIF M., Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes – P 105

la quantité de dossiers ? Est-ce l'enseignant spécialisé d'ULIS, de SEGPA, lorsque ces dispositifs sont présents ? Et dans les autres cas, la majorité semble-t-il ? Comment un enseignant disciplinaire peut-il participer à la mise en œuvre du PPS ?

C'est à l'issue de l'ESS que « le ou les enseignants qui ont en charge la scolarité de l'élève » restituent l'information recueillie à l'équipe pédagogique de la classe. Chacun tente ensuite de mettre en place les adaptations et de respecter les aménagements prévus dans le PPS. Or, c'est ici qu'une collaboration entre enseignants prendrait tout son sens, en déclinant par écrit les adaptations à mettre en œuvre dans une version plus accessible aux enseignants. En effet, une véritable collaboration ne se limite pas à la circulation des informations « descendantes » mais aussi à « l'ajustement mutuel entre les enseignants, à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun »<sup>35</sup>.

#### 1.3.2.2 - Entre les enseignants et l'Auxiliaire de Vie Scolaire :

##### collaboration et coopération

Au titre de la compensation, certains élèves en situation de handicap et scolarisés en milieu ordinaire sont accompagnés par une AVS. Sa présence « doit être pensée comme un moyen d'optimiser la situation d'apprentissage dont la responsabilité entière appartient à l'enseignant [...]. Le Projet Personnalisé de Scolarisation qui décline les temps et les modalités de l'AVS est indispensable, mais reste insuffisant pour optimiser la coordination des actions. L'enseignant doit prévoir, en collaboration avec l'AVS et en fonction de chaque situation d'apprentissage, les interventions particulières de ce dernier, qui ne doivent en aucun cas empiéter sur la responsabilité pédagogique de l'enseignant.»<sup>36</sup>. En reprenant ce qui a été énoncé au paragraphe précédent, il serait souhaitable de compléter le document issu de la collaboration entre enseignants par les missions de l'AVS.

En classe, « Un système inédit enseignant-AVS voit le jour [...], système que nous nommons bicéphale dissymétrique (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009) puisque deux adultes aux fonctions et missions différentes vont agir pour que l'inclusion de l'élève handicapé dans la classe soit effective). Travailler à deux dans un espace commun va alors nécessiter de trouver une forme d'équilibre »<sup>37</sup>. C'est un travail de coopération qui s'amorce sous la responsabilité pédagogique et éducative de l'enseignant. En réalité, l'AVS se limite rarement aux aspects matériels, elle rend aussi

---

<sup>35</sup> Ibid – P 10

<sup>36</sup> Guide «Scolariser les élèves handicapés ». SCEREN CNDP, Collection repères handicap – Avant propos – P15

<sup>37</sup> TOULLEC-THERY Marie, Les relations entre enseignants et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, Notes du CREN n°10 – Avril 2012 – P 1

accessible certaines situations d'apprentissage en réaménageant les tâches par exemple. Le nouveau diplôme AJH dont il est question dans le rapport du groupe de travail d'avril 2013<sup>38</sup>, permettrait, entre autres, d'étoffer et de mieux définir leurs missions.

## 1.4 - L'action pédagogique

### 1.4.1 - Adaptations

« Tant dans l'élaboration et l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation que dans leur mise en œuvre et leur suivi, l'action éducative est conçue pour s'ajuster au plus près des besoins de chaque élève handicapé »<sup>39</sup>.

L'ajustement se situe à trois niveaux : au niveau du parcours, de l'environnement scolaire et de l'action pédagogique. C'est ce troisième niveau qui nous intéresse ici. Le rapport sur la mise en œuvre de la loi de 2005 dans l'Education Nationale fait apparaître qu'en classe ordinaire les adaptations portent plus souvent sur le niveau de difficulté que sur la stratégie d'apprentissage, qu'une attention particulière est portée à l'élève, et que dans certains cas un élève « référent ou expert » est placé à côté du jeune.

Des adaptations qui ne sont pas toujours anticipées, qui restent mineures et qui mériteraient d'être étoffées. Mais que signifie « adapter » pour un enseignant de collège ?

#### 1.4.1.1 - Pratiques d'adaptation

Adapter, ce n'est pas forcément modifier le niveau de difficulté de la tâche, mais plutôt ôter les « obstacles liés (aux) besoins particuliers (de l'élève). Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap »<sup>40</sup>.

Pascale NOOTENS et Godelieve DEBEURME définissent les pratiques d'adaptation de l'enseignement comme « l'ensemble des actes « situés et singuliers » de l'enseignant et les significations que celui-ci leur donne, actes posés tant dans la planification, que dans l'intervention et l'évaluation de celle-ci, qui visent l'ajustement de l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion. »<sup>41</sup>. C'est-à-dire les actes mis en œuvre dans une situation donnée, dans un contexte donné, propres à une personne et qui prennent en compte à la

---

<sup>38</sup> KOMITES Pénélope, Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap - Etat des lieux, préconisations – Avril 2013, P 34

<sup>39</sup> Élèves handicapés : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation, circulaire n°2006-126 du 17-8-2006. BO n° 32 du 07/09/2006

<sup>40</sup> SARRALIE C. « Jouer sur toutes les variables »- Cahiers pédagogiques n°459 – janvier 2008 – P20

<sup>41</sup> NOOTENS Pascale et DEBEURME Godekieve, « L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation », NCRE, Université de Sherbrooke, P133

fois les actions, l'évaluation, mais aussi les choix à l'origine de ces actions. On retrouve ici les trois temps de la pratique d'enseignement, la préparation, l'action, l'évaluation, et c'est lors du premier temps que la planification de l'action doit prévoir les gestes d'adaptations.

