

MASTER

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention second degré

Parcours Service et Commercialisation

MÉMOIRE

L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Auteur

Perrine GIAMBRUNO née CALHOUN

Directeur de mémoire

Paul GÉRONY

Membres du jury de soutenance

Dominique ALVAREZ, Paul GÉRONY

Soutenu le

18/06/2019

Année universitaire 2018-2019

**L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS
PARTICULIERS EN LYCÉE PROFESSIONNEL**

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom :

Date de la soutenance :

Titre	L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN LYCÉE PROFESSIONNEL
Directeur de mémoire	PAUL GÉRONY

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

Revue de littérature : <i>Qualité, richesse, variété et intérêt des sources – mise en tension des sources – qualité de l'étude exploratoire éventuelle</i>	
Étude empirique : <i>Problématique et hypothèse(s) ou question de recherche claires et justifiées – Méthode(s) adaptée(s) – Analyse et discussion des résultats pertinentes</i>	
Préconisations : <i>Vécues, argumentées, réalistes, efficaces</i>	
Forme : <i>Respect des règles d'expression et des normes d'organisation et de mise en page du document</i>	

SOUTENANCE ORALE /10

Langages : <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
Support informatique : <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
Structure : <i>Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité</i>	
Réponse aux questions : <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	

Note : /20

MEMBRES DU JURY

Nom		
Signature		

« Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente »

Antoine de St-Exupéry, Lettre à un otage (1943)

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Paul GÉRONY, pour ses enseignements et pour m'avoir, grâce à ses remarques constructives et ses précieux conseils, guidée tout au long de la rédaction de ce mémoire. Je remercie également les autres formateurs de l'ESPE de l'académie de Toulouse, Dominique ALVAREZ et Yves CINOTTI que j'ai eu plaisir à retrouver après de nombreuses années. Ce sont des enseignants passionnés et passionnants. Leurs enseignements sont toujours d'une très grande richesse et m'ont permis d'actualiser mes pratiques professionnelles.

Dans un second temps, je tiens à remercier toutes les personnes de mon entourage professionnel qui ont contribué, de près ou de loin, à la rédaction de ce mémoire : Bertrand LÉVÊQUE, IEN ASH de l'académie de Limoges, qui a pris le temps de me recevoir pour m'aider à mieux appréhender le fonctionnement des dispositifs ULIS ; Claire CANOZ, proviseure de la cité scolaire Jean-Baptiste Darnet à St-Yrieix-la-Perche, pour m'avoir permis d'assister aux différents regroupements et pour son regard institutionnel sur le dispositif ULIS ; Alexandra LESCURE, coordonnatrice de l'ULIS pour son expertise d'enseignante spécialisée, sa gentillesse et sa disponibilité pour répondre à mes diverses interrogations ; mes collègues du lycée professionnel Jean-Baptiste Darnet et plus particulièrement l'équipe pédagogique de la classe de première année de CAP dont certains membres m'ont permis d'observer leurs séances d'enseignement ou ont accepté de répondre à mes questions lors des entretiens semi-directifs.

Sur le plan personnel, mes remerciements s'adressent bien évidemment aux différents membres de ma famille qui ont contribué, chacun à leur manière, au bon déroulement de cette année. J'adresse toute ma gratitude à Enza GIAMBRUNO ainsi qu'à Karen et Olivier CALHOUN qui sont venus nous prêter main forte ! Je tiens également à adresser mes remerciements à mes amies Armelle SEBIRE et Valérie FAUCHER, qui ont, comme dans beaucoup d'autres étapes de ma vie, su être présentes en m'apportant leur soutien avec tendresse et bienveillance.

Pour finir, je remercie profondément ma fille Nina pour sa patience et mon mari, Guillaume GIAMBRUNO pour son soutien inconditionnel et indéfectible année après année.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
<i>Introduction générale</i>	6
PARTIE - 1 Revue de littérature	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1. Définition et classification du handicap	10
CHAPITRE 2. Historique et évolution de l'accueil à l'école du handicap	14
CHAPITRE 3. Organisation actuelle de la prise en charge des élèves en situation de handicap	20
CHAPITRE 4. Intégration versus inclusion, un débat qui perdure	30
CONCLUSION	36
PARTIE 2 - Étude empirique	38
INTRODUCTION	39
CHAPITRE 1. Présentation de l'étude quantitative	40
CHAPITRE 2. Présentation de l'étude qualitative	46
CHAPITRE 3. Présentation des résultats	50
CHAPITRE 4. Confrontation des résultats	68
CONCLUSION	70
PARTIE 3 - Préconisations	71
INTRODUCTION	72
CHAPITRE 1. Faciliter l'accès au premier emploi, quel rôle pour l'école ?	73
CHAPITRE 2. Formation des enseignants de lycée professionnel, favoriser l'inclusion.	83
CONCLUSION	90
Conclusion générale	92
BIBLIOGRAPHIE	95
TABLE DES ANNEXES	98
TABLE DES TABLEAUX	195
TABLE DES FIGURES	196
TABLE DES MATIÈRES	197

INTRODUCTION GÉNÉRALE

EN SEPTEMBRE 2018, 341 500 élèves¹ en situation de handicap ont fait leur rentrée dans des établissements scolaires rattachés au ministère de l'Éducation nationale. L'accueil des enfants et adolescents en situation de handicap est donc un sujet d'actualité. Cela est vrai, pour les équipes pédagogiques qui sont confrontées quotidiennement aux difficultés des élèves mais également pour l'ensemble de la communauté éducative : parents, associations, collectivités territoriales etc. Ce sujet prend même parfois un aspect politique comme le 11 octobre dernier où le député François Ruffin (France Insoumise) défendait avec virulence une proposition de loi relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap portée par Aurélien PRADIÉ (Les Républicains), rejetée par l'Assemblée nationale.

Loin de vouloir lancer un débat, il est essentiel de s'intéresser à la problématique de la mixité de public car c'est une caractéristique des lycées professionnels et tous les enseignants travaillant dans ces établissements y sont confrontés. Les élèves qui composent les classes de CAP ou de baccalauréat professionnel viennent d'horizons divers avec des parcours hétérogènes et atypiques. Certains sont porteurs d'un handicap, d'autres sont allophones ou intellectuellement précoces et la mission des enseignants est de tous les accompagner vers la réussite de leur examen.

L'augmentation fulgurante de l'ouverture des ULIS (Unités locales pour l'inclusion scolaire), 253 dont 18 en lycée soit un total de 8814 à la rentrée 2018¹, ainsi que l'expérience personnelle de la mise en place d'un de ces dispositifs étiquetés « troubles des fonctions cognitives » nous ont conduit à nous concentrer sur les élèves en situation de handicap au lycée professionnel. Alors comment les accueillir au sein des établissements proposant des formations hôtelières ? De nombreux questionnements ont émergés. Quelles sont les spécificités de ce public ? Qu'entendons-nous par handicap ? Comment accueillir les élèves dans des formations très exigeantes en termes de savoirs être ?

¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Rentrée 2018 : plus de 340 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yxdx8z8q> (Consulté le 15-5-2019)

N'est-ce pas utopique de vouloir les orienter vers des métiers davantage connus pour leur manque de souplesse, que pour leur bienveillance et leur adaptabilité ? Nous avons choisi de mener cette recherche pour essayer de sortir de ces stéréotypes car nous pensons qu'il faut croire en l'éducabilité de tous.

Cette étude a commencé par la constitution d'une revue de littérature définissant dans un premier temps le terme « handicap » et les troubles pouvant y être associés. Une rétrospective de l'évolution de l'accueil des élèves en situation de handicap depuis la fin du 19^{ème} siècle à nos jours sera ensuite présentée révélant les différentes avancées législatives qui ont permis de passer de l'exclusion à l'inclusion des élèves en situation de handicap et décrivant le système scolaire actuel. La confrontation des différents courants de pensée sur ce thème nous amènera à découvrir de nouveaux paradigmes ainsi qu'à nous interroger sur la pertinence des solutions actuelles et sur les évolutions nécessaires à l'amélioration du système scolaire en vue de le rendre pleinement inclusif. Les questions de recherche suivantes seront posées : Le dispositif « ULIS en lycée professionnel » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ? ; Comment former les enseignants à davantage d'inclusion ?

Pour y répondre, une enquête de terrain a été menée en deux temps. Tout d'abord, une étude quantitative auprès d'un échantillon constitué d'une cinquantaine de coordonnateurs puis une étude qualitative réalisée auprès d'une équipe pédagogique de lycée professionnel. Les résultats seront présentés dans une deuxième partie puis analysés et confrontés à la revue de littérature. Cela permettra de répondre aux questions de recherche. Des améliorations sont cependant nécessaires pour inclure les élèves non seulement à l'école mais également au sein de la société.

Les préconisations porteront donc sur ces axes de progrès en proposant différentes actions en amont, durant et en aval de la scolarité des jeunes inclus dans les établissements scolaires grâce au dispositif ULIS. Cela prend la forme, dans un premier temps, d'une énumération d'actions locales favorisant l'insertion professionnelle. Dans une deuxième partie, nous proposerons une formation à destination des enseignants non-spécialisés de lycée professionnel amenés à accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers.

PARTIE - 1 REVUE DE LITTÉRATURE

INTRODUCTION

LA PLACE DU HANDICAP au sein de l'école est un sujet prioritaire pour notre société. Le nombre croissant de recherches scientifiques sur le sujet et la multiplication des lois, décrets, circulaires en sont la preuve (DESOMBRE, p.392). Pourtant lorsqu'on analyse et confronte les différents articles ou ouvrages traitant de ce thème, on se rend rapidement compte que l'accueil des élèves en situation de handicap continue toujours de faire débat et ce depuis de nombreuses années. Quelle différence entre intégration et inclusion ? Faut-il inclure à tout prix au risque de stigmatiser et réduire l'estime de soi des jeunes ? Les enseignants sont-ils correctement formés ? Quelles stratégies pédagogiques mettre en place ?

À toutes ces questions et bien d'autres encore de nombreux auteurs ont essayé d'apporter un éclairage soit au travers d'études scientifiques ou de la retranscription de leur expérience professionnelle.

Nous essayerons grâce à une revue de littérature éclairée par des auteurs français et internationaux, de définir le terme de handicap et les troubles qui en découlent (Chapitre 1), de retracer l'historique et l'évolution de l'accueil des élèves en situation de handicap en France (Chapitre 2) puis de présenter l'organisation structurelle et pédagogique actuelle au sein de l'éducation nationale (Chapitre 3). Une dernière partie présentera les éléments nécessaires au débat qui animent toujours la sphère scientifique et enseignante : développer une école véritablement inclusive (Chapitre 4).

CHAPITRE 1. Définition et classification du handicap

La définition et la classification du handicap est un sujet très sensible pour la personne en situation de handicap ou sa famille. Cependant, du fait de la très grande diversité des troubles, *« il y a toujours obligation de définir, de désigner pour reconnaître le handicap et surtout échanger autour du même concept entre les différents intervenants »* (CHABROL et al, 2009). Nous tâcherons donc de définir ce terme et de catégoriser les différents troubles dont, les élèves accueillis dans les établissements scolaires, peuvent être atteints.

1.1 Définition du terme handicap

En 1980, l'OMS publie pour la première fois, une « classification internationale des altérations, invalidités et handicaps » (CIH) élaborée par Philippe WOOD, rhumatologue anglais, en fonction de trois niveaux : déficience, incapacité et désavantage. Une deuxième classification sera ensuite proposée, en 2001. Il s'agit de la « classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé » (CIF) qui vise à corriger les défauts de la CIH. Une adaptation pédiatrique de la « CIF » sera établie en 2008. (*ibid*)

Au niveau international, l'OMS (Organisation mondiale de la santé) retient donc la définition suivante : *« est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises »*.

En France, la première loi 75-534 du 30 juin 1975, dite loi d'orientation propose une reconnaissance du handicap mais ne donne pas de définition précise. Cette loi *« renvoie aux commissions départementales d'orientation la tâche de définir qui est handicapé et qui ne l'est pas »* (*ibid*). C'est 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 » qui sert de référence pour définir le handicap : *« 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 »*.

1.2 Nomenclature des troubles

Plusieurs catégories sont envisageables et nous verrons par la suite qu'il est sans doute préférable d'utiliser dans le cadre scolaire une classification qui tient davantage compte des besoins éducatifs des élèves plutôt qu'une nomenclature issue du corps médical (THOMAZET, 2012). Cependant, nous nous appliquerons dans cette partie à nous référer à la classification utilisée par l'Éducation Nationale et notamment par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) qui publie régulièrement des notes d'information en utilisant une classification par les troubles (Caraglio, 2017, p. 110).

Les troubles intellectuels ou cognitifs sont définis comme « *toute altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions cognitives* ». Ils peuvent être d'origines très diverses, maladie génétique (trisomie 21), traumatisme, accident cérébral, naissance prématurée, maltraitance, etc. (Caraglio, p.110). La déficience intellectuelle est mesurée à l'aide du Quotient Intellectuel (QI) et se divise en quatre catégories dont les deux extrêmes sont la déficience légère (QI compris entre 50 et 69) et la déficience profonde (QI inférieur à 20). Les élèves scolarisés en milieu ordinaire avec un dispositif ULIS sont majoritairement des enfants présentant une déficience légère. Pour les autres déficiences, les jeunes sont orientés vers des établissements du secteur-médicosocial comme les IME (instituts médico - éducatifs). (BINTZ,p.128)

Les troubles psychiques concernent les troubles de la personnalité ou du comportement comme la dépression, le trouble obsessionnel compulsif (TOC), les troubles du comportement alimentaire, les troubles bipolaires ou maniaco-dépressifs, etc. Ils entraînent des complications d'un point de vue relationnel, émotionnel et affectif sans diminuer les compétences intellectuelles. (*ibid*, p.137-138, CARAGLIO p.110)

Les troubles du langage ou de la parole se rapportent aux enfants présentant des « *troubles spécifiques de l'apprentissage* » comme la dyslexie, la dyscalculie ou bien encore la dysphasie. On parle des troubles « dys ».

Les enfants concernés sont la plupart du temps accompagnés par un PAP² (Plan d'accompagnement personnalisé) qui prend la forme d'adaptations pédagogiques « *permettant de compenser [...] les difficultés scolaires durables* » (*ibid*, p.114) car ces troubles, considérés comme légers, ne justifient pas nécessairement une prise en charge par la MDPH.

Les troubles visuels peuvent prendre différentes formes allant d'un champ visuel réduit à une complète cécité en passant par une altération de l'acuité visuelle (vision tubulaire, photophobie, anomalie de la vision des couleurs, etc.) Des aménagements sont obligatoires pour favoriser les apprentissages notamment pour tous les écrits qui nécessitent une oralisation systématique (*ibid*, p.69-81).

Les troubles auditifs concernent « *non seulement l'oreille, mais aussi ses structures annexes et leurs fonctions* » (*ibid*, p.111). La surdité est mesurée en décibels et classée de la manière suivante (*GRAND*, p.84-85).

Tableau 1 : Classification de la surdité en fonction des décibels perçus

Niveau de surdité	Perte d'acuité en décibels	Perception de l'élève
Surdité légère	de 21 à 40	Rarement décelée, elle n'apparaît qu'au moment de l'apprentissage de la lecture.
Surdité moyenne	de 41 à 70	N'entend pas les voix faibles, la lecture labiale est alors nécessaire.
Surdité sévère	de 71 à 90	L'enfant « <i>perçoit le son, mais pas suffisamment fort ni précisément pour pouvoir le décoder et comprendre ce qu'on lui dit</i> ».
Surdité profonde	de 91 à 120	Les paroles ne sont plus perçues. Seuls les sons très importants peuvent être entendus
Surdité totale	plus de 120	Plus aucun son n'est perçu.