#### 1.4.2.2- Gestes d'adaptations

« Friend et Bursuck (1999) identifient quatre environnements de classe pouvant faire l'objet d'adaptations pour promouvoir la réussite de l'élève en difficulté en contexte d'inclusion : l'organisation de la classe, le groupement des élèves, le matériel de même que les méthodes et stratégies soutenant l'enseignement apprentissage »<sup>42</sup>.

Une typologie de ces gestes en 11 catégories est proposée par S. Feuilladiu, C. Faure-Brac et A. Gombert, à partir d'une enquête par entretiens menée en 2006-2007 auprès de professeurs de collèges accueillant dans leurs classes des élèves ayant des troubles spécifiques du langage écrit.<sup>43</sup> C'est cette typologie que nous utiliserons dans la 2<sup>ème</sup> partie.

Ce sont des paramètres, qu'il est important d'avoir présent à l'esprit lors des préparations de séance, qui permettront d'envisager tous les aspects et d'élargir les possibles. Mais pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance des « difficultés » de l'élève, de ce qui fait obstacle du point de vue du handicap.

### **1.4.2 - L'observation**

Pour penser les adaptations, ce sont les aspects situationnels du handicap qu'il faut prendre en compte. Mais croiser les connaissances générales sur les manifestations du handicap à l'école avec les informations recueillies en ESS n'est pas toujours suffisant. Pour pouvoir mettre en place des adaptations utiles et efficaces, une observation du fonctionnement de l'élève se révèle fort utile. « Observer consiste à recueillir des données pour les analyser et pouvoir ensuite prendre des décisions pour agir »<sup>44</sup>. Or, pour l'enseignant face au groupe-classe, il est difficile de tout mener de front. Il lui faut donc se dégager du temps disponible pour l'observation ou faire appel à un observateur extérieur. Cette dernière modalité est peu utilisée en collège, et pourtant, c'est une pratique très utile en phase de questionnement, de recherche de sens et qui apporte un éclairage sur le jeune en situation d'apprentissage. « L'observation est une méthode qui permet de vérifier les

---

<sup>42</sup> Ibid P 134

<sup>43</sup> FEUILLADIEU S., FAURE-BRAC C. et GOMBERT A., « Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants », P 5 à 7

<sup>44</sup> [http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_405345/l-observation-centree-sur-l-eleve](http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_405345/l-observation-centree-sur-l-eleve), consulté le 05/07/2013



hypothèses et de répondre à des questions soit sur l'individu, soit sur les relations entre les individus en observant des sujets dans un contexte donné »<sup>45</sup>.

#### 1.4.2.1 - Protocole et cadre d'observation :

Pour affiner le diagnostic des besoins, Bruno Egron<sup>46</sup>, propose le cadre d'observation suivant :

- 1 - L'observation est le fruit d'un travail de groupe. On évite ainsi la subjectivité et l'analyse est plus affinée.
- 2 - L'observation porte sur une pluralité de situations. C'est la récurrence des fonctionnements qui est révélateur.
- 3 - L'observation récolte des faits, des événements précis, décrits sans jugement de valeur moral, sans interprétation des faits.
- 4 - L'observation porte sur toutes les causes possibles de la difficulté d'apprentissage, sans rien occulter.
- 5 - L'observation des fonctionnements cognitifs se fait à travers l'élève en activité. Pour observer les fonctionnements cognitifs de l'élève, l'enseignant dispose de trois moyens :
  - L'analyse des travaux de l'élève, ou des traces qu'il laisse
  - L'observation de l'élève pendant l'exercice
  - L'entretien avec l'enfant sur ses stratégies

#### 1.4.2.2 - L'observateur

Pour l'observateur, il est important de définir précisément l'objet de l'observation, les aspects à privilégier et de se limiter à ce qui est utilisable pour l'enseignant dans sa pratique de pédagogue. En fonction du rôle joué par l'observateur, on peut distinguer deux modalités : « l'observation participante et l'observation non-participante »<sup>47</sup>.

La collecte d'informations peut se faire par enregistrement audiovisuel ou « en direct ». Dans ce dernier cas, il peut s'agir d'une observation globale et intuitive (le compte-rendu final sera donc de type descriptif), ou d'utiliser des grilles plus précises qui permettent de diriger et d'objectiver le regard.

---

<sup>45</sup> BALBONI Giulia , DE FALCO Simona et VENUTI Paola, Les méthodes d'évaluation de l'inclusion scolaire dans Transformation des pratiques éducatives – La recherche sur l'inclusion scolaire – Presses de l'Université du Québec, 2006 - P 170-171

<sup>46</sup> EGRON Bruno, Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins, P 241 à 242

<sup>47</sup> BALBONI Giulia , DE FALCO Simona et VENUTI Paola, Les méthodes d'évaluation de l'inclusion scolaire dans Transformation des pratiques éducatives – La recherche sur l'inclusion scolaire – Presses de l'Université du Québec, 2006 - P 170-171

## 2 – MISE EN OEUVRE

Dans cette deuxième partie, c'est à partir de l'étude de la situation d'un jeune scolarisé en classe de 5<sup>ème</sup> que nous allons revisiter les concepts abordés précédemment en les déclinant au travers des pratiques mises en œuvre.

### 2.1 – Situation de départ

#### 2.1.1 - Présentation de Loïck

Loïck, 12 ans, est scolarisé en classe de 5<sup>ème</sup> avec une notification de la MDPH pour six heures d'AVS au titre de la compensation et le renouvellement de l'intervention du S3AIS. Le bilan du centre du langage a posé un diagnostic de déviance des praxies visuo-spatiales et visuo-constructives associées à une dysgraphie et à une déviance orthographique. Les difficultés dans les gestes de la vie quotidienne se sont amenuisées au fil des années, mais subsistent d'un point de vue scolaire. Même si elle a été préparée en amont, en particulier grâce à l'accompagnement d'un ergothérapeute du service de soins S3AIS pour l'utilisation d'un ordinateur (au titre de l'accessibilité), l'entrée au collège n'a pas été simple à gérer pour Loïck. Les difficultés d'organisation se sont accrues (changement de salles, utilisation d'un agenda, gestion du matériel, attentes différentes en fonction des enseignants, autonomie plus importante) entraînant une fatigue accrue. (*Fiche élève en annexe 1*)

#### 2.1.2 - Leviers et freins

Loïck, en classe de 5<sup>ème</sup>, aime lire, manie son ordinateur plus aisément (arrêt de l'intervention du S3AIS en fin d'année de 6<sup>ème</sup>), a une bonne culture générale, est à l'aise à l'oral et a une certaine aisance relationnelle. Cependant, des difficultés persistent au niveau de la concentration, de l'attention, de l'organisation et du graphisme. Les stratégies d'exploration sont fragiles et l'accès à la double tâche difficile. Le trouble de la construction et de l'organisation du geste entraîne lenteur et fatigabilité. Le changement de classe (local et élèves), d'enseignants avec leurs exigences, de rythme, se sont cumulés avec l'absence d'accompagnement humain pendant cette première période et ont mis Loïck en difficulté.

#### 2.1.3 – Programme Personnalisé de Réussite Educative

Début octobre, un premier projet dit Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) a été mis en place par son professeur principal pour une durée de 4 semaines. Il s'agissait de mettre l'accent sur la compétence 7 du socle commun : l'autonomie et l'initiative et de pallier l'absence d'accompagnement humain. Une rencontre a eu lieu entre Loïck, ses parents, le professeur principal

et le professeur de maths. Elle a permis à Loïck d'exprimer son ressenti en ce début d'année et en particulier son manque d'envie et de motivation. Mais aussi de réaliser que les enseignants souhaitaient l'accompagner dans son cheminement vers une autonomie de travail. Elle a permis aux parents d'exprimer leur adhésion au projet et à sa mère de nous faire part des tensions existantes lors de la réalisation du travail personnel. En concertation, des moyens ont été listés et un PPRE a été signé.

<b>A l'intérieur de l'établissement</b>	<b>A l'extérieur de l'établissement</b>
Mise à disposition des cours (photocopiés ou sur clé)	Mémorisation des cours (surlignage de couleurs alternées)
Aide pour le rangement, l'organisation et le classement par le voisin de classe	
Aide à la prise en note des devoirs (photocopie de l'agenda d'un élève référent)	Réalisation du travail noté sur l'agenda
Echange hebdomadaire sur les réussites et les difficultés	

*Extrait du PPRE mis en place*

C'est une action qui a été menée dans l'urgence et qui, par conséquent, a manqué de concertation. La collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique fut très limitée et la diffusion des informations trop partielle.

Le temps d'échange, en amont de la rédaction du PPRE, a toutefois permis à Loïck de réaliser qu'une attention particulière lui était portée. Cette prise de conscience, conjuguée à l'arrivée de l'AVS lui ont permis de se repositionner dans son « rôle d'élève ».

Le bilan a mis en évidence un ré-investissement de Loïck dans les apprentissages, mais des interrogations subsistent. Elles concernent l'attention en classe, la mémorisation ainsi que l'organisation et le contrôle du travail demandé.

## **2.2 – Présentation du dispositif**

Pour définir et mettre en œuvre un réel projet prenant en compte les difficultés inhérentes au handicap de Loïck et celles liées à sa spécificité d'élève, un plan d'action a été prévu en trois temps : Un premier temps d'observation, dont les résultats analysés en équipe permettront de définir des adaptations spécifiques qui seront clairement énoncées dans un Projet Pédagogique

Personnalisé, un deuxième temps de mise en application du projet et un troisième temps d'évaluation et de mise en évidence de nouvelles perspectives.

Reprenons ici la méthodologie de projet présentée en 1<sup>ère</sup> partie en l'appliquant à la situation présente.

### **2.2.1 - Origine de la démarche de projet**

C'est une demande des enseignants pour clarifier les adaptations pédagogiques à mettre en oeuvre associée à une volonté d'impliquer Loïck dans la démarche.