Les troubles moteurs peuvent être d'origines très variées et sont définis comme « *une limitation plus ou moins grave de la faculté de se déplacer, d'exécuter des tâches manuelles ou de mouvoir certaines parties du corps* ». (*CARAGLIO*, p.111).

² Défini par le décret n 2014-1377 du 18 novembre 2014 et par la circulaire n 2015-016 du 22 janvier 2015

La plupart des enfants scolarisés en milieu ordinaire sont des élèves dyspraxiques, définie comme « *un trouble de la planification et de la coordination des mouvements* » (BINTZ, p.22), l'école n'étant pas capable d'accueillir des troubles moteurs plus lourds (GRAND, p.55).

Les troubles viscéraux se réfèrent à toutes les maladies chroniques liées au fonctionnement de l'organisme (CARAGLIO, p.112) qui nécessitent pour l'enfant la mise en œuvre d'un PAI³ (Projet d'accueil individualisé) définissant les aménagements médicaux nécessaires à sa scolarisation. Le médecin scolaire détermine les adaptations nécessaires et présente les protocoles à toute l'équipe éducative. (Leleu-Galland, Hernandez, p.214).

Plusieurs troubles associés sont « *une association de plusieurs déficiences de même importance* ».

Les TED (Troubles envahissants du développement) ne sont pas répertoriés par la DEPP pour la publication des données mais sont pris en compte par la DGESCO depuis la rentrée 2011 (CARAGLIO, p.112). Il existe différents troubles envahissants du développement dont le plus connu est l'autisme. Ils sont regroupés sous le terme de « spectre autistique ». Bien qu'ils puissent être d'origine et de nature très différentes, les élèves qui en sont atteints présentent des comportements semblables : difficultés de communication, centres d'intérêt restreints et/ou obsessionnels, etc. (LELEU-GALLAND, HERNANDEZ, p.31). La France ayant un retard important dans la prise en charge de l'autisme par l'école, un quatrième « plan autisme » a été mis en place en avril 2018 et se compose de cinq grands engagements pour la période 2018-2022. Le troisième engagement qui s'intitule « *garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes* » a, entre autres objectifs, d'assurer la continuité des parcours de la maternelle au lycée et de proposer davantage de formations et d'accompagnements aux enseignants⁴.



La définition et la catégorisation des troubles sont nécessaires surtout d'un point de vue médical car elles servent à adapter les traitements thérapeutiques. D'un point de vue scolaire, elle permet également de définir le type de plan le plus adapté (Annexe A p.99).

³ Défini par la circulaire n°2003-135 du 08 septembre 2003

⁴ Éducation Nationale, *Stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme : garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/y34shrzx> (Consulté le 17-01-19)

CHAPITRE 2. Historique et évolution de l'accueil à l'école du handicap

Une fois les différents types de handicaps présentés, il convient désormais, avant de débattre des termes d'intégration et d'inclusion, de présenter un volet historique de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette énumération, non-exhaustive, a pour but de présenter la législation (lois, circulaires, décrets, etc.) qui a permis les plus grandes avancées en matière d'accueil du handicap à l'école.

2.1 Le XX^{ème} siècle : de l'exclusion à l'intégration

Même si certains ont été des précurseurs, à l'instar de Docteur Itard avec la prise en charge de Victor « l'enfant sauvage », de l'Abbé de l'Épée qui fonda en 1760 l'institut pour les sourds ou bien encore de Valentin Haüy créateur d'une école pour aveugles, ce n'est qu'à partir des « Lois Ferry » en 1881 et 1882 que la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap s'est réellement posée (LERCH, 2009, p.443).

En effet les « Lois Ferry », rendent l'école gratuite, laïque et obligatoire : « *l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus*⁵ ». C'est justement ce caractère obligatoire imposant à l'institution de prendre en charge l'ensemble des élèves qui va révéler les enfants dits « non-scolarisables ». Une réflexion va alors être menée sur l'importance de la mise en place d'un enseignement spécialisé pour accueillir ces enfants « anormaux » (BASTIDE, 2011).

À la demande du gouvernement, qui souhaite repérer à l'avance les élèves en difficultés scolaires, une échelle de mesure de l'intelligence est créée en 1904 par A. BINET et T. SIMON et avec elle, le statut de « débile mental ». La loi du 15 avril 1909, qui prend appui sur cette échelle métrique, permet de voir l'apparition des classes de perfectionnement pour les enfants de 6 à 13 ans et des classes autonomes de perfectionnement jusqu'à 16 ans (*ibid* ; ZAFFRAN, 2007, p.31). Ces ouvertures de classes sont cependant très limitées « deux classes sont ouvertes à Tours en 1908, en anticipation à la loi, quelques autres à Paris » (LERCH, 2009, p.444).

⁵ Loi du 28 mars 1882, Article 5.

Cette loi a amplifié la séparation entre les « arriérés d'asile », pris en charge par l'hôpital, et les « arriérés d'école » pris en charge par le ministère de l'Instruction publique renforçant ainsi le clivage entre l'hôpital et l'école (PLAISANCE, 2009, p.13).

En 1936, sous l'impulsion du ministre de la Santé publique Henri Sellier et du ministre de l'Éducation Nationale Jean Zay, une « *commission pour l'enfance déficiente* » est créée. Cette commission crée une « *charte de l'enfance déficiente* » qui va exiger un dépistage systématique des déficiences chez l'enfant, faire des propositions d'orientation en classe de perfectionnement ou en institut médico-pédagogique (BASTIDE, 2011).

La loi de 1963 quant à elle accentue l'obligation de scolarisation des élèves "infirmes". Elle permet la création du CAEI (Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients ou inadaptés) et de divers organismes : CMPP (centre médico-psychopédagogique), SES (Section d'éducation spécialisée), GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) (*ibid*).

La loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées est une avancée significative pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Les enfants et adolescents handicapés « *satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation en milieu ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux*⁶ ». C'est la naissance de l'intégration scolaire même si le terme n'apparaîtra que sept ans plus tard. Les appellations "infirmes", "débiles", "idiots" disparaissent au profit du terme "personnes handicapées". Aucune définition précise de ce terme n'est volontairement donnée laissant aux commissions départementales comme la CCPE (Commission de circonscription préscolaire et élémentaire) ou la CDES (Commission départementale d'éducation spéciale), nouvellement créées, le soin d'évaluer chaque cas en fonction du contexte.

En 1982 et 1983, deux circulaires interministérielles⁷ viennent compléter la loi de 1975 en précisant que l'enfant doit être placé le plus tôt possible en milieu ordinaire et les moyens à mettre en œuvre pour réussir cette intégration.

⁶ Loi N°75-534 du 30 juin 1975, Article 4

⁷ Circulaires n°82/2 et n°82-048 du 29 janvier 1982 et n°83-082 du 20 janvier 1983.

Les enfants malades ou présentant un trouble du comportement ou de la personnalité sont désormais pris en compte dans ce statut (*ibid* ; CARAGLIO, 2017, p31-33).

De 1975 au début des années 2000, les textes ministériels successifs s'inscrivent dans une dynamique d'intégration et de reconnaissance des droits de la personne handicapée.

Apparaissent alors certains dispositifs :

- Les SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) permettant un meilleur accompagnement des familles dans l'intégration scolaire ;
- RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) et CLIS⁸ (Classe d'intégration scolaire) dans le premier degré
- Remplacement des SES (Section d'éducation spécialisée) par les SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), UPI⁹ (unité pédagogique d'intégration) pour le second degré. (*ibid*, ZAFFRAN, 2007, p.39)

À partir de 1999, le plan Handiscol, disposant de vingt mesures autour de 5 axes principaux, mené conjointement par le ministère de l'éducation nationale et le ministère en charge des personnes handicapées, a pour objectif « *d'améliorer la capacité du système éducatif à accueillir les élèves handicapés*¹⁰ ». L'intégration scolaire est définie comme un tremplin à la future insertion sociale. (ZAFFRAN, 2007, p.39)

2.2 Le XXI^{ème} siècle : de l'intégration vers l'inclusion

Depuis 2005, de nombreux textes servent de référence, ayant tous comme but commun, de passer de l'intégration à une réelle inclusion.

En premier lieu, 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. En plus de donner une véritable définition du terme « handicap » (*cf.1.1*), elle impose que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu scolaire ordinaire.

⁸ Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991

⁹ Bulletin officiel n°21 de 1995

¹⁰ Éducation Nationale, Plan Handiscol [en ligne]. Disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/1413.pdf> (consulté le 30-12-18)

Elle accorde à tous les élèves en situation de handicap le droit d'être scolarisé dans l'école de son quartier qui constitue son « établissement scolaire de référence ». Tant que les parents ne souhaitent pas une orientation vers une structure spécialisée, l'école a l'obligation d'accueillir l'élève (sauf si la scolarisation en milieu ordinaire met en danger l'enfant ou les autres) (GRAND, 2015, p. 13-14).

Cette loi va donc faire évoluer la scolarisation des élèves en situation de handicap selon deux grands principes : rendre l'école plus accessible et mettre en place « *le principe de compensation* »¹¹.

L'accessibilité à l'école s'entend par une adaptation de cette dernière aux besoins des élèves. Elle passe bien sûr par un aménagement des locaux (plans inclinés, ascenseurs, toilettes, dimension des portes, etc.) mais également par une modification des pratiques pédagogiques afin de faciliter l'accès aux savoirs. (SIBEL, 2014, p.21)

Le principe de compensation quant à lui devient possible grâce à la mise en place des MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) et de ces deux instances l'EPE (Équipe pluridisciplinaire d'évaluation) et la CDAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées).

Elles vont, selon une démarche précise présentée (partie 3.1) au travers d'un PPS (Projet personnalisé de scolarisation) attribuer à l'élève les aides nécessaires afin de rétablir l'égalité des droits et des chances de réussite. Elles peuvent prendre différentes formes comme la mise en place d'un accompagnement par un AVS, le prêt de matériel informatique, l'aide aux transports, l'orientation vers un dispositif ULIS, l'attribution d'une AEEH (Allocation d'éducation de l'enfant handicapé), l'aménagements des examens, etc. (GRAND, 2015, p. 17-20 ; CARAGLIO, 2017, p 59-64).

Cette loi va également ouvrir aux élèves en situation de handicap un nouveau droit, celui du parcours de formation permettant de « *garantir une continuité du parcours scolaire*¹², *de la maternelle à l'université, en fonction de son projet* ». (SIBEL, 2014, p.17).

¹¹ Article 11 de la loi du 11 février 2005.

¹² Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005.

La loi n° 2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république introduit pour la première fois le terme « inclusion scolaire ». Il est maintenant présent dans l'article premier du code de l'éducation¹³. Cela permet une généralisation de la scolarisation de tous les élèves sans distinction et sans condition en impliquant tous les acteurs.

Parmi les avancées majeures permises par la loi de 2013, on peut noter la création du statut AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap), l'amélioration de la coopération entre le ministère de l'Éducation Nationale et le secteur médico-social permettant l'aménagement des parcours afin d'en assurer la continuité ainsi que le passage des CLIS aux ULIS école. De plus, deux arrêtés vont permettre l'uniformisation au niveau national de deux documents, le PPS (projet personnel de scolarisation) et le Geva-Sco (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation). (CARAGLIO, 2017, p 69-71).

La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 indique de façon très précise la mise en place de la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école primaire ainsi qu'au sein d'un établissement du second degré. Les Ulis en lycée professionnel sont, quant à elles, régies par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 point 4.3, le reste du texte ayant été abrogé.

Ce sont ces deux derniers textes qui servent à l'heure actuelle de référence pour l'organisation des dispositifs ULIS dans le premier et second degré¹⁴.

2.3 Les orientations politiques actuelles

Le 4 décembre 2017, un plan de transformation pour l'école inclusive a été annoncé conjointement par la Secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des Personnes handicapées Sophie Cluzel et par le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer.

¹³ Art. L. 111-1

¹⁴ Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

Ce plan comporte différents axes de progrès dont la formation des enseignants, l'interaction avec le secteur médico-social et les collectivités territoriales, la continuité des parcours des élèves en situation de handicap jusqu'à la formation professionnelle initiale, l'enseignement supérieur ou le premier emploi pour atteindre l'objectif en 2022 d'une « école de la république pleinement inclusive »¹⁵.

Pour cela, le 22 octobre 2018, a été lancée une concertation "Ensemble pour une École Inclusive" auprès du Conseil national consultatif des personnes handicapées, des parents d'enfants en situation de handicap, des organisations syndicales et des accompagnants, pour rénover le dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap à partir de la rentrée 2019.



En un siècle et demi, les avancées en matière d'accueil du handicap à l'école ont été nombreuses. Elles ont permis de passer d'un système d'exclusion des élèves porteurs de troubles à leur intégration progressive au sein de l'école ordinaire. Comme nous venons de le voir, le gouvernement veut tendre vers un fonctionnement inclusif. Il convient donc désormais de décrire l'organisation actuelle du système éducatif français en matière d'accueil du public en situation de handicap.

¹⁵ Éducation nationale, *Ensemble pour l'École inclusive*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9omypjt> (Consulté le 15-01- 2018)

CHAPITRE 3. Organisation actuelle de la prise en charge des élèves en situation de handicap

C'est le plus souvent suite à l'intervention du secteur médical ou au signalement par l'école que la famille entreprend les démarches pour la reconnaissance du handicap de son enfant. Cette étape, nécessaire pour lui permettre de bénéficier des moyens de compensation et d'accessibilité prévus par la loi de 2005, est parfois considérée comme « un *parcours du combattant* » par les familles (LELEU-GALLAND, HERNANDEZ, p.131).

3.1 Reconnaissance du handicap

La famille doit tout d'abord remplir un « formulaire de demande à la MDPH¹⁶ », avec l'aide éventuelle de l'ERSEH (Enseignant référent à la scolarisation des élèves handicapés) de secteur qui va ensuite accompagner l'enfant tout au long de sa scolarité, qui doit être ensuite déposé auprès de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées).

Mis en place par la loi de 2005, ce groupement d'intérêt public, qui constitue un guichet unique et qui dépend du conseil départemental, est composé de trois instances :

- **La commission exécutive (COMEX)** qui assure la partie administration de l'organisme.

L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE), composée de professionnels issus de différents champs (médical, paramédical, psychologique, travail social, scolaire et universitaire, emploi et formation professionnelle), a pour mission principale d'évaluer les besoins de compensation par l'élaboration d'un « plan personnalisé de compensation du handicap » qui comprend le « projet personnalisé de scolarisation ». Il est défini comme « *l'ensemble des modalités (matérielles et pédagogiques) de déroulement de la scolarité pour un enfant ou un adolescent handicapé* » (SIBEL, p.42). Afin de réaliser cette évaluation, la commission peut s'appuyer sur le GEVAS-CO¹⁷ (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) complété par les équipes éducatives au sein des établissements scolaires (*ibid*, p.41).

¹⁶ Cerfa N°15692*01

¹⁷ Arrêtés du 06 février 2015

L'équipe pluridisciplinaire, après détermination des besoins, propose à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) toutes les adaptations nécessaires à la scolarisation¹⁸ (GRAND, p. 15)

- **La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)**¹⁹, composée de 23 membres dont 1/3 de représentants des personnes handicapées, valide ou rejette les propositions de compensations présentées dans le PPS. C'est donc cette instance qui :
 - oriente les élèves vers une scolarisation en milieu ordinaire ou spécialisé ;
 - notifie la décision d'affectation à un dispositif collectif (ULIS) ;
 - attribue les différents moyens de compensation nécessaires à la scolarisation de l'élève comme le prêt de matériel pédagogique adapté, l'accompagnement par un AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap), l'aménagement des examens, le versement par la CAF (Caisse d'allocations familiale) de l'AEEH (allocation d'éducation de l'enfant handicapé), la mise en place d'un transport par véhicule adapté, etc. (Leleu-GALLAND, HERNANDEZ p.130-131 ; GRAND, p.17-20).