### **2.2.2 - Constat des besoins**

Le compte-rendu de l'ESS de l'année passée (novembre 2011) précisait que malgré « un esprit vif, une compréhension rapide et un réel intérêt pour le savoir, [...] Loïc pouvait avoir une mise au travail difficile et baisser les bras lors de difficultés ». La prise en note incomplète des leçons, les difficultés en double-tâche et l'absence de demande d'aides sont aussi clairement identifiées. Ces constats sont toujours d'actualité en classe de 5<sup>ème</sup>, et ce malgré la mise en place d'un PPRE en début d'année et les progrès qui en ont découlé. Loïc semble avoir baissé les bras, les résultats baissent entraînant avec eux une perte de confiance et de motivation. La compétence 7 du socle commun relative à l'autonomie et l'initiative semble une priorité et en particulier la partie relative à la mobilisation des « ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations ». Un entretien entre Loïck et son professeur principal fait apparaître le bilan suivant « Au niveau des difficultés, Loïck pense que c'est le manque d'implication qui explique des résultats insuffisants en maths et en français. D'autre part, Loïck dit qu'il n'osait pas toujours lever la main lorsqu'il ne comprenait pas. Avec la présence de l'AVS, Loïck reconnaît être plus motivé car il suit mieux les cours ».

### **2.2.3 - Evaluation des besoins. Etude des conditions de faisabilité**

#### 2.2.3.1 - Observations et évaluations

➤ C'est par une observation globale de Loïck en classe que la démarche s'amorce.

De type « non-participante », elle va s'attacher à observer son fonctionnement cognitif général. Selon les disciplines, Loïck dispose du cours complété, ou de la trame du cours sur clé. L'observateur, extérieur, prend en note les faits en les classant en deux colonnes : le champ des réussites et celui des difficultés. Sur une « pluralité de situations », on a ainsi pu mettre en évidence les récurrences suivantes :

- Loïck prépare son matériel sans perte de temps, il entre rapidement dans l'activité, il participe avec ou sans sollicitations, il est en phase avec le cours, il utilise son ordinateur avec fluidité, la vitesse d'exécution correspond à celle des autres élèves. La prise en note du cours est régulière et correspond à ce qui demandé lorsqu'il s'agit de mots et/ou de phrases courtes. Des informations présentées en colonne au tableau sont placées au bon endroit sur la trame du document qui les affiche en ligne.

- La prise en note est plus difficile lorsqu'il s'agit d'un texte, il a un empan visuel d'environ trois mots et a du mal à retrouver au tableau l'endroit où il s'était arrêté. Les aller-retour entre le tableau et l'écran sont très fréquentes et de nombreuses corrections sont apportées au texte saisi. L'organisation de son espace de travail est délicate puisqu'il y dispose des documents papier et son ordinateur. Au bout d'une trentaine de minutes, son attention s'éloigne du cours, il joue avec un trombone, il recherche une pochette, ...et n'y reviendra pas. La prise en note des fins de cours est incomplète et le travail à faire n'est pas noté sur l'agenda.

Observation de fin de journée (hors champ défini) : Loïck (1m 50) quitte la classe située au 1<sup>er</sup> étage avec son cartable plein, son ordinateur portable et son sac de sport.

➤ Un travail de correction d'évaluation en groupe (de besoin et si possible d'affinité) a permis de compléter cette observation globale par l'enseignant, qui pour ce faire a adopté une posture « de médiation ». Sur les vingt minutes réservées à cette activité (en fin de séance), les interactions entre les membres de la dyade étaient régulières, le travail demandé a été effectué dans les temps et les prémisses d'un conflit socio-cognitif sont apparues.

➤ Une observation « rapprochée » de type participative va permettre d'apporter des éléments de réponse sur la stratégie de mémorisation. Une grille d'observation empruntée à Michel Perraudau<sup>48</sup> va accompagner cette étape.

Renseignements essentiels : Mémorisation d'une définition mathématique (vue en classe il y a une semaine et réutilisée régulièrement depuis) dans le but de la réciter par oral ou par écrit. Le temps n'est pas limité et le lieu est calme. Loïck est libre d'utiliser les modalités de son choix, il peut se déplacer, parler à voix haute, écrire sur son ordinateur, au tableau, demander qu'on lui lise ...

Informations recueillies pendant la tâche : Loïck n'est pas forcément motivé par la tâche proposée, « c'est dur », il parcourt la définition a plusieurs reprises et après trois relectures dit qu'il a terminé.

---

<sup>48</sup> PERRAUDEAU Michel, Adaptation et scolarisation des élèves handicapés – Nathan – P 89-90

Il choisit de restituer le contenu par oral : des mots sont absents et le sens n'y est pas. L'observateur n'a pas pu intervenir et se contente de recueillir la définition par oral.

Informations recueillies après la tâche : Une relecture est faite par l'observateur, Loïck se rend compte que ça ne correspond pas globalement à ce qu'il a dit. Il est conscient de sa difficulté à mémoriser, ça ne l'intéresse pas, il mémorise « a peu près » les mots sans donner de sens à ce qu'il dit et sans faire de liens. Il ne vérifie pas non plus que la mémorisation a été effectuée à la fin de la tâche.

Un échange sur la démarche d'apprentissage des leçons, à l'aide d'une grille, fait apparaître que Loïck sait parfaitement identifier les gestes qui lui sont nécessaires mais ne les met pas en œuvre. (*Fiche sur la démarche d'apprentissage des leçons en annexe 2*)

➤ Autre modalité d'observation, celle d'une production : une narration de recherche : « Il s'agit de faire raconter par l'élève lui-même la suite des actions qu'il a réalisées au cours de la recherche des solutions d'un problème »<sup>49</sup>. Travaillée en classe depuis la 6<sup>ème</sup> grâce à des processus d'étayage, elle permet « d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive et la capacité de mettre en œuvre consciemment un raisonnement »<sup>50</sup>. En ce sens, cette activité méthodologique relève bien de la métacognition. Elle permet aussi à l'enseignant une meilleure connaissance des procédures propres à chaque élève

Activité difficile pour Loïck qui annonce directement une réponse puis la justifie mais sans que la « méthode de pensée » apparaisse. Impossible d'identifier ce qui fait obstacle à la résolution du problème. C'est aussi le cas lors des évaluations où n'apparaissent fréquemment que la réponse et non le cheminement parcouru pour y parvenir.

➤ Enfin, une observation partagée par l'ensemble de l'équipe pédagogique, en collaboration avec l'AVS. A partir d'items sélectionnés dans le GEVASCO, une « enquête » leur demande de renseigner les obstacles et points d'appui par rapport à la réalisation d'activités telles que : Fixer son attention, Mémoriser, Avoir des activités de motricité fine, Avoir une coordination bi-manuelle, Organiser son travail, Contrôler son travail, Suivre des consignes, Utiliser son ordinateur ...<sup>51</sup>. (*Fiche sur l'observation partagée en annexe 3*)

---

<sup>49</sup> SAUTER Mireille, Narration de recherche, une nouvelle pratique pédagogique – IREM de Montpellier

<sup>50</sup> BARTH Britt-Mari, L'apprentissage de l'abstraction –Retz , 2009, P 141

<sup>51</sup> Le guide d'évaluation et d'aide à la décision (GEVA-Sco)

### 2.2.3.2 - Identification des contraintes et des ressources : analyse en équipe

C'est le point faible de la démarche. Dans l'idéal, ce temps d'analyse devrait se prolonger lors de l'équipe de suivi de scolarisation. Mais la date du 14 février fixée pour la rencontre était trop tardive. Les observations recueillies ont donc été analysées au gré des rencontres en salle des professeurs, de façon désordonnée, mais en communication directe en y associant le chef d'établissement et l'AVS.

Il ressort que les actions engagées devront permettre à Loïck d'apprendre à utiliser des stratégies de mémorisation, de mieux gérer les fins de séances, d'avoir accès aux traces écrites complètes sans surcroît de fatigue, de décomposer l'action globale en étapes et d'apprendre à s'auto-évaluer.

Il est important d'associer pleinement Loïck à cette démarche pour qu'il adhère aux aides qui lui sont proposées et de prévoir un échange régulier avec ses parents.

### 2.2.3.3 - Objectifs éducatifs et pédagogiques :

Items sélectionnés en référence au palier 3, compétence 7 du socle commun :

- Etre autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper
- Identifier ses points forts et ses points faibles dans des situations variées

### 2.2.3.4 - Recherches de solutions techniques diverses à titre d'hypothèses d'action

A partir des observations effectuées, des écrits du CHU dans les conduites pratiques en cas de dyspraxie, de la fiche pratique remise par le service S3AIS au professeur principal de Loïck en 6<sup>ème</sup> et du compte-rendu de l'ESS de l'année passée, des adaptations peuvent être réfléchies et proposées à l'équipe puis formalisées dans un projet soumis à Loïck et à ses parents.

La typologie utilisée est celle évoquée dans la 1<sup>ère</sup> partie. Etablie à partir de pratiques liées à des élèves dyslexiques, elle peut tout à fait être utilisée dans le cas présent. Elle permet d'élargir les adaptations en tenant compte du fait que les enseignants du second degré adaptent majoritairement les moyens, les évaluations et sont davantage dans la guidance.

Les propositions d'adaptation (*Adaptations possibles pour les enseignants en annexe 4*) ont été rédigées avec un vocabulaire accessible à tout enseignant de collège. Même si des particularités peuvent apparaître en fonction des disciplines, elles restent applicables partout. L'AVS peut intervenir sur toutes les adaptations en rouge. (*Fiche mission en annexe 5*)

C'est l'apport méthodologique, réflexif et métacognitif qui est souvent « oublié » en collège et qui pourtant est fondamental ici. Ce serait bien sûr le rôle d'un enseignant spécialisé s'il existait. Dans le cas présent, ce travail a été effectué sur un temps d'aide et « partagé » avec l'AVS pour qu'elle

puisse accompagner Loïck dans son appropriation dans les différentes disciplines. Il s'agit donc d'un étayage pour que Loïck puisse ensuite, progressivement, le mettre en œuvre seul.

## **2.2.4 - Conception**

### 2.2.4.1 - Préparation du milieu

Une information orale de l'ensemble des enseignants de la classe et de l'AVS avec distribution d'un support écrit a été effectuée et complétée par la mise à disposition de documentation sur la dyspraxie et sur des exemples d'adaptations par discipline dans un classeur ressource en salle des professeurs. Des propositions de rencontres entre enseignants pour échanger sur les pratiques viennent compléter ce temps d'information.

### 2.2.4.2 - Choix des stratégies

L'intérêt mutuel a été clairement énoncé. Chaque « partie » est donc associée et impliquée dans ce projet. Il nous a semblé important que Loïck prenne la mesure des actions qui vont être engagées. Que pour chacun des partenaires, la coopération va occasionner un surcroit de travail, et que c'est la réussite du projet est tributaire des efforts de chacun.