Les parents peuvent, s'ils n'obtiennent pas l'aide escomptée, faire appel de la décision de la commission dans un délai de 2 mois (*ibid*, p.21).

Une fois la reconnaissance du handicap par la MDPH effective, la scolarisation peut :

- se dérouler uniquement en établissement scolaire de manière individuelle ou avec dispositif collectif ;
- peut-être alternée entre établissements scolaire et médico-social ;
- s'effectuer uniquement en milieu spécialisé (CARAGLIO, p. 74).

Nous faisons le choix de ne présenter que la première possibilité de scolarisation car c'est celle qui correspond à la problématique.

¹⁸ Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

¹⁹ Décret 2005-1589 du 19 décembre 2005

3.2 Scolarisation en milieu ordinaire

Comme la loi de février 2005 le stipule, la scolarité d'un jeune doit s'effectuer prioritairement en milieu ordinaire. Cela nécessite, en fonction de la nature des troubles, des aménagements et des adaptations qui peuvent être individuels ou collectifs (ibid, p.74-75).

Lorsqu'il s'agit d'une inclusion individuelle les aménagements peuvent être d'ordre matériel (ordinateur avec clavier en braille), organisationnel (aménagement de l'emploi du temps pour laisser une plage horaire aux soins) ou humain (accompagnement par un AESH).

Pour les inclusions collectives, des dispositifs ont été mis en place. Il s'agit des Unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) qui prennent la dénomination d'ULIS école pour le premier degré et d'ULIS Collège et ULIS Lycée ou ULIS en lycée professionnel pour le second degré.

De par la volonté de l'institution de favoriser l'inclusion, elles remplacent respectivement depuis la rentrée 2015, les anciennes CLIS (Classe pour l'inclusion scolaire) et les UPI (unités pédagogiques d'intégration).

Nous développerons particulièrement le fonctionnement des ULIS en lycée professionnel, sujet de notre étude, mais le fonctionnement des ULIS Collège et des ULIS école est similaire.

3.2.1 Fonctionnement du dispositif ULIS en lycée professionnel

La circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 définit les ULIS comme : « *un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation* ». Chaque ULIS repose sur un projet pédagogique qui doit trouver sa place dans le projet d'établissement.

Les ULIS, qui peuvent recevoir jusqu'à 10 élèves, s'organisent selon la population accueillie de façon à répondre au mieux aux besoins éducatifs communs. On parle par exemple d'ULIS troubles cognitifs et déficience intellectuelle. Toujours selon la circulaire n° 2015-129, « *la constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique* ».

Elles permettent aux élèves, ayant été notifiés par la CDAPH, de suivre une scolarité avec des temps d'aménagement en classe ordinaire (classe de référence dans laquelle est effectivement inscrit l'élève et dont il suit l'emploi du temps (Annexe B, p.100) et des temps de scolarisation au sein du dispositif avec un enseignant spécialisé (le coordonnateur) dans le cadre de regroupements où des activités de remédiation, de renforcement ou de préparation des apprentissages lui sont proposées²⁰.

Dans les lycées professionnels, ces dispositifs peuvent fonctionner en réseau de façon à proposer une offre de formation plus large. Les élèves ont donc accès à des formations qualifiantes comme le baccalauréat professionnel ou le CAP avec la possibilité de le passer en trois ans.

Dans le cas où l'obtention du diplôme s'avère trop difficile, ils peuvent obtenir une attestation de compétences professionnelles acquises dans le cadre de la formation préparant au CAP (Annexe C, p.101) (Leleu-GALLAND, HERNANDEZ p.209).

3.2.2 Équipe éducative impliquée dans le dispositif ULIS en lycée professionnel

Dans le cadre du dispositif ULIS, de nouvelles missions sont attribuées aux membres de l'équipe pédagogique et de nouveaux acteurs rentrent dans sa composition. Il est donc important de (re)-définir le rôle de chacun afin qu'une véritable coopération puisse se mettre en place.

Le coordonnateur ULIS

« Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves »²¹.

²⁰ Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

²¹ Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

Il s'agit d'un poste à profil. Il est le plus souvent confié à un enseignant spécialisé issu du premier ou second degré, titulaire d'un CAPPEI²²(Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), nouvelle formation professionnelle spécialisée mise en place depuis la rentrée 2017, qui remplace le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap) et le 2CA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et scolarisation des élèves en situation de handicap).

Ces missions peuvent se décomposer autour de quatre axes principaux :

- « **Les missions relatives à l'enseignement** : enseigne lors des temps de regroupement des élèves, adapte les situations d'apprentissage, participe à l'acquisition par les élèves des compétences sociales et d'autonomie, etc. »
- « **Les missions relatives à l'organisation de la scolarisation des élèves accueillis dans le dispositif** : participe aux ESS et à l'élaboration du projet individuel des élèves, apporte son expertise au sein de l'équipe pédagogique, propose l'emploi du temps de l'élève, etc. »
- « **Les missions relatives aux relations avec les partenaires directs au sein de l'établissement** : élabore et rédige le projet d'Ulis articulé autour du projet d'établissement, planifie les interventions du personnel AVS-Co sensibilise le DDFPT (Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques) sur les adaptations pédagogiques, etc. »
- « **Les missions relatives aux relations avec les partenaires extérieurs à l'Éducation Nationale** : planifie les rencontres avec les familles, entretient des échanges réguliers avec les ESAT (Établissements et services d'aide par le travail), la MDPH, le secteur médico-social, etc.) » (SIBEL, 2014, p.48-49).

Le coordonnateur est donc d'une véritable personne ressource non seulement pour les élèves et leurs familles mais également pour toute la communauté éducative.

²² Décret n° 2017-169 du 10 février 2017 : Création du CAPPEI

Les AVS-Co (Auxiliaires de vie scolaire collectif)

L'auxiliaire de vie scolaire est une aide humaine destinée à faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap afin de les amener progressivement vers l'autonomie. Il existe deux types de contrats possibles pour ce personnel²³. Quel que soit le type de contrat, une formation de 60 heures est obligatoire durant laquelle est abordée, entre autres thèmes, la connaissance du système éducatif et des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Il existe 3 types d'AVS mais nous ne développerons que l'AVS-Co car c'est celui qui travaille au sein d'un dispositif ULIS PRO.

L'affectation de personnel AVS-Co dépend du projet de l'Ulis et du DASEN (directeur académique des services de l'éducation nationale). Comme son nom l'indique, il est rattaché au dispositif et s'occupe de l'ensemble des élèves (jusqu'à dix). Il n'est en aucun cas « affecté » à un seul jeune. L'AVS-Co participe, sous la responsabilité du coordonnateur, à l'inclusion des élèves en intervenant « *dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur* »²⁴.

Sa mission est « *d'accompagner les élèves en situation de handicap en vue d'optimiser leur autonomie dans les apprentissages, de faciliter leur participation aux activités collectives [...] et d'assurer leur installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort* ». (SIBEL, 2014, p.50). Il est donc présent lors des regroupements, dans la classe de référence ou encore lors des sorties pédagogiques. Il peut également intervenir en dehors des temps de cours (interclasse et repas) afin de faciliter l'inclusion dans la vie lycéenne. Il collabore également au suivi des PPS au travers des rencontres avec les parents et de sa participation aux ESS (BINTZ, 2015, p15).

Bien que cela fasse encore débat au sein de l'Assemblée Nationale, ce statut devrait évoluer avec la création du DEAES²⁵ (Diplôme d'état d'accompagnant éducatif et social) et par une meilleure rémunération de ce personnel au combien essentiel dans la scolarisation des élèves en situation de handicap.

²³ Éducation Nationale, *Le handicap à l'Éducation nationale*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ya9e7rxu> (Consulté le 11-01-2019)

²⁴ Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

²⁵ Créé le 29 janvier 2016

Le DDFPT

Sa contribution est essentiellement technique. En effet, il réfléchit avec les enseignants aux adaptations nécessaires d'un point de vue pédagogique et professionnel en proposant des plateaux techniques sécurisés. Par sa connaissance du monde professionnel, il « *travaille en partenariat avec le coordonnateur dans la recherche des lieux de PFMP pour que l'enfant puisse effectuer les stages nécessaires à sa formation* »²⁶.

Le chef d'établissement

Le chef d'établissement est « *le garant du respect des droits de chacun des élèves en veillant à l'application des textes officiels* » (SIBEL, 2014, p.44). À ce titre, grâce à la DGH (Dotation horaire globale), il met en place les moyens nécessaires pour assurer les enseignements aux élèves bénéficiant de l'Ulis.

Le chef d'établissement doit également « *veiller à ce que les élèves bénéficiant de l'Ulis suivent effectivement l'ensemble des enseignements auxquels ils ont droit, avec les aménagements et adaptations nécessaires* »²⁷ et vérifier la mise en application du PPS (transport, mise à disposition de matériel pédagogique adapté, ...).

Il a également un rôle auprès des enseignants en instillant la réflexion autour des notions d'inclusion et de différenciation pédagogique dans le projet d'établissement (*ibid*).

Les enseignants

Les enseignants accueillent les élèves bénéficiant de l'Ulis au sein de leur classe. L'adaptation et la différenciation pédagogique sont l'essence même de leur travail. Celles-ci sont d'autant plus réfléchies et anticipées pour l'accueil des élèves en situation de handicap. Cette réflexion est menée avec l'enseignant coordonnateur et l'AVS-Co afin de définir les tâches de chacun. La variabilité de la durée des activités, la gradation dans l'exigence, les modalités d'évaluation ne sont que quelques exemples « d'organisations pédagogiques adaptées » permettant de répondre aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap. (SIBEL, 2014, p.37).

²⁶ Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

²⁷ Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Le professeur principal a pour mission supplémentaire d'assurer la représentation de l'équipe enseignante au sein des diverses réunions concernant le dispositif ULIS. Dans le cadre de la vie de classe, il a également un rôle très important de « sensibilisation à la question du handicap ».

En plus de la formation initiale dispensée dans les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), les enseignants peuvent s'inscrire au PAF (Plan académique de formation) ou demander la mise en place d'une formation de proximité au sein de leur établissement ou bien. La plateforme M@gistère (dispositif de e-formation²⁸) propose également de nombreuses auto-formations disponibles en ligne.

3.2.3 Suivi de la scolarisation

La scolarité des différents élèves de l'ULIS est suivie par un enseignant référent de secteur. Statut institué par la loi du 11 février 2005²⁹, l'enseignant référent est un personnel de l'éducation, titulaire du CAPPEI, placé sous l'autorité l'IEN ASH (Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés) qui « agit pour le compte de la MDPH ». (LELEU-GALLAND, HERNANDEZ, 2017, p. 96)

L'enseignant référent intervient sur un « secteur délimité de scolarisation » et prend en charge le suivi des élèves de la maternelle jusqu'au lycée (GRAND, 2015, p.16).

Sa mission principale³⁰ est la mise en œuvre des PPS (Projets personnalisés de scolarisation). Pour cela, il est chargé d'organiser, d'animer et de faire le bilan des ESS³¹ (Équipe de suivi de scolarisation) de tous les élèves de son secteur. Il apporte son expertise à la famille, en accompagnant la reconnaissance du handicap et permettant ainsi la mise en place des moyens de compensation, ainsi qu'à l'équipe pédagogique en procurant les informations et les conseils nécessaires au bon déroulement de la scolarité du jeune.

C'est un rôle de coordination entre l'administration, l'établissement scolaire et avec lui toute l'équipe pédagogique, le milieu spécialisé, et bien évidemment l'enfant et sa famille (LELEU-GALLAND, HERNANDEZ, 2017, p. 96-97).

²⁸ loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013

²⁹ Décret n°2005-1752 du 30-12-2005, Article 9

³⁰ Arrêté et circulaire n°2006-176 du 17 août 2006

³¹ Définie par l'article D. 351-10 du code de l'éducation

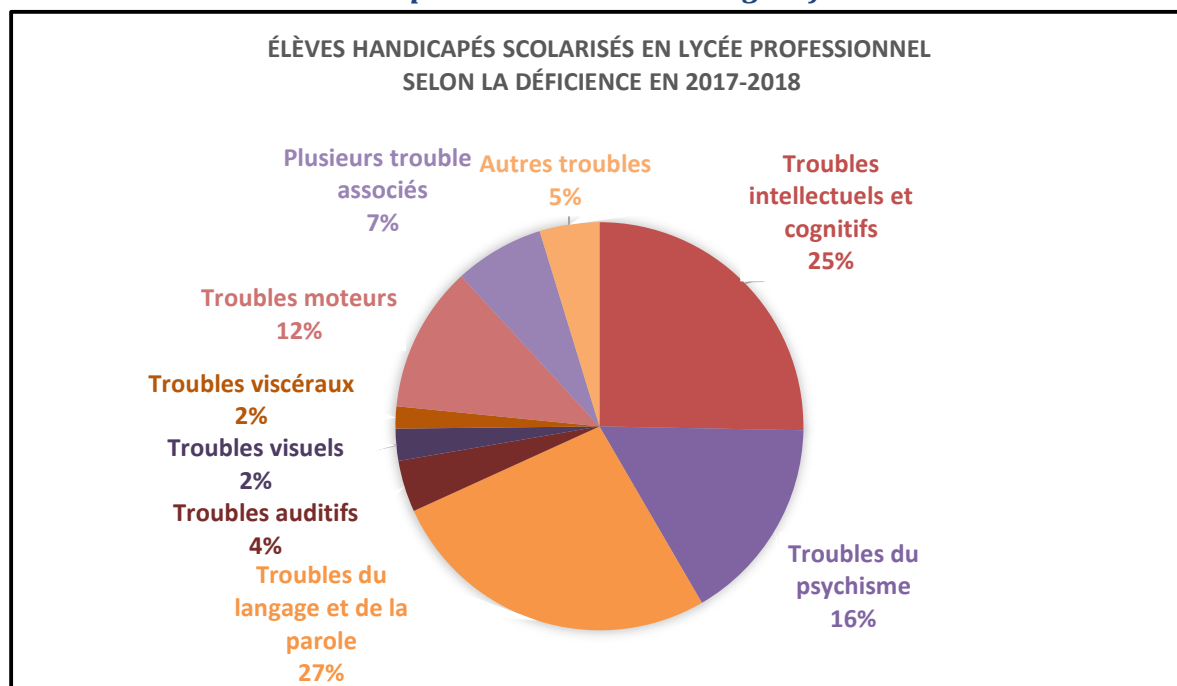
3.2.4 Public accueilli en ULIS lycée professionnel

Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale commande auprès de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) un rapport intitulé « repères et références statistiques » qui permet d'obtenir les données nécessaires à l'analyse du système éducatif français. Parmi les trois cent quatre-vingt-seize pages que compte ce rapport, huit sont consacrées aux élèves en situation de handicap dans le second degré.

Les informations suivantes ressortent :

- À la rentrée 2017, 140 300 élèves en situation de handicap sont inscrits dans un établissement scolaire du second degré dont 70 % en scolarisation individuelle et 30 % grâce à un dispositif ULIS ;
- 36 % des élèves en situation de handicap dans le second degré sont scolarisés en lycée professionnel ;
- De plus en plus d'élèves en situation de handicap sont accueillis dans les lycées avec un dispositif ULIS. Les chiffres sont en constante évolution passant de 450 élèves en 2004 à 6786 en 2017.
- Le type de trouble est déterminant dans le choix du diplôme préparé. En effet, 27 % des élèves atteints de troubles intellectuels ou cognitifs préparent un CAP et seulement 4 % un bac pro alors que les jeunes présentant un trouble du langage et de la parole préparent davantage des baccalauréats professionnels.
- Il en est de même pour le parcours scolaire. Un jeune issu de SEGPA ou d'ULIS Collège se tourne davantage vers un CAP alors qu'un élève ayant un parcours scolaire ordinaire avec redoublement s'oriente généralement vers une seconde professionnelle.
- Le graphique ci-dessous, réalisé à partir des données RERS, révèle que ce sont les élèves présentant des troubles du langage et de la parole, des troubles intellectuels et cognitifs et des troubles du psychisme qui sont majoritairement accueillis en lycée professionnel. Cela révèle bien à quel point le type de trouble est déterminant dans l'orientation. La continuité des parcours, comme le révèle Martine CARAGLIO, varie en fonction des troubles. Les élèves présentant des troubles sensoriels ou viscéraux poursuivent davantage leur scolarité en lycée général et technologique (quatre élèves sur dix dans les formations générales et technologiques en lycée) que ceux atteints de troubles intellectuels ou cognitifs.