- En classe :
- Mise en œuvre des adaptations par les enseignants
  - Respect des objectifs prévus par et pour Loïck :
    - Prendre en note le travail à faire sur l'agenda
    - Faire le travail demandé
    - Accepter les aides proposées
    - S'impliquer (Etre attentif et participer)

Sur des temps spécifiques, les capacités suivantes seront travaillées en collaboration avec l'AVS pour faciliter leur transfert à toutes les disciplines :

- Organiser son temps (en particulier la gestion du supplémentaire)
- Mémoriser
- Savoir s'auto-évaluer
- Mettre au point une démarche de résolution de problème

Les parents sont associés dans la vérification et le suivi du travail personnel.



### 2.2.4.3 - Préparation du dispositif de suivi

Rencontre hebdomadaire avec le professeur principal, l'AVS et la personne chargée des « aides méthodologiques » pour évaluer les réussites, les difficultés. Rédaction d'un bilan d'étapes par quinzaine et prise de connaissance par les parents. L'ESS prévue le 14/02/2013 sera l'occasion de faire le point sur l'avancée du projet avec les différents partenaires.

## **2.2.5 - Réalisation du projet**

### 2.2.5.1 - Mise en exécution des moyens retenus

La période d'application a été définie jusqu'aux vacances, c'est-à-dire du 14/01/2013 au 22/02/2013. Elle pourra être prolongée si nécessaire après évaluation du projet.

### 2.2.5.2 - Gestion du projet par le dispositif de suivi

C'est le professeur principal de la classe en collaboration avec l'enseignant assurant les temps « d'aides » qui sera chargé du suivi du projet.

## **2.2.6 - Evaluation**

Le 2<sup>ème</sup> jeu de livres remis à Loïck lui a permis d'être plus serein dans la préparation de son cartable et lui a évité une fatigue physique supplémentaire.

### 2.2.6.1 - Travail personnel

Le tutorat prévu pour aider Loïck dans son organisation n'a pas fonctionné. Il semble que Loïck ait du mal à accepter d'être « dépendant » d'un pair. Nous reprendrons cet aspect dans le paragraphe suivant. Un autre mode de fonctionnement a pris le relais : en début de semaine, l'AVS prenait en note les devoirs et vérifiait qu'il n'y avait pas d'oubli. En fin de semaine, un enseignant clairement identifié assurait le même rôle. La mise à disposition des cours sur clé ou format papier par les enseignants, qui ont pu voir les raisons des adaptations proposées, fut plus importante. Pour que le projet ait un sens, il faut « [...] chaque jour vérifier que l'enfant dispose bien de l'ensemble des informations nécessaires, en des formats facilement accessibles pour lui, pour apprendre ses leçons, faire ses devoirs, réviser »<sup>52</sup>. Les parents de Loïck ont pu faire les vérifications nécessaires et le travail est désormais fait. Le partenariat parents-enseignants a parfaitement bien fonctionné sur ce point, l'identification des rôles de chacun a permis une vraie collaboration. En déchargeant Loïck de cette activité de repérage et d'écriture couteuse, un temps de pause de fin de séance apparaît. Il lui permet d'être plus disponible pour les apprentissages à venir. Certes, on ne peut pas parler de

---

<sup>52</sup> MAZEAU Michèle, LE LOSTEC Claire, L'enfant dyspraxique et les apprentissages : coordonner les actions thérapeutiques et scolaires, ELSEVIER MASSON, P 59

gain d'autonomie sur ce point, mais l'essentiel était ailleurs, d'autant qu'avec le futur Environnement Numérique de Travail, un accès internet lui permettra d'avoir ces informations.

#### 2.2.6.2 - Aides proposées

L'acceptation d'aides particulières n'est pas toujours bien vécue par les collégiens. A l'adolescence, la conformité est de mise et ce qui les démarque du groupe est souvent mal vécu par le jeune et mal accepté par ses pairs. « C'est une situation très fréquente, qu'un jeune adolescent refuse les aides proposées. L'acceptation est d'autant plus difficile que le trouble cognitif représente un handicap caché, dont les manifestations peuvent facilement être banalisées »<sup>53</sup>. Pendant tout le 1<sup>er</sup> trimestre, Loïck a refusé les aides des enseignants, il voulait faire « comme les autres ». La présence de l'AVS à ses côtés, avec une arrivée décalée, a modifié le regard des autres élèves et a permis à Loïck de se positionner autrement. Un échange avec lui a permis de préciser les raisons de ces aides et que ses capacités n'étaient pas remises en cause. Ce besoin d'être rassuré sur son « potentiel d'apprentissage » pourrait d'ailleurs servir de levier dans le cadre d'un tutorat mais d'un tutorat alterné ou réciproque. Loïck pourrait en effet être « tutoré » sur des questions d'organisation, et « tuteur » sur d'autres domaines (compréhension de textes, vocabulaire ...).

Les points précédemment abordés ont permis à Loïck d'être plus disponible en classe. Son attention s'est améliorée et la participation est devenue plus régulière. Mais certains jours, sa fatigue est telle qu'il se « contente » d'être spectateur.

Les enseignants ont compris le sens des adaptations qui leur étaient demandées, ils ont ainsi modifié certaines de leurs pratiques, expérimenté, échangé. Ils ont recensé les adaptations mises en œuvre dans leur discipline pour le transmettre à l'enseignant disciplinaire qui aura Loïck en classe en 4<sup>ème</sup>.

#### 2.2.6.3 - Apport méthodologique, réflexif et métacognitif

C'est un des quatre environnements de classe, pouvant faire l'objet d'adaptations, identifiés par Friend et Bursuck (2009).

##### ➤ Démarche de résolution de problèmes

L'utilisation d'un séquentiel verbal : « Que dois-je faire ? » (Reformulation qui aide à clarifier le travail), « Comment faire ? » (Rappel de la technique utilisée), « De quoi ai-je besoin ? » (Outils) a permis à Loïck de mieux organiser sa pensée, de mieux matérialiser le chemin à parcourir depuis la prise d'informations jusqu'à la formulation de la réponse. Loïck avait tendance à aller directement au résultat final « pour éviter de l'oublier », sans le justifier. En s'appuyant sur

---

<sup>53</sup> CROUAIL Alain, Réduquer dyscalculie et dyspraxie : Méthode pratique pour l'enseignement des mathématiques MASSON, Chap 4

des repères verbaux, il a pu planifier son action en plusieurs étapes, sans en perdre le fil, et fournir des réponses plus complètes. Il se libère ainsi de la double-tâche. Ce fut aussi un moyen pour poursuivre l'apprentissage de l'auto-évaluation puisque ce séquentiel prévoit une phase de retour sur la production. C'est une démarche qu'il devra s'approprier en se posant lui-même ces questions, mais aujourd'hui l'étayage de l'AVS est encore indispensable. Il n'utilise donc pas encore cette stratégie lorsqu'il est seul. (*Fiche aide en annexe 6*)

➤ Organisation du temps :

Au titre d'un aménagement des épreuves d'examen, un tiers temps peut être octroyé aux élèves. En classe de 5<sup>ème</sup>, les enseignants choisissent de « raccourcir » l'évaluation ou d'augmenter le temps. C'est l'utilisation de ce tiers temps dont il est question ici. Dans des situations pratiques réelles, Loïck a été amené à utiliser ce temps supplémentaire pour se relire, organiser sa réponse mais aussi pour se ménager des temps de pause entre les exercices. Ce qui paraissait simple au premier abord s'est révélé particulièrement difficile à mettre en œuvre, Loïck ayant hâte que l'évaluation soit terminée et ne souhaitant pas revenir sur sa réponse. Néanmoins, à force de répétitions et d'encouragements, on a pu noter quelques avancées. Cette capacité est aussi en lien avec l'auto-évaluation que Loïck a du mal à mettre en œuvre, à la fois sur le contenu (relecture, vérification) et sur la concentration (temps de pause). C'est un travail qui demande un étayage sur la durée et qui doit donc être relayé par les enseignants et l'AVS pendant une longue période. Il aurait aussi été intéressant de travailler ce point en collaboration avec une orthophoniste, mais Loïck a interrompu les séances l'année passée.

➤ Auto-évaluation

Cette capacité apparaît en « fil rouge » dans les paragraphes précédents, c'est donc sous cette forme qu'il a été choisi de la travailler et qui a permis à Loïck de lui donner du sens.

➤ Mémorisation

Par manque de temps et pour ne pas surcharger Loïck, le travail autour de la mémorisation a été différé dans le temps. Il s'agissait pour les élèves de découvrir le fonctionnement de leurs mémoires, pour ensuite mettre en place ce qui convenait le mieux pour mémoriser de façon efficace. S'inspirant de l'ouvrage de Nicole Devolvé « Tous les élèves peuvent apprendre » (2005), ces activités à visée métacognitive auraient aussi permis aux élèves d'échanger sur leurs stratégies. Il sera tout à fait opportun d'associer les parents à ce travail pour qu'ils puissent assurer la continuité de ces pratiques à la maison.

### 2.3 – Bilan

La mise en œuvre de ces actions a été coûteuse en temps et en énergie mais bénéfique pour Loïck (et pour d'autres élèves qui ont pu bénéficier de certaines adaptations et apports méthodologiques). La diffusion auprès de l'équipe est restée trop partielle, une information régulière, orale (avec une trace écrite), aurait sans doute permis aux enseignants disciplinaires d'accompagner Loïck dans l'utilisation de ce qui avait été travaillé et donc de faciliter le transfert.

Pour faciliter la réalisation de supports pédagogiques adaptés à Loïck, on pourrait proposer aux enseignants d'utiliser une grille mettant en évidence les compétences requises sur la tâche et les difficultés de l'enfant. Les « adaptations à prévoir » (colonne 3) vont donc en découler. Il serait très utile d'avoir cette grille en tête lors des préparations de séances. (*Grille d'analyse en annexe 7*)

Le projet pédagogique personnalisé ainsi construit a permis de donner une cohérence aux actions et d'associer équipe pédagogique, AVS et parents dans une même dynamique. Loïck a su en tirer profit, il s'est senti reconnu, accompagné, « étayé ». Lors du bilan, il a fait état de ses difficultés au cours du premier trimestre, de la fatigue associée aux changements et du bénéfice qu'il a su tirer de la présence de l'AVS. Il a aussi reconnu que, passé ce cap, il avait accentué ses efforts pour pouvoir passer dans la classe supérieure. (*Fiche PPRE N°2 en annexe 8*)

Le partenariat, restreint, puisqu'il ni l'orthophoniste, ni l'ergothérapeute n'intervenaient cette année n'a pas permis d'avoir un éclairage extérieur qui aurait pourtant été le bienvenu. Toutefois, la collaboration avec les parents, l'AVS et l'équipe enseignante a respecté les cinq principes de base énoncés par Guy Pelletier dans la première partie. C'est le respect, la confiance et la complémentarité entre les membres qui a participé à la remotivation de Loïck.