Figure 1 : ¼ des élèves handicapés accueillis au lycée professionnel sont porteurs de troubles cognitifs



Les élèves accueillis dans les Ulis en lycée professionnel peuvent avoir eu différents parcours. La majorité ont été scolarisés en ULIS école puis en ULIS Collège et arrivent en « ULIS en lycée professionnel » mais on trouve également des élèves issus d'un parcours alterné entre secteur médico-social et établissement scolaire³².

Les élèves peuvent également avoir été scolarisés en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) et souhaiter trouver une formation professionnalisante. Ainsi, 63 % des élèves inscrits en troisième SEGPA en 2016 se sont inscrits en première année de CAP à la rentrée 2017.



L'organisation de la scolarité des élèves en situation de handicap est très structurée. Elle répond à une logique d'accompagnement et de prise en charge de l'élève le plus tôt possible. Au regard des dernières données statistiques, on constate toutefois que des inégalités perdurent notamment en matière d'orientation et de poursuite d'études. Nous sommes alors en droit de nous demander si le système scolaire français est réellement inclusif.

³² Formation M@gistère, *Le dispositif Ulis en lycée professionnel*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yyqn6eap> (Consulté le 31-10- 2018)

CHAPITRE 4. Intégration versus inclusion, un débat qui perdure

Comme nous l'avons vu en retraçant l'évolution de l'accueil du handicap, nous sommes, en France ainsi que dans une grande majorité des pays européens, passés d'un système ségrégatif à un système intégratif puis inclusif. Pourtant lorsque l'on évoque le terme d'inclusion avec des professionnels de terrain ou lors de lectures d'articles scientifiques, des mots ou expressions comme « utopie », « illusion inclusive », « pratique intégrative prégnante », « débat », « efforts nécessaires », émergent.

Alors que quinze années de politique inclusive se sont écoulées, le débat perdure. Après avoir redéfini les deux paradigmes qui se confrontent, intégration et inclusion, nous présenterons les limites actuelles à un système pleinement inclusif puis les pistes de remédiation proposées par les auteurs.

4.1 Intégration : définition et limites

Utilisée à la fois pour « *déterminer une conception philosophique* » et « *pour désigner un mode d'organisation pédagogique* », l'expression intégration scolaire (ou *mainstreaming*) a vu le jour pour s'opposer au phénomène de ségrégation (DORÉ, 2001). L'intégration scolaire « *repose sur le principe que chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal possible (ou le moins restrictif possible)* » (TREMBLAY, 2012, p.35).

L'ambition est « *d'accepter à l'école ou réintégrer des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée* » (PLAISANCE et al, 2007, p.160). En France, l'intégration s'est mise en place autour de nouvelles structures.

Afin de bien comprendre le principe intégratif, prenons en exemple la mise en place des CLIS (Classe d'intégration scolaire). Ces classes à part entière, placées au sein d'un établissement scolaire, avaient pour objectif de préparer progressivement la « réintégration » des élèves en milieu ordinaire (TREMBLAY, 2012, p.36). L'élève devait donc fournir les efforts nécessaires et prouver sa capacité à suivre une scolarisation ordinaire et donc à rejoindre une « classe normale ».

C'est là, la plus grande limite de ce système. L'élève doit faire face à la « *norme scolaire par une logique de mise à l'épreuve* » (SIBEL, 2014, p.26). PLAISANCE et al (2007, p.161) abondent en ce sens en indiquant que les « *conditions d'instauration d'une école intégrante [...] se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement* ». Le terme intégration « *implique la réintégration dans la communauté éducative de l'élève handicapé après qu'il ait été présumé qu'il pouvait du fait de son handicap en être exclu* ». (GILLIG, 2006, p.119)

Ces auteurs précisent également que l'intégration « *repose sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques de sujet, que l'on tente de compenser ou réparer* ». C'est une autre limite du système intégratif.

En effet, l'intégration scolaire repose sur le modèle médical avec pose d'un diagnostic et catégorisation. L'élève doit donc correspondre à des attentes critériées, s'il veut prétendre à son intégration. Dans le cas contraire, il est orienté vers le milieu spécialisé, ce qui reproduit un schéma ségrégatif. « *L'intégration est ainsi un privilège plutôt qu'un droit* » (TREMBLAY, 2012, p.37).

La volonté d'intégration au sein de l'Éducation nationale s'est souvent traduite par le fait de placer l'élève dans la classe ordinaire sans réelle adaptation, sans aménagement. Mais il est bien évident qu'une « *intégration physique* » ne peut-être satisfaisante et qu'une véritable « *intégration sociale et pédagogique* » est absolument nécessaire (*ibid*, p.38).

4.2 Inclusion : définition et limites

4.2.1 Origine et définition

C'est l'analyse du système intégratif et de ses dysfonctionnements qui a conduit à l'apparition du paradigme de l'inclusion. Ce changement, parfois considéré plus comme un glissement sémantique qu'un profond bouleversement des pratiques (GILLIG, 2006, p.119), est né de la volonté des parents et des chercheurs de combler les lacunes de l'intégration scolaire. (TREMBLAY, 2012, p.38).

Au niveau international, entre 1989 à 2010, une dizaine de textes servent de référence en matière d'inclusion dont la déclaration de Salamanque en 1994 qui stipule dès le point 1 : « *Nous [...] réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux* ». (*ibid*, p.45 ; CARAGLIO, 2017 ; p. 38-41)

Cela va impulser au niveau européen, des changements politiques et permettre de faire émerger trois modèles d'inclusion. Ils ont été établis en 2003 par l'agence européenne « *for special needs and Inclusive Education* » en fonction de la place occupée par l'enseignement spécialisé.

On retrouve le modèle « *one track approach* » pratiqué par exemple en Italie et en Suède où l'enseignement spécialisé intervient dans la classe ordinaire afin qu'il puisse être bénéfique à l'ensemble des élèves. L'enfant est forcément inclus vu qu'aucune autre voie ne peut lui être proposée.

Le deuxième modèle, celui retenu par la France, est le « *multitrack approach* » où les deux systèmes de scolarisation, ordinaire ou spécialisé continuent de cohabiter.

Le système « *Two track approach* », plébiscité par la Belgique, les Pays-Bas ou l'Allemagne, où les élèves ne sont pas ou très peu scolarisés en classe ordinaire. Les élèves sont, en fonction de leurs troubles et de leur gravité, prioritairement placés dans des établissements spécialisés. (*ibid*, p.49-50).

Le terme d'inclusion apparaît pour la première fois en France en 2009 avec la modification de la signification du sigle CLIS, (passage de classes d'intégration scolaire à classes pour l'inclusion scolaire). Comme nous l'avons vu précédemment, c'est la loi d'orientation de 2013 qui officialise ce terme en l'inscrivant dans l'article premier (*cf.2.2*).

Cela implique désormais pour tous les élèves le droit à une « *appartenance pleine et entière à la communauté scolaire* » (PLAISANCE et al, 2007, p.160). Ce n'est plus à eux de s'adapter au système mais bien à l'école de faire en sorte, par une modification des pratiques, que tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, puissent être accueillis afin d'acquérir connaissances et compétences. (*ibid*, p.161).

La citation d'ARMSTROND et BARTON « *une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé [...]. La pédagogie doit prendre en compte la diversité.* » reprise par Éric Plaisance et ses confrères (2007, p.160) insistent sur la diversité des publics. Cela introduit le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers indissociable de l'inclusion. Serge THOMAZET les présente comme des élèves « *ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement, du fait d'une déficience [...], d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi [...] tout élève qui, du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation* ». Ce public très large comprend en plus des élèves en situation de handicap, les enfants intellectuellement précoces, les enfants malades, les élèves allophones, les mineurs en milieu carcéral, etc. (CARAGLIO, 2017, p.43-45)

De plus, l'éducation inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap « *c'est-à-dire prenant en compte la situation du jeune dans son environnement* » (SIBEL, 2014, p.22). L'accent n'est plus mis sur les difficultés mais bien sur les besoins de l'élève et les réponses apportées par le système éducatif pour l'amener à son niveau maximum de réussite.

4.2.2 Limites actuelles à une véritable éducation inclusive

En 2012, le rapport publié par le réseau NESSE³³ de la Commission européenne prouve que malgré les efforts d'inclusion affichés les pays de l'Union européenne, les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sont toujours pas à égalité de traitement.

« *Ces enfants et adolescents sont encore très souvent scolarisés dans des institutions distinctes, ou bien ils reçoivent un soutien insuffisant lorsqu'ils le sont en milieu ordinaire* » (CARAGLIO, 2017, p. 48). Il est donc important de se demander pourquoi le système éducatif n'arrive pas être pleinement inclusif.

Dans un premier temps, le problème de la catégorisation se pose. Comme nous avons pu le voir précédemment, l'Éducation Nationale continue de classer les élèves en fonction des troubles et donc des difficultés au lieu de les répertorier par besoins.

³³ Réseau indépendant d'experts en sciences sociales de l'éducation et de la formation

Serge THOMAZET (2006, p. 11) précise que si d'un point de vue médical deux situations de handicap peuvent avoir des besoins thérapeutiques très différents, les adaptations pédagogiques nécessaires peuvent-êtr e elles similaires. Il indique que les catégorisations retenues par l'Éducation Nationale ne reconnaissent pas « *la complexité des individus, stigmatisent et ne bénéficient pas forcément aux personnes* » (p.12). L'organisation structurelle en deux grands domaines de l'ASH (adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés) au sein des rectorats prouve également le maintien d'une séparation entre difficulté scolaire et élèves en situation de handicap. On en veut pour preuve les commissions d'affectation qui sont différentes avec les CDOAE (commissions départementales d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré) d'un côté et la CDAPH de l'autre (CARAGLIO, 2017, p.52-54).

Une deuxième limite réside dans le maintien de deux voies, celle de l'éducation nationale et celle du secteur spécialisé qui a pour conséquence de conserver l'idée que certains élèves ne sont pas scolarisables en milieu ordinaire et renvoie ainsi à un système intégratif voir ségréatif (*ibid*, p.54-55).

Un autre frein à l'école inclusive se situe au niveau des enseignants. Dans les faits, Béatrice CHAMPEVAL (2013, p.219-222) indique que peu d'adaptations et de différenciations sont effectivement mises en place et que selon la personnalité et les aspirations de chacun l'approche de l'élève à besoins éducatifs particuliers peut être très différente. Son rôle de coordonnatrice ULIS lui impose de faire autant de pédagogie avec les enseignants qu'avec les élèves. C'est également ce que révèle Alexandre PLOYÉ (2013, p.27) dans le cadre d'une étude clinique qui fait émerger le ressenti de la coordonnatrice Ulis « *On ne parle pas en termes de besoins des élèves, on parle de besoins de l'enseignant. [...] Ils parlent de leurs besoins à eux : comment je fais, qu'est-ce que je vais faire* ».

Christian BOUDA (2010, p.188) prend l'exemple des professeurs de lycée professionnel. Il précise que ce sont des enseignants habitués à gérer un public très varié mais que lors de mise en place d'UPI (ancienne organisation correspondant à une UPI en Lycée professionnel) beaucoup d'inquiétudes et d'appréhensions sont remontées et particulièrement pour l'accueil d'un jeune en hôtellerie-restauration présentant des troubles cognitifs.

« Comment faire pour consacrer suffisamment de temps à ces élèves auxquels il va falloir donner beaucoup ? Comment s'y prendre pour les laisser travailler en autonomie puisque c'est un des objectifs du lycée professionnel ? Comment gérer ces nouveaux publics dont les difficultés vont être nombreuses alors que l'hétérogénéité est déjà très importante en lycée professionnel ? »

Concernant le travail des professeurs, Émilie CHEVALIER RODRIGUEZ et al (2016, p.224) citent BERZIN et al (2007) « certains enseignants qui considèrent qu'à plus ou moins long terme les élèves en situation de handicap rejoindront le milieu spécialisé, les mesures pédagogiques différenciées mises en œuvre sont superficielles et ne visent pas l'inclusion de l'élève mais uniquement son intégration physique ». De plus, en l'expliquant par le manque de formation, de coopération les auteures précisent que « les enseignants se sentent quelquefois isolés dans leur pratique. Ils craignent l'échec professionnel et le fait de ne pas pouvoir assurer la réussite scolaire de tous ».

Elles sont rejointes par Martine CARAGLIO (2017, p.56) qui énonce que « les pratiques scolaires et disciplinaires qui facilitent l'inclusion des élèves handicapés ne vont pas de soi, de même les modes de coopération et de partenariat à mettre en place ».

Le manque de formations des enseignants non spécialisés est récurrent dans la lecture des différents ouvrages et articles scientifiques à l'instar de GILLIG (2006, p.124) qui explique « Le soutien élargi à tous, la pédagogie différenciée ? Oui, mais je crains que ce ne soit une mission impossible pour ceux des enseignants, et ils sont nombreux, qui n'ont toujours pas bénéficié d'une formation à ces pratiques ».

Pour finir, les difficultés liées à la continuité des parcours et l'insertion professionnelle contraintes par les choix d'offres de formation auxquelles peuvent accéder les jeunes (MIDELET,2015) posent encore deux limites à une éducation pleinement inclusive.



Inspirée des avancées internationales, le modèle inclusif s'est progressivement mis en place au sein de l'Éducation nationale. Censé remplacer le principe intégratif, il se révèle comporter tout de même de nombreuses limites. Diverses évolutions sont donc nécessaires pour arriver à un système pleinement inclusif, objectif gouvernemental pour 2022.

CONCLUSION

En suivant le fil de cette revue de littérature, on peut affirmer que grâce aux impulsions internationales, la légitimité de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers n'est plus contestable (CARAGLIO, 2017, p.55) mais que l'école doit subir une véritable révolution (Bouda, 2010, p.188). Alors comment favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en lycée professionnel ?

Serge SIBEL (2014, p.24) affirme que « *la seule question que le système scolaire ait à se poser, ce n'est pas de se demander si un enfant ou un adolescent va être scolarisé (la réponse est oui : c'est un devoir pour nous et un droit pour lui) c'est plutôt comment, pourquoi faire et pour aller vers quoi le scolariser ?* ». Et GILLIG (2006, p.121) de compléter « *Il s'agit en somme, en toute bonne foi et non sans convictions, d'admettre que beaucoup reste à faire si l'on veut permettre aux personnes handicapées de s'inclure davantage dans la vie [...], de leur école* ».

Fort de ce constat, les auteurs proposent de nombreuses pistes de réflexion, TREMBLAY (2012, p.58) et ses dix conditions à l'inclusion ou bien encore Martine CARAGLIO qui recense une série de mesures actuelles comme « la scolarisation organisée à partir de projets éducatifs individualisés » ou à venir comme « des adaptations curriculaires ou un développement de partenariats » communes aux différents pays européens (2017, p.45-46).

Le dispositif « ULIS en lycée professionnel », qui se développe de façon exponentielle en France, fait partie de ces mesures. Il nous a donc semblé logique de nous interroger sur cette organisation en posant la question de recherche suivante : Le dispositif « ULIS en lycée professionnel » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Dans un article intitulé « Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! » (2017, p.) elle indique que « trois défis fondamentaux » sont à relever pour la France :

- celui de la continuité des parcours scolaires jusqu'à l'insertion professionnelle ;
- la coopération entre l'école et le secteur médico-social ;
- et la formation des enseignants.