## CONCLUSION

L'inclusion d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire ne doit pas se limiter à une inclusion physique, sociale et administrative, il faut aussi la dimension pédagogique soit présente. Raymond Vienneau parle de pédagogie de l'inclusion qu'il définit comme « un modèle pédagogique qui permet la gestion des différences tout en répondant aux besoins particuliers de chaque élève ». Elle « fait appel à des pratiques communes qui reposent sur :

- Une coopération entre les intervenants scolaires et entre les apprenants (a)
- La reconnaissance et la prise en compte de l'unicité de chaque apprenant (b)
- Une participation optimale et le développement de l'autonomie (c)
- Une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs (d)

C'est la combinaison de ces pratiques actualisantes et d'interventions spécialisées (e) qui permettent de faire de l'éducation spéciale une éducation générale et de l'éducation générale une éducation spéciale »<sup>54</sup>.

Les hypothèses formalisées en introduction s'inscrivent dans cette pédagogie de l'inclusion. Au travers de ce mémoire, j'ai montré comment un projet pédagogique personnalisé tenant compte des besoins particuliers d'un apprenant (b) pouvait se mettre en place grâce à un partenariat (a) pour que le jeune soit partie prenante de ses apprentissages (c).

Il est de la responsabilité de chaque enseignant dans sa classe de mettre en œuvre une pédagogie « active » (d).

Des temps spécifiques, permettant de travailler les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail, sans les déconnecter des réalités disciplinaires pour faciliter leur transfert sont nécessaires (e). C'est ce dernier point autour duquel se cristallisent les difficultés en collège : une multiplicité des intervenants, des temps « hors disciplines » non institués, l'absence d'enseignant spécialisé et une circulation de l'information trop approximative.

D'autre part, les enseignants demandeurs de solutions pour aider les élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers sont démunis face à la complexité du dispositif. Ils sont prêts à mettre en œuvre des adaptations mais aimeraient en comprendre les raisons en lien avec les limitations liées au handicap : l'image de l'élève « fainéant » est encore très prégnante. De plus, un professeur principal à qui il est demandé de renseigner le Gevasco pour une future ESS peut se trouver en difficulté. Les items proposés sont très axés sur des élèves présents en CLIS ou en ULIS, les

---

<sup>54</sup> VIENNEAU Raymond, De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion, dans Transformation des pratiques éducatives – La recherche sur l'inclusion scolaire – Presses de l'Université du Québec, 2006, P 8

renseigner demande une vision globale de l'élève que l'enseignant disciplinaire n'a pas forcément. Pour De Anna (2003), la présence d'un élève (gravement) handicapé en classe ordinaire exige de la part d'un enseignant :

- d'accepter de ne pas savoir, de tâtonner, et de se tromper,
- d'observer « autrement »
- d'être très patient et de savoir attendre
- d'accepter les moindres progrès, les micro-réponses, d'accepter même que ce soient les seuls objectifs,
- d'accepter que les apprentissages scolaires constituent une partie seulement de l'action du processus d'intégration

En France, on est loin de la réalité italienne, mais le discours est rassurant et très positif pour l'enseignant qui pourrait se réfugier derrière un « je ne sais pas faire » qui pourrait considérer manquer de compétences ou de formation pour répondre aux besoins de l'élève en difficulté et estimer également avoir besoin de plus de temps, de soutien et de ressources matérielles pour planifier et réaliser les adaptations nécessaires.

Pour que l'environnement inclusif tel que défini par Vienneau puisse exister en collège, il me semble intéressant qu'un enseignant disciplinaire formé puisse à la fois intervenir auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers dans sa discipline, mais aussi sur des temps plus individuels dédiés aux « méthodes et stratégies » sans que ce soit déconnecté des contenus disciplinaires. Cette mission d'enseignement aurait avantage à se cumuler avec une mission plus globale de repérage des élèves à BEP, de formalisation de leurs besoins, d'aide à la mise en œuvre des PPS, de réflexion et d'accompagnement à la mise en place d'adaptations, de préparation de l'arrivée des nouveaux élèves en situation de handicap ou en difficultés graves et persistantes. Il pourrait aussi simplifier et faciliter les liens avec les partenaires pour qui un interlocuteur unique simplifierait la communication. On retrouve ici les deux missions des professeurs titulaires du 2CA-SH, à savoir :

- une mission d'enseignement au service des élèves à besoins éducatifs particuliers
- une mission de personne ressources auprès des équipes pédagogiques.<sup>55</sup>

Cette notion de « personne-ressource » me semble en effet être une solution pour que tout élève en situation de handicap entre au collège et y poursuive sa scolarité dans un cadre rassurant, et sans que la mauvaise circulation des informations ne pénalise sa progression. (*Fiche missions en annexe 9*)

---

<sup>55</sup> Missions des professeurs titulaires du 2CA-SH, Académie de Lyon