Chaque défi présenté pouvant faire l'objet d'une étude empirique spécifique, nous faisons le choix de nous limiter uniquement au dernier thème au travers une deuxième question de recherche : Comment former les enseignants à davantage d'inclusion ?

PARTIE 2 - ÉTUDE EMPIRIQUE

INTRODUCTION

L'ÉTUDE DE TERRAIN ou étude empirique a comme objectif premier, par le biais d'une expérience ou d'une observation, de répondre à la problématique posée, de vérifier des hypothèses, ou de répondre à des questions de recherche déterminées à la suite d'une revue de littérature. Van der Maren (1996) indique qu'il est nécessaire pour mener une recherche de croiser trois types de données.

- Les données invoquées : extérieures à la recherche, indépendantes du chercheur ;
- Les données provoquées : spécifiquement créées pour l'expérimentation ;
- Les données suscitées : produites grâce à l'interaction du chercheur avec le sujet.

Il précise également « *que toute recherche gagnerait en puissance si le plan de constitution des données prévoyait de recourir à ces trois formes de données, chacune étant utilisée pour contrôler les autres [...]. Il s'agit d'une première forme de ce qu'on appelle la triangulation, soit le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune* ».

Dans le cadre de ce mémoire, les données invoquées correspondant à la revue de littérature proposée dans la première partie, il nous a semblé pertinent de mener deux études distinctes afin de collecter les deux autres types de données nécessaires et ainsi répondre aux questions de recherche évoquées en première partie :

La première étude, qualifiée de quantitative, a pris la forme d'un questionnaire soumis au niveau national à tous les coordonnateurs des ULIS en lycée professionnel proposant une formation en hôtellerie/restauration et a ainsi permis de collecter des données provoquées.

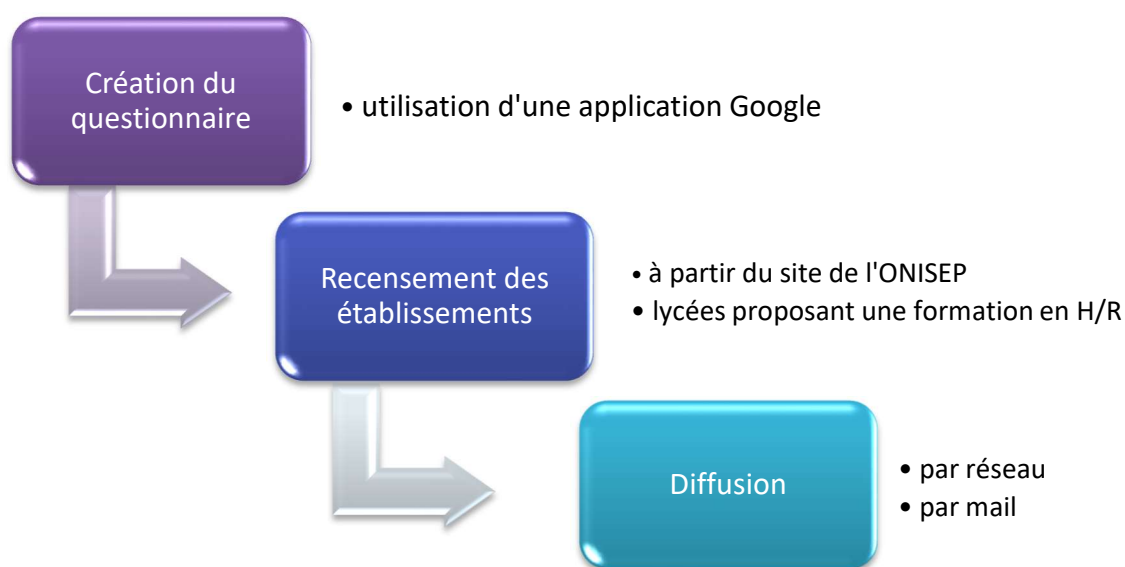
La seconde, une étude qualitative permettant de réunir des données suscitées, a été réalisée à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès d'une équipe pédagogique qui a vu la mise en place dans son établissement d'une ULIS en lycée professionnel à la rentrée 2018.

Après avoir présenté pour chaque étude la méthodologie employée (chapitre 1 et 2), nous nous attacherons à exposer les méthodes d'analyse et une synthèse des résultats (chapitre 3) puis nous confronterons ces derniers aux questions de recherche (chapitre 4).

CHAPITRE 1. Présentation de l'étude quantitative

L'étude quantitative suit une démarche hypothético-déductive et permet de créer des lois et des principes généralisables³⁴. L'objectif de cette enquête étant de vérifier que le dispositif ULIS en lycée professionnel favorise vraiment l'inclusion des élèves à BEP, nous avons choisi de soumettre un questionnaire aux coordonnateurs des lycées professionnels proposant à la fois une formation en hôtellerie/restauration et ce type de dispositif.

Figure 2 : Démarche de l'étude quantitative



1.1 Création du questionnaire

Souhaitant mener une enquête quantitative au niveau national, le choix s'est porté sur la rédaction d'un questionnaire en ligne. Il a été réalisé à l'aide d'un outil intitulé Google forms (Annexe D, p.101). Il permet de créer un formulaire, accessible aux répondants grâce à une adresse URL propre. Le lien peut ainsi être dupliqué et aisément transmis par mail. L'utilisation de cet outil étant très intuitive, elle ne nécessite pas de compétences informatiques particulières pour les répondants. Cet outil implémente automatiquement un tableur contenant les réponses permettant ainsi au concepteur du questionnaire de récupérer facilement les données. Seize questions autour du thème de l'inclusion en lycée professionnel ont été proposées.

³⁴ CINOTTI Yves, *études empiriques*, méthodologie de recherche, Master 2 MEEF à distance H/R, ESPE Toulouse, 2018

Dans un premier temps, les questions 1 à 3 permettent d'identifier et de dresser un profil des répondants. Il s'agit principalement de questions ouvertes permettant aux personnes de présenter leur parcours professionnel et leurs aspirations pour devenir coordonnateur.

Les questions 4 à 10, essentiellement fermées et utilisant une échelle métrique, ont pour but de découvrir le fonctionnement, l'organisation pédagogique proposée ainsi que le ressenti de la communauté éducative au regard du dispositif ULIS.

Les capacités des élèves bénéficiant du dispositif à intégrer les entreprises durant les PFMP et au moment de leur entrée dans la vie active sont évaluées grâce aux questions 11 et 12.

Les dernières interrogations (13 à 15) portent toutes sur l'inclusion en traitant respectivement la perception par les autres élèves et par la communauté éducative du dispositif, les limites liées aux exigences des métiers du secteur de l'hôtellerie-restauration et les pistes d'amélioration.

Pour finir, il a été offert aux répondants la possibilité de s'exprimer librement sur le thème.

Une fois rédigé, le questionnaire a été soumis à Paul GÉRONY, directeur du présent mémoire, et testé par la coordonnatrice du lycée JB Darnet de St Yrieix la Perche afin d'en vérifier la pertinence. Après la prise en compte de leurs remarques, notamment le passage de certaines questions ouvertes à des questions fermées afin de diminuer le temps nécessaire à y consacrer pour les répondants, il a été adressé par mail.

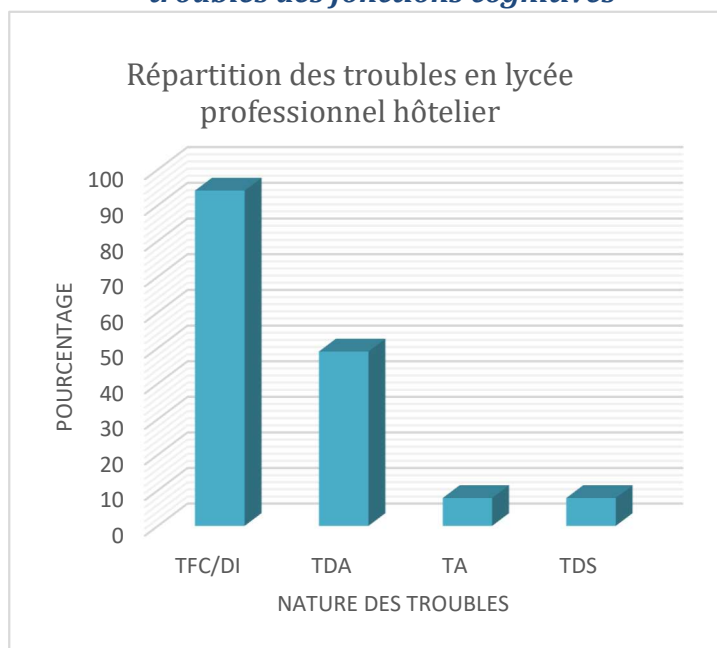
1.2 Recensement des établissements

Il a fallu dans un premier temps recenser les établissements proposant à la fois une formation en hôtellerie-restauration et un dispositif ULIS en lycée professionnel. Le ministère de l'Éducation nationale ne disposant pas d'une telle liste, nous nous sommes appuyés sur les fiches établissements proposées par le site de l'ONISEP.

Afin d'obtenir la meilleure représentativité possible, les établissements ne proposant que des formations CAP APR ont été volontairement exclus. Cent deux établissements ont donc été comptabilisés. Un tableau synoptique a été créé comportant le nom de l'établissement, l'adresse mail, les formations proposées et les troubles accueillis.

Cela nous a permis de déterminer que les lycées auprès desquels le questionnaire a été diffusé propose à 84 % un diplôme de niveau CAP (CSHCR ou cuisine) et 90 % un diplôme de niveau Bac professionnel (service et commercialisation ou cuisine).

Figure 3 : 94 % des ULIS sont étiquetées troubles des fonctions cognitives



On constate également que ces établissements prennent majoritairement en charge des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et déficience intellectuelle (94 %) et des troubles des apprentissages (49 %) alors que seulement 8 % proposent d'accueillir les élèves présentant des troubles autistiques et des troubles de santé.

1.3 Diffusion du questionnaire

Afin d'obtenir le plus grand nombre de réponses possibles et ainsi avoir un échantillon représentatif, les coordonnateurs d'ULIS en lycée professionnel ont été contactés via deux canaux différents :

- par réseau : obtention de l'adresse mail du coordonnateur par un contact professionnel. Dans ce cas les mails ont été personnalisés avec utilisation du nom de famille et en précisant la personne qui avait communiqué les coordonnées.
- par mail adressé aux établissements scolaires : un mailing a été adressé à tous les lycées recensés sur le site de l'ONISEP afin qu'ils le transfèrent au coordonnateur.

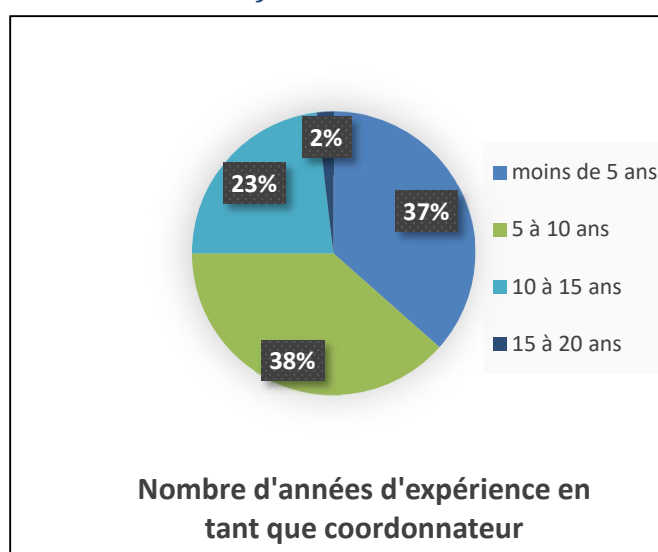
Le message ayant été envoyé durant un période où certaines zones étaient en congés, une relance a été effectuée quinze jours après. 52 réponses au questionnaire ont ainsi été obtenues soit un taux de réponse de 51 %.

1.4 Profil des répondants

Afin de dresser le profil du panel interrogé, trois questions d'identification ont été posées. La première concernait la durée de l'expérience professionnelle des coordonnateurs. Les réponses étant très variées une graduation a été réalisée.

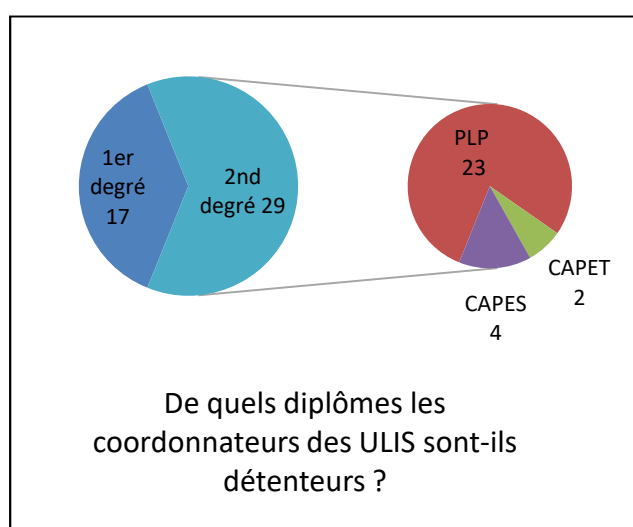
Figure 4 : l'expérience des coordonnateurs

est inférieure à 10 ans



75 % des personnes interrogées ont une expérience inférieure à 10 ans en tant que coordonnateur ce qui semble tout à fait logique au regard de la jeunesse du dispositif (2010). Les coordonnateurs indiquant une expérience plus longue sont ceux qui ont assisté et participé à l'évolution en termes d'accueil des élèves en situation de handicap passant par exemple des UPI aux ULIS.

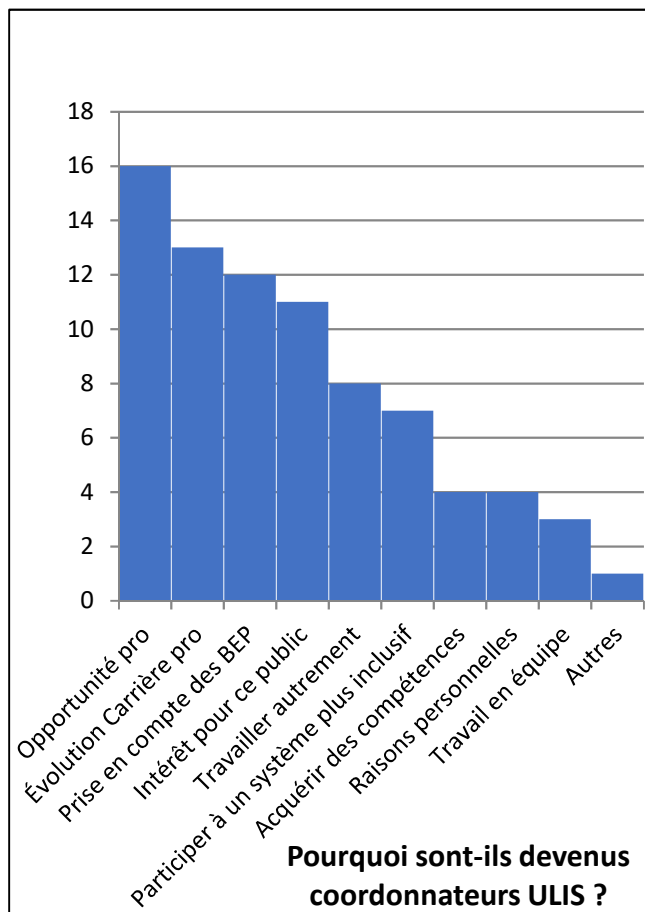
Figure 5 : En lycée professionnel, les coordonnateurs sont majoritairement d'anciens PLP



Comme on peut le constater dans le graphique ci-dessous, les coordonnateurs des ULIS en lycée professionnel interrogés sont majoritairement issus du 2nd degré et titulaires d'un CAPLP. Il faut également préciser qu'ils ont tous passé le concours pour devenir enseignant spécialisé (CAPPEI ou CA2SH avec différentes options).

Cela implique donc qu'ils ont à la fois une bonne connaissance du public accueilli en lycée professionnel et qu'ils ont également reçu une formation spécifique et concrète concernant les troubles des élèves pour lesquels ils sont coordonnateurs.

Figure 6 : Des motivations variées pour devenir coordonnateur ULIS



Lorsque l'on interroge les coordonnateurs sur les raisons qui les ont conduits à prendre en charge cette fonction, seize d'entre eux répondent que le choix a été fait suite à une opportunité professionnelle « opportunité en 2010 avec la création de l'ULIS de Lycée de m'investir dans ce poste » (enseignant 13) ; « J'avais envie de changer de poste après 6 ans en tant qu'enseignante dans le milieu psychiatrique et l'ouverture de la 1ère ULIS Pro du département m'a offert cette opportunité » (enseignant 1). Viens ensuite l'envie de faire évoluer sa carrière professionnelle et de donner du sens à son travail. En effet, treize d'entre eux invoquent un besoin de changement

« L'envie de faire autre chose que des maths et des sciences » (enseignant 3) ; « J'avais l'impression d'avoir fait le tour de l'EPS » (enseignant 4) « perspectives de postes variés hors école » (enseignant 38) voir même pour certains une saturation du système éducatif « Un ras le bol des référentiels non adaptés » (enseignant 9) ; « un besoin de travailler plus humainement: avoir plus de temps à consacrer aux élèves » (enseignant 14).

À l'instar des enseignants 36 « Aider au mieux les élèves en situation de handicap, leur donner le goût d'apprendre, mettre en place des situations pédagogiques leur permettant d'exprimer leur potentiel » et 20 « Une nécessité d'avancer vers ceux qui étaient le plus en souffrance dans le système scolaire » on découvre que les coordonnateurs ont une réelle volonté de prendre en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers (12 répondants).

Onze coordonnateurs ont mis en avant l'intérêt personnel pour ce public précisant même pour certains qu'ils s'agit d'une véritable vocation « J'ai toujours travaillé avec un public difficile, fragile ou handicapé. C'était dans la logique des choses » (enseignant 23) ; « vocation pour le handicap » (enseignant 42).

Huit d'entre eux souhaitent également travailler autrement « L'envie de pouvoir agir autrement et aider nos élèves » (enseignant 32).

Les autres raisons invoquées sont les suivantes :

- le souhait de participer à un système plus inclusif « souhait de participer à l'inclusion scolaire de façon plus active » (enseignant 33) ;
- l'acquisition de nouvelles compétences « en travaillant depuis des années avec des classes de CAP, je me sentais parfois en difficulté pour venir en aide à mes élèves .J'avais donc besoin d'une formation » (enseignant 21) ;
- le travail en équipe « envie de travailler en équipe » (enseignant 38).
- et des raisons plus personnelles « De plus, j'ai moi-même deux enfants en situation de handicap » (enseignant 32).



Au regard des résultats obtenus, on peut conclure que le panel de personnes interrogées présente :

- une large hétérogénéité d'expérience professionnelle dans cette fonction permettant ainsi d'avoir à la fois le retour sur plusieurs années mais également un regard neuf sur le dispositif ;
- Une réelle expertise de par le fait que les coordonnateurs sont tous enseignants spécialisés et qu'une grande majorité d'entre eux sont titulaires d'un CAPLP connaissant ainsi les problématiques des lycées professionnels ;
- Une véritable volonté de prendre en charge cette fonction quelle que soit la raison invoquée.

CHAPITRE 2. Présentation de l'étude qualitative

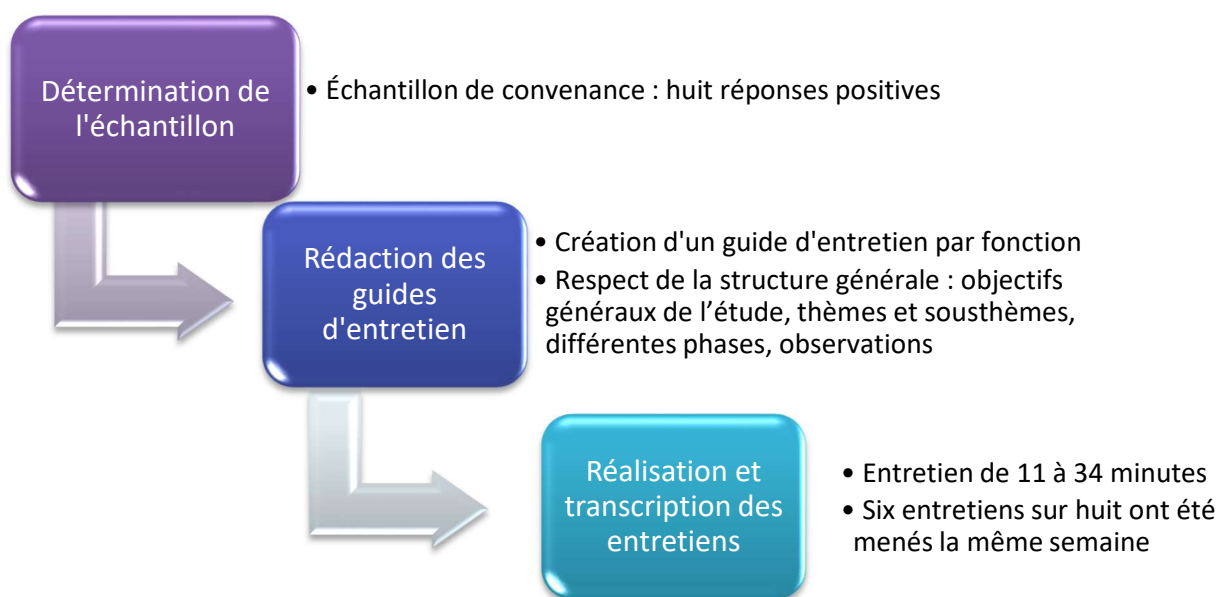
Depuis la rentrée 2018, une ULIS a été ouverte au sein du lycée professionnel Jean-Baptiste Darnet à Saint-Yrieix-la-Perche. Cet établissement, situé dans une zone rurale de la Haute-Vienne, a la particularité d'appartenir à une cité scolaire comportant un collège, une SEGPA ainsi qu'un lycée général et technologique soit un total de 1003 élèves.

Le lycée professionnel, qui compte 114 apprenants, propose deux bacs professionnels, cuisine et service & commercialisation, et deux CAP, agent polyvalent de restauration (APR) et assistant technique en milieu familial et collectif (ATMFC). Trois élèves inscrits en première année de CAP ATMFC bénéficient du dispositif ULIS.

L'étude qualitative permet de comprendre des phénomènes³⁵.

Il nous a donc semblé extrêmement intéressant d'obtenir le retour d'expérience d'une équipe pédagogique lors de la mise en place de ce dispositif afin de pouvoir comprendre et analyser le processus d'implantation, les besoins et les attentes des différents acteurs et ainsi proposer des recommandations transposables à des équipes intervenants dans des formations en hôtellerie/restauration.

Figure 7 : La démarche de l'étude qualitative



³⁵ CINOTTI Yves, *études empiriques*, méthodologie de recherche, Master 2 MEEF à distance H/R, ESPE Toulouse, 2018

2.1 Détermination de l'échantillon

Pour cette étude qualitative, nous avons réalisé des entretiens auprès d'un échantillon de convenance composé de huit personnes. Le choix s'est porté sur cet établissement car les formations de CAP proposées comportent certains points communs avec des formations en hôtellerie (ateliers cuisine, service de restauration rapide). Les observations réalisées sont donc transposables. De plus, travaillant dans le même établissement, les membres de l'équipe pédagogique étaient plus enclins à se prêter au jeu de l'entretien semi-directif.

Un mail a été adressé à l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe de première année CAP, où sont inscrits les trois élèves bénéficiant du dispositif ULIS, afin de présenter le cadre et la démarche de l'étude qualitative. Sur les onze personnes contactées, huit ont répondu favorablement dont la proviseure et l'AVS-Co.

Tableau 2 : Profil des répondants

	Discipline	Ancienneté	Formation /Concours
Enseignant 1	Histoire-Géographie & EMC	18 ans	CAPLP Lettres-Histoire
Enseignant 2	Français et Anglais	32 ans	CAPLP Lettres-Anglais
Enseignant 3	Entretien du cadre de vie	11 ans	CAPLP Biotechnologie
Enseignant 4	PSE, Sciences de l'alimentation, Cuisine de collectivité	29 ans	CAPLP biotechnologie
Enseignant 5	Éducation physique et sportive	15 ans	CAPEPS
Enseignante Coordonnatrice	Toutes disciplines nécessaires aux élèves de l'Ulis en regroupement.	11 ans	Professeur des écoles, CAPA-SH option D et F
AVS	Intervention en classe et lors des regroupements ULIS	4 ans	Baccalauréat sanitaire et social

Au regard des profils présentés, on peut considérer :

- que l'on a une bonne représentativité des matières dispensées en lycée professionnel.
- qu'il s'agit d'une équipe expérimentée avec suffisamment de recul sur les pratiques enseignantes pour que le retour d'expérience puisse servir de base à une réflexion sur la mise en place et le fonctionnement du dispositif « Ulis en lycée professionnel ».

2.2 Rédaction des guides d'entretien

L'objectif premier des entretiens menés est de vérifier ou de confronter les pistes proposées par les différents auteurs cités dans la revue de littérature au travers la mise en place d'un dispositif ULIS en lycée professionnel. De par l'hétérogénéité des missions des personnes interrogées, il a semblé opportun de créer autant de guides que de fonctions (Annexe F, p.127, Annexe G p.129, Annexe H, p.131, Annexe I, p.133). La structure générale ne varie pas, ils sont tous axés autour des thèmes suivants :

- Le handicap et sa représentation ;
- Le travail en équipe ;
- Le dispositif Ulis en lycée professionnel, sa mise en place et le ressenti des acteurs ;
- Le fonctionnement au sein de la classe, en regroupement ou dans l'établissement ;
- La formation ;
- Les limites et les axes d'amélioration du dispositif.

En revanche, certaines parties sont plus spécifiques. Les capacités d'intégration en milieu professionnel et le déroulement des PFMP ont été rattachés aux professeurs de pratique professionnelle, les relations avec les partenaires extérieurs et les familles à la coordonnatrice et la gestion des élèves en dehors des temps de classe à l'AVS-Co.

Une fois les thèmes déterminés, les objectifs des entretiens ont été recensés afin de pouvoir choisir les questions les plus appropriées pour orienter les personnes interrogées tout en leur laissant une grande liberté d'expression. Une phase d'introduction commune où l'on retrouve les remerciements, une demande d'autorisation d'enregistrement, une présentation du thème du mémoire ainsi que les questions de recherche a été proposée. En conclusion, il a été offert à tous les interviewés de s'exprimer librement sur le thème, d'ajouter des idées ou des commentaires.

2.3 Réalisation et transcription des entretiens semi-directifs

Afin d'organiser correctement ces entretiens, des rendez-vous individuels ont été pris par mail en faisant coïncider les emplois du temps de tous. Le choix a été fait, afin de bien garder à l'esprit les entretiens précédents au fur et à mesure de leur déroulement, d'organiser tous les rendez-vous la même semaine. Cela a permis ainsi d'orienter, d'ajuster et d'affiner le questionnement pour couvrir l'ensemble de la recherche.

Six des huit entretiens menés ont pu être réalisés durant la semaine du 11 au 14 février 2019. Ils ont eu lieu dans une salle de cours mitoyenne au restaurant d'application. L'exercice, dont les collègues n'étaient pas nécessairement coutumiers, étant générateur de stress et d'anxiété, un accueil personnalisé avec proposition d'une boisson chaude ou froide a été réalisé. L'objectif était de mettre les personnes interviewées dans les meilleures dispositions possibles pour réaliser les entretiens. Ces derniers ont été enregistrés à l'aide de l'application dictaphone d'un smartphone et ont duré entre 11 et 34 minutes. Les deux autres entretiens ont été menés, le premier au lycée dans les mêmes conditions que celles précédemment citées et le dernier au domicile de la collègue, respectivement le 07 et le 08 mars 2019. En moyenne les entretiens ont duré 20,35 minutes.

Toutes les personnes interrogées ont été vraiment très concentrées, sérieuses et appliquées pour répondre au mieux aux différents questionnements. Il a été nécessaire de faire preuve de beaucoup de rigueur afin de guider les répondants et replacer le sujet au cœur de l'entretien. Les réponses apportées étaient claires et majoritairement concises, les collègues ayant une expérience suffisamment importante pour maîtriser leur sujet et partager leur retour d'expérience quant à la mise en place du dispositif Ulis en lycée professionnel. À partir des enregistrements, les entretiens ont ensuite été retranscrits par écrit afin de pouvoir être analysés.

CHAPITRE 3. Présentation des résultats

3.1 Analyse des données issues de l'étude quantitative

3.1.1 Méthodologie employée : l'analyse statistique

Dans une étude quantitative, les données obtenues par questions fermées sont essentiellement numériques. On les exprime sous la forme de graphiques pour en faciliter la lecture et l'analyse. Les résultats obtenus sont présentés sous forme de pourcentage ou de données numériques. Pour rappel, nous avons obtenus 52 réponses.

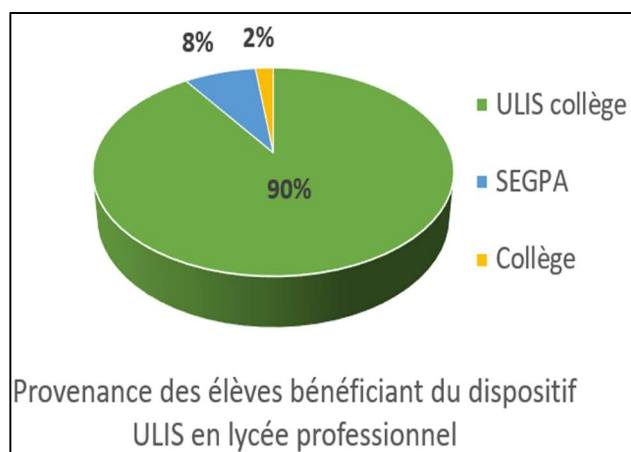
Pour les questions ouvertes, le choix a été fait de procéder, dans un premier temps à une catégorisation après lecture flottante des réponses puis dans un second temps à une comptabilisation de ces catégories afin d'en faire ressortir des données chiffrées permettant également la création de graphiques. Cependant, les réponses ont été mises sous forme de tableau (Annexe E, p.107) car des extraits pourront être utilisés pour étayer nos propos.

3.1.2 Présentation et analyse des résultats

3.1.2.1 Fonctionnement et organisation pédagogique d'une ULIS en lycée professionnel

Le dispositif ULIS en lycée professionnel étant souvent méconnu, il nous a semblé essentiel dans un premier temps de nous interroger sur le fonctionnement et l'organisation pédagogique mise en place dans les établissements.

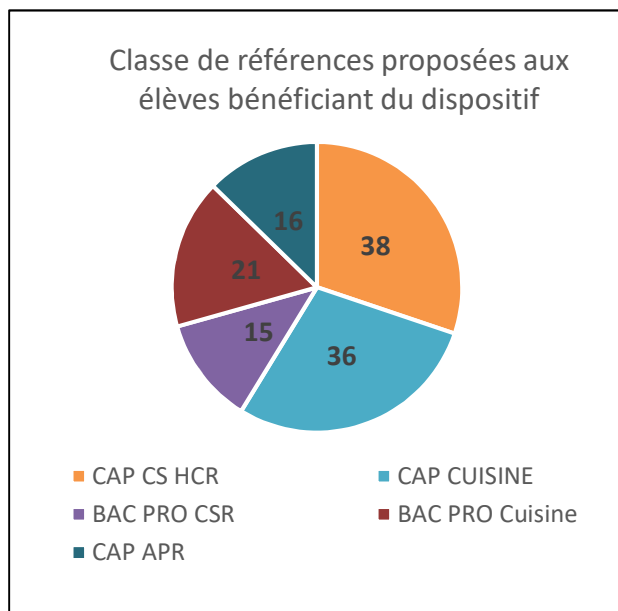
Figure 8 : 98 % des élèves arrivant sur le dispositif ULIS étaient déjà dans un enseignement adapté



Tout d'abord, concernant le profil des élèves accueillis, on constate que 93 % des élèves bénéficiant du dispositif étaient déjà inscrits dans une ULIS au collège. Cela nous indique donc que les troubles sont identifiés en amont et que la présence du dispositif en lycée professionnel favorise la continuité des parcours.

En effet, il ne serait certainement pas envisageable pour des élèves, habitués à un accompagnement depuis l'école primaire ou le collège, de se retrouver sans aucun étayage lors de l'entrée au lycée.

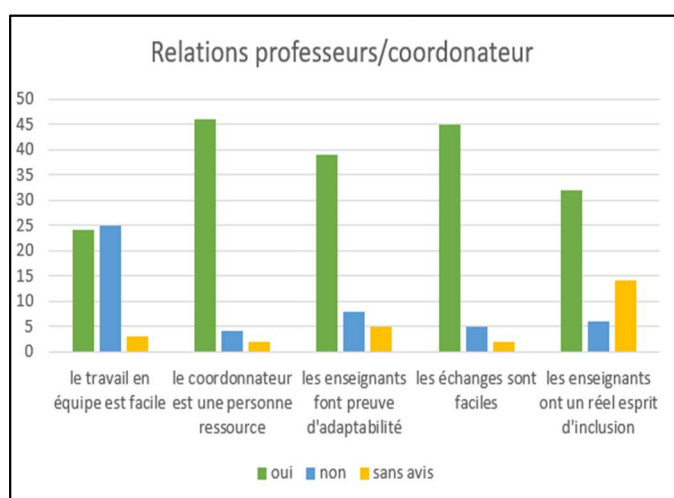
Figure 9 : Les élèves d'ULIS ont surtout accès aux classes de CAP



Concernant les diplômes préparés par les élèves bénéficiant du dispositif on constate qu'ils sont principalement inscrits en classe de CAP. En effet 38 établissements sur 52 accueillent des élèves en CAP CS HCR et 36 en CAP Cuisine. La poursuite en bac professionnel reste relativement exceptionnelle. À titre d'exemple, seul 28 % des établissements déclarent accueillir des élèves en bac professionnel CSR contre 73 % en CAP CS HCR.

La question N°6 laissait uniquement le choix entre les différentes formations d'hôtellerie/restauration et une case « autre » avec la possibilité de préciser. Il est ressorti que seize établissements proposent aux jeunes un CAP APR, ce qui semble être une solution d'inclusion dans le secteur de la restauration. Cela est confirmé par les dires de l'enseignant 36 « La restauration se résume souvent pour nos élèves à la collectivité, au CAP APR. »

Figure 10 : Des relations professionnelles propices à la collaboration



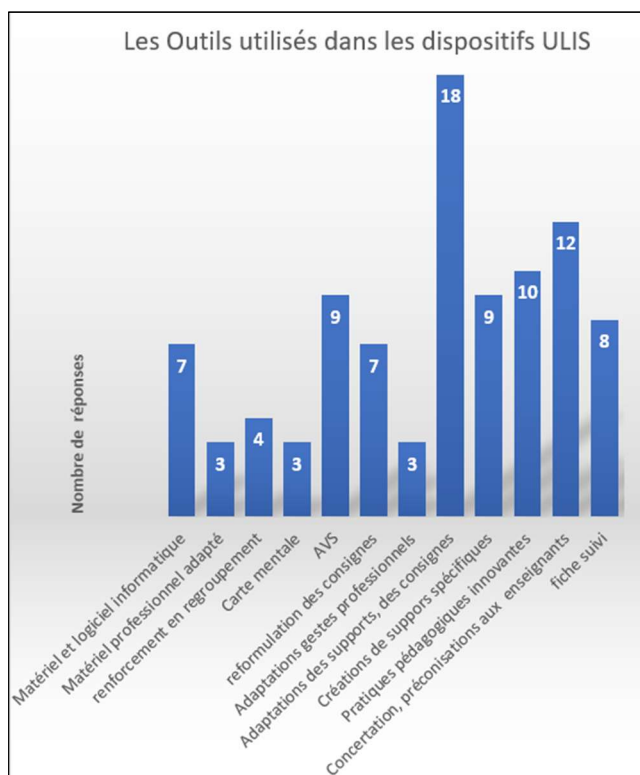
Si l'on aborde l'organisation pédagogique, on peut constater que les relations coordonnateur-enseignants sont favorables à de bonnes conditions de travail. Ainsi, 46 coordonnateurs déclarent être considérés comme une personne ressource, 45 que les échanges sont faciles, 39 que les professeurs font preuve d'adaptabilité et qu'ils ont un réel esprit d'inclusion.

Le bilan est donc plutôt positif mais il est à nuancer car il y a davantage de répondants qui considèrent le travail en équipe compliqué à mettre en place à l'instar de l'enseignant 44 « Coanimation entre profs et coordo serait la bienvenue, je suis seul, pas d'équipe que quelques professeurs ouverts au handicap » ou de l'enseignant 39 « je n'ai pas encore eu l'occasion de réellement travailler en équipe pour des objectifs et projets précis ».

Les coordonnateurs ont ensuite été interrogés sur les actions et les outils mis en place spécifiquement pour le dispositif ULIS. On obtient le classement suivant des cinq modalités les plus utilisées :

1. Adaptation des consignes et des supports
2. Préconisations auprès des enseignants
3. Pratiques pédagogiques innovantes : les répondants ont évoqué la différenciation, la Co-intervention, l'utilisation du jeu, le tutorat et la pédagogie de projet.
4. Collaboration avec l'AVS
5. Créations de supports spécifiques.

Figure 11 : Des pratiques pédagogiques innovantes ?



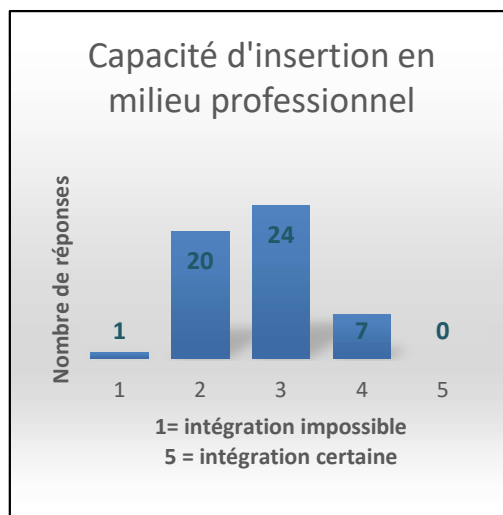
Si l'on se concentre uniquement sur les disciplines professionnelles, on constate que peu d'adaptation des enseignements est réalisée (5.8%). On le retrouve également dans les réponses à l'expression libre « L'inclusion en hôtellerie-restauration dépend de la bienveillance des enseignants. Souvent, ils ont tendance à ne pas adapter quoi que ce soit, les jeunes sont parfois laissés de côté » (enseignant 8) ; « il faut mieux préparer les relations avec les enseignants surtout issus du milieu professionnel (ce sont des professionnels avant d'être des enseignants) » (enseignant 28).

Pour finir à l'ère du numérique, où de nombreuses applications facilitent grandement les apprentissages qui plus est pour des élèves en situation de handicap, il est très surprenant de constater que l'emploi de matériel et/ou de logiciel informatique n'a été évoqué que par 13.5 % des répondants. C'est donc, sans aucun doute, un point du volet pédagogique à développer.

3.1.2.2 Intégration professionnelle

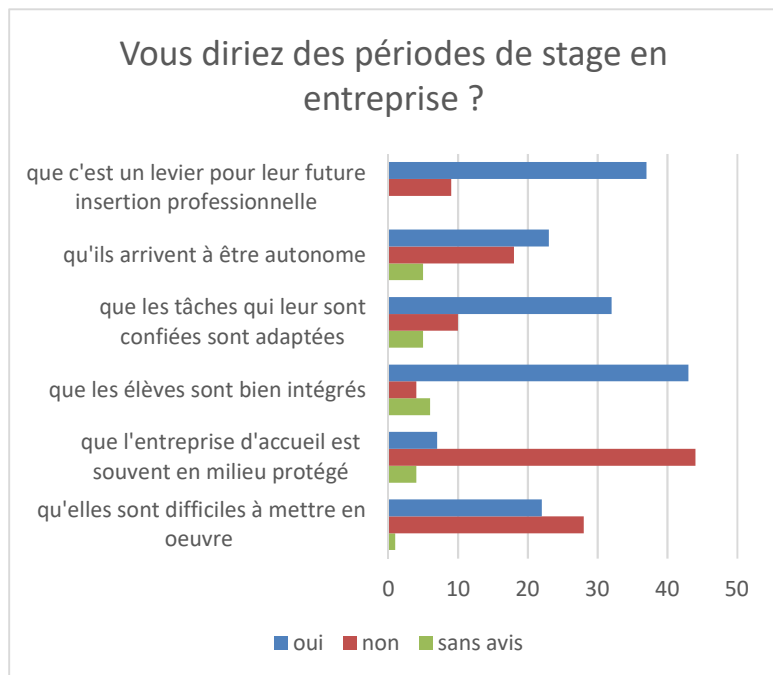
Au regard des questionnaires analysés, l'intégration dans le milieu professionnel semble être un souci majeur pour les élèves d'ULIS. On constate dans le graphique ci-contre que les coordonnateurs jugent la capacité de leurs élèves à intégrer le milieu professionnel relativement faible. Dans leurs discours on perçoit très nettement que cela est compliqué pour les jeunes de trouver un emploi dans l'hôtellerie-restauration après l'obtention de leur diplôme.

Figure 12 : Une insertion professionnelle difficile ?



« L'intégration professionnelle en milieu ordinaire est compliquée » (enseignant 4) ; « De plus si l'inclusion est bien avancée dans les formations, lorsque l'on se retrouve confronté au milieu professionnel, on se rend compte que l'écart est important » (enseignant 11). La situation décrite par l'enseignant 19 est même alarmante « Depuis 10 nous avons formé une cinquantaine d'élèves, très peu ont trouvé du travail, très peu ont trouvé du travail en restauration, très peu en milieu ordinaire. Les seuls à ma connaissance sont répartis en milieu protégé ESAT [...]. À ce jour, dans notre dispositif nous n'avons pas trouvé de solutions »

**Figure 13 : LES PFMP,
Un premier pas dans l'entreprise**



Pourtant le retour des coordonnateurs concernant les PFMP est plutôt positif. En effet, on découvre dans le graphique ci-contre que les PFMP se déroulent très souvent en milieu ordinaire, avec une adaptation des tâches qui permet aux élèves d'être autonomes.

Alors pourquoi des jeunes scolarisés dans un établissement peuvent travailler dans des entreprises qui ne sont pas en milieu protégé et une fois sortie de l'institution cela n'est plus possible. C'est certainement une autre preuve que le dispositif favorise l'inclusion des élèves en lycée professionnel mais c'est certainement aussi une de ses limites. Les élèves se retrouvent seuls après avoir été fortement suivis et accompagnés « Pour moi, le problème n'est pas de mener des élèves du dispositif au diplôme, le problème c'est et après ? Peu de dispositifs prennent le relais à la sortie. Et les moins bien accompagnés se retrouvent seuls face à la réalité professionnelle et la recherche d'emploi » (enseignant 19).

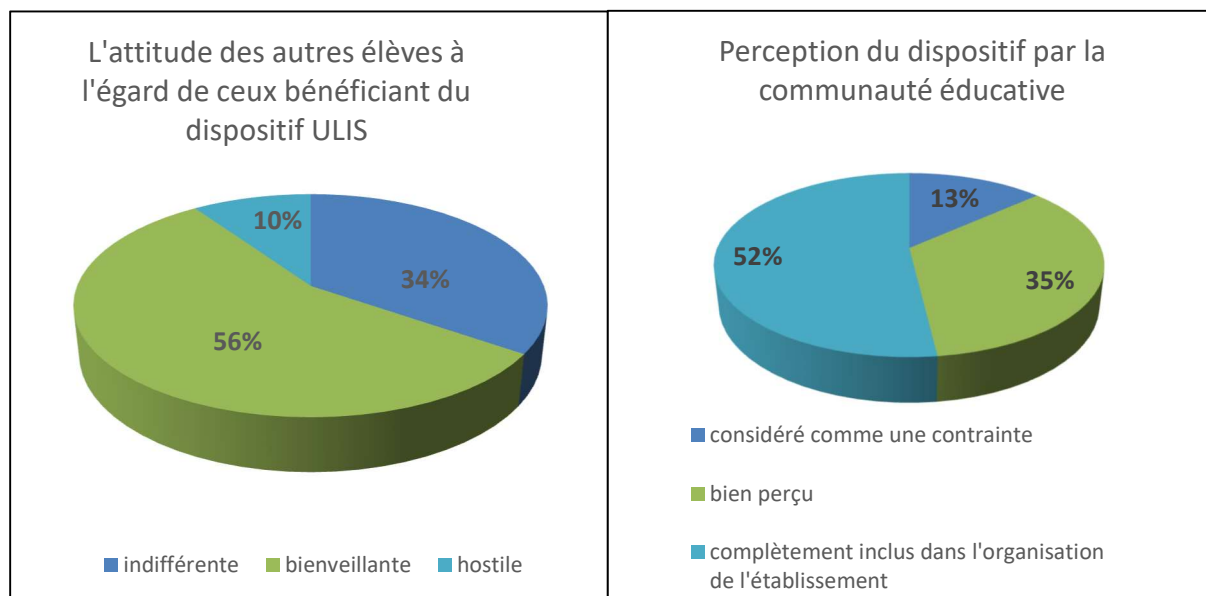
3.1.2.3 Un dispositif vraiment inclusif ?

Pour savoir si les dispositifs ULIS favorisent réellement l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers il nous a semblé intéressant, dans un premier temps, de nous interroger sur la perception qu'en ont les différents acteurs d'un établissement scolaire.

On constate que sur les 52 établissements, seuls 13 % déclarent que la communauté éducative considère le dispositif ULIS comme une contrainte. Il en est de même pour les élèves dits ordinaires qui ont majoritairement une attitude bienveillante vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous pouvons donc en conclure que l'inclusion des élèves ne pose pas de difficultés relationnelles. L'enseignant 10 insiste sur ce fait en précisant que l'« Inclusion sociale est par contre très positive » (Enseignant 10).

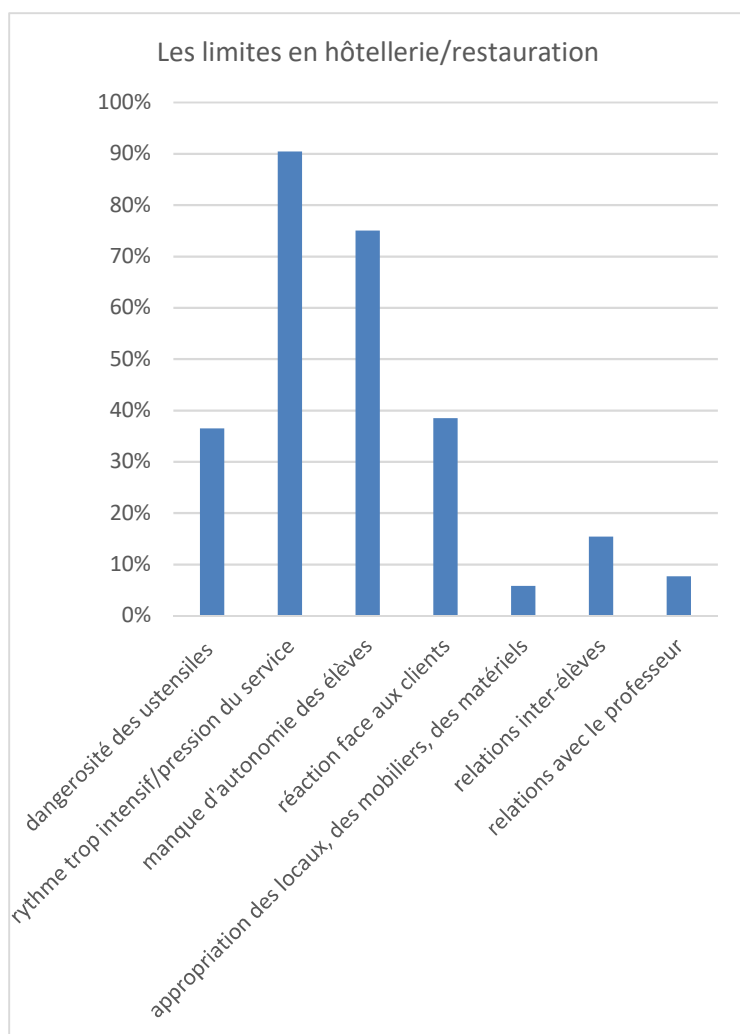
Figure 14 : L'ULIS PRO, un dispositif bien accepté dans les établissements



Comme nous venons de le voir, l'inclusion sociale permise par le dispositif ULIS en lycée professionnel est indéniable. En revanche lorsque l'on aborde avec les coordonnateurs le secteur spécifique de l'hôtellerie-restauration, on se rend compte que l'inclusion est beaucoup plus limitée.

Les principaux écueils recensés par les personnes interrogées sont l'intensité du rythme, la pression liée au service et le manque d'autonomie des élèves. Cela ressort également dans beaucoup de témoignages. « C'est difficile car on ne peut ralentir le rythme » (enseignant 42) ; « la difficulté majeure en hôtellerie est le rythme intensif, peu de tâches répétitives [...], l'adaptation pour certains élèves en cuisine est très difficile à mettre en place car manque d'autonomie, de prise d'initiatives » (enseignant 25). « Les exigences sont très élevées-dangereuse du matériel et une pression trop importante » (enseignant 21).

Figure 15 : Le secteur de l'hôtellerie/restauration reste difficilement accessible



Comme nous l'avons vu précédemment (Figure 9), une des solutions offertes aux élèves est l'inscription en classe de référence de CAP APR permettant l'orientation vers la cuisine de collectivité plus encline à la répétition des tâches, moins soumise aux aléas de service. « L'accessibilité est plus facile en cuisine collective où il n'y a pas ce coup de feu, les jeunes peuvent plus travailler à leur rythme » (enseignant 8).

On parle, dans ce cas, d'orientation contrainte (MIDELET, 2015). Peut-on alors considérer le dispositif ULIS comme pleinement inclusif si certaines formations ne sont pas accessibles aux élèves ?

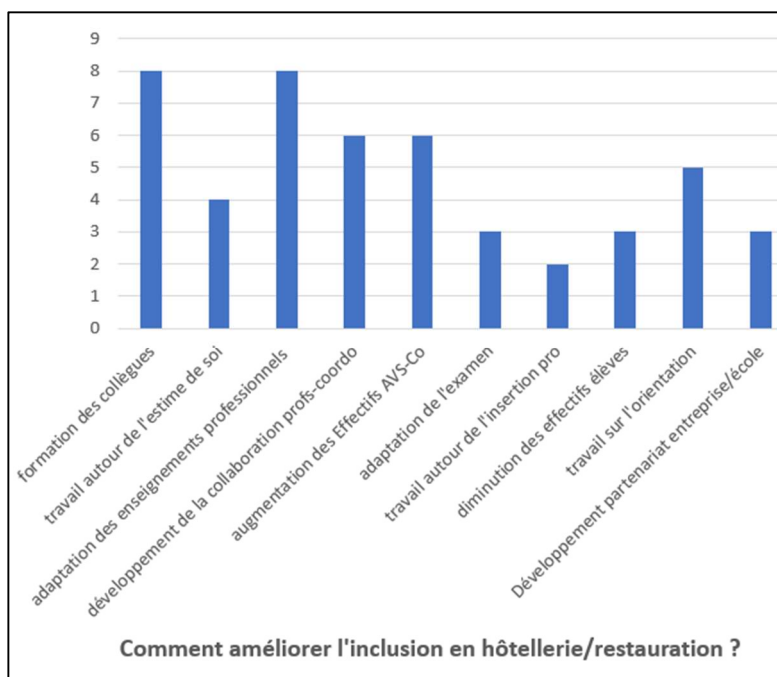
3.1.2.4 Comment améliorer le dispositif ULIS en lycée professionnel hôtellerie-restauration

Face à ce constat, nous avons, à partir de la question ouverte N°15, recensé les axes de progrès permettant une meilleure inclusion dans le secteur de l'hôtellerie-restauration. On constate que pour les coordonnateurs cela nécessite :

- Une meilleure formation des enseignants « une formation initiale des PLP serait utile pour la connaissance, la prise en compte du handicap et l'adaptation de l'enseignement » (enseignant 46).

- Une adaptation des enseignements professionnels « l'adaptation se fait sur le nombre de couverts » (enseignant 42) « Réduire les tâches. Éviter les doubles tâches » (enseignant 35). « Temps de TP plus court pour éviter la fatigabilité » (enseignant 9).
- L'augmentation des effectifs AVS-Co « du personnel AVS supplémentaire permettrait un accompagnement plus conséquent lors des ateliers pro » (enseignant 52).
- Le développement de la collaboration enseignants-coordonnateurs « maintenir un lien régulier avec les professeurs d'enseignement général et professionnel; travailler en coanimation » (enseignant 13) « Ne pas penser que ce n'est que l'affaire de l'enseignant professionnel. Accepter alors que l'AESH ou la coordo Ulis aille en atelier pour observer l'élève et trouver des pistes pour adapter ou aménager [...] Bref collaborer en toute confiance ! » enseignant 4 ».

Figure 16 : Des pistes d'amélioration pour l'inclusion.



D'autres axes ont été évoqués comme le travail autour de l'orientation professionnelle à mener en amont de l'entrée au lycée professionnel « Travailler en amont (Ulis collège, IME, SEGPA) pour permettre un recrutement d'élèves avec des besoins spécifiques adapté aux exigences de la restauration et aider les professeurs de ces structures à identifier ces

exigences et le niveau des élèves de lycée professionnel » (enseignant 33), ou le travail l'estime de soi « temps dédié à la théâtralisation et au jeu de rôle pour corriger, aider à exprimer et surtout prendre de l'assurance » (enseignant 22).

On peut constater que les coordonnateurs ont de nombreuses idées pour améliorer l'inclusion de leurs élèves dans les formations hôtelières.

3.1.3 Limites de l'étude quantitative

Pour toute étude menée, une prise de recul est nécessaire afin d'en trouver les forces et les faiblesses.

La première limite de cette étude quantitative est la représentativité de l'échantillon. Le recensement des lycées professionnels s'appuyant sur la base de données de l'ONISEP, on ne peut pas assurer que tous les établissements présentant à la fois un dispositif ULIS et une formation en hôtellerie-restauration soient présents sur le site. Le nombre de réponses (pour rappel 52 coordonnateurs ont complété l'enquête) peut sembler acceptable pour que la population interrogée soit représentative uniquement si la totalité des établissements est bien de 102 établissements. Or nous n'en avons aucune certitude.

La deuxième limite est le nombre et le traitement de questions ouvertes. Comme nous l'avons précisé précédemment, ces données ont été traitées par catégorisation puis codage et comptabilisation. Il est donc possible qu'il y ait une part de subjectivité.

3.2 Analyse des données issues de l'étude qualitative

3.2.1 Méthodologie employée : l'analyse de contenu

La retranscription des entretiens semi-directifs menés forme un corpus (Annexe J, p. 135) qu'il convient désormais de décrypter pour ensuite l'interpréter.

L'analyse de contenu est définie par Muchielli (2006, p.24) comme le fait de « *rechercher les informations, dégager le sens formuler et classer sans intuition ni subjectivité* ».

Dans un premier temps, le choix a été fait de présenter les résultats dans un tableau synoptique d'analyse de contenus afin de classifier les verbatims permettant une analyse catégorielle (Annexe K, p.176). Après lecture flottante du corpus, les catégories ont été créées à partir de cette dernière et des thèmes abordés dans les guides d'entretien. Ce tableau proposant une présentation en ligne des répondants et en colonnes des catégories permet une lecture à double entrée. Toutes les informations qui y sont reportées, exception faite des synthèses, sont des extraits du verbatim, non soumis à interprétation.

Y. CINOTTI précise qu'il est nécessaire « *afin de diminuer la subjectivité, de faire appel à deux personnes lors de l'analyse d'un contenu*³⁶ ».

Comme il n'est pas possible dans le cadre de la réalisation du mémoire de faire appel à une tierce personne, le choix a été fait de réaliser une analyse sémantique de chaque thème en utilisant « TROPES », logiciel d'analyse de textes. En effet, il a semblé judicieux, afin d'être le plus objectif possible, de faire appel à un outil informatique pour tenir le rôle du deuxième juge. De ce fait, les résultats obtenus grâce au logiciel TROPES et ceux obtenus par lecture flottante et catégorisation seront présentés et analysés par thème.

3.2.2 Présentation et analyse des résultats

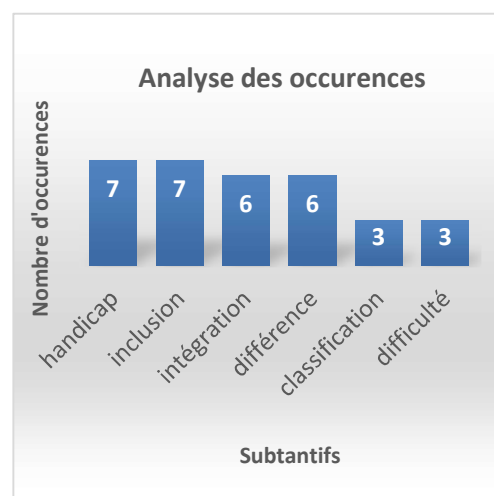
3.2.2.1 Connaissance du dispositif ULIS

Lorsque nous avons interrogé les collègues sur le fonctionnement du dispositif ULIS en lycée professionnel, un grand nombre d'entre eux ont reconnu ne pas en connaître les tenants et les aboutissants. De nombreuses expressions témoignant de leur incertitude ont été employées « Je pense qu'il y a une reconnaissance par la MDPH, après je ne sais pas ... » (enseignant 3) ; « Je pense que c'est la famille qui fait la demande auprès de la MDPH » (enseignant 4) ; « Je crois que c'est jusqu'à 5 élèves. Et donc c'était sur les deux sections de CAP » (enseignant 5). Cela semble donc être un axe de formation prioritaire puisqu'une question demeure : comment s'approprier un dispositif lorsqu'il n'est pas correctement appréhendé ?

3.2.2.2 Handicap et représentation

Comme nous pouvons le voir dans le tableau d'analyse de contenus, les termes utilisés pour décrire le handicap permettent de dresser deux types de répondants. Ceux qui sont plutôt dans l'empathie et ceux qui emploient des termes plus négatifs.

Figure 17 : Le mot handicap, une connotation encore péjorative ?



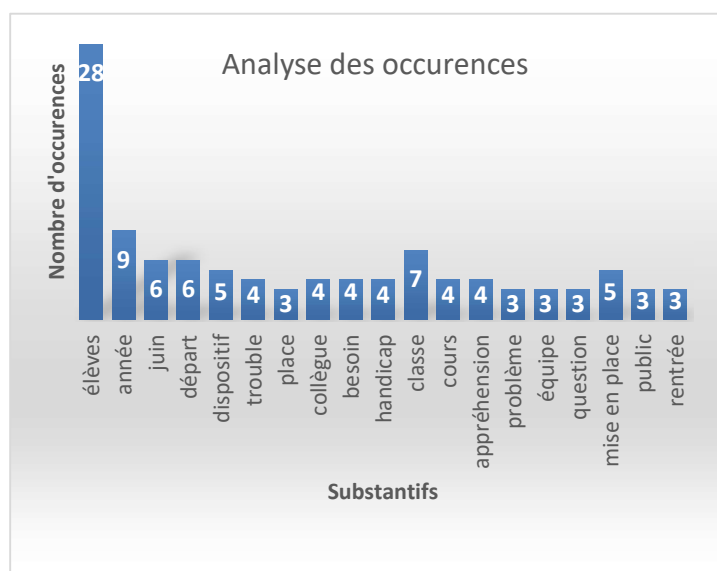
³⁶ CINOTTI Yves, *études empiriques, méthodologie de recherche*, Master 2 MEEF à distance H/R, ESPE Toulouse, 2018

Toutefois cela n'impacte pas nécessairement la manière dont sont accueillis les élèves en classe mais cela questionne tout de même sur les solutions à mettre en place pour faire évoluer les mentalités. L'analyse sémantique réalisée avec TROPES ne fait d'ailleurs ressortir aucun terme positif, preuve qu'ils ne sont pas majoritaires.

3.2.2.3 Retour d'expérience de la mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet

De manière générale, la mise en place du dispositif à la rentrée 2019 au lycée JB. Darnet n'a pas été très bien vécue. En effet, cela s'est imposé à l'équipe pédagogique sans qu'elle ait été consultée « La mise en place de l'ULIS a été imposée par l'inspection académique » (proviseure) ;

Figure 18 : Le vécu de l'équipe pédagogique



« La façon dont on nous l'a annoncée c'était vraiment nous mettre devant le fait accompli, ça n'aurait sans doute rien changé mais une concertation de l'équipe, ça m'aurait paru bénéfique » (enseignant 4). De plus l'annonce officielle de l'ouverture a été faite très tardivement : « On l'a appris au mois de juin par le chef des travaux »

(enseignant 4) ; « on l'a su fin juin enfin officiellement » (enseignant 3). Un problème de communication est donc à relever ce qui a mis les collègues dans une situation anxiogène. TROPES fait ressortir quatre fois le substantif appréhension et trois fois celui de problème. On retrouve également ce sentiment dans le verbatim : « j'ai senti pas mal d'appréhension voire même une réticence de la part de certains collègues sur le fait qu'il s'agisse d'élèves handicapés » (enseignant 6) ; « toute l'équipe était inquiète » (enseignant 1) ; « j'avais quelque craintes par rapport à ça (l'autisme) » (enseignant 3) ; « C'est resté flou je n'ai pas eu l'impression qu'on nous ai dit très précisément on a tous un peu ressenti je pense et moi y compris un peu d'angoisse à cette idée du handicap » (enseignant 5) ; « de l'appréhension ouais parce que ce n'est pas un public que tu gères habituellement » (enseignant 2).

Les professeurs se sont retrouvés face à de nombreuses interrogations quant à la mise en place du dispositif, le mot « question » ressortant trois fois et mise en place cinq fois « il faut s'adapter ça ce n'est pas toujours évident de trouver les bonnes clés » (enseignant 1) sans avoir pu trouver un véritable accompagnement « Après on n'a pas eu de formation ni beaucoup d'informations » (enseignant 3).

Le logiciel TROPES permet de révéler également que les élèves sont au centre des préoccupations des collègues, ce substantif ayant été comptabilisé vingt-huit fois.

3.2.2.4 Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement

Les discours relatifs au fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement étant très variés en fonction de la matière enseignée, les résultats obtenus grâce à l'analyse sémantique ne nous ont pas semblés pertinents. Nous n'utiliserons donc pour ce thème que les verbatims.

Dans un premier temps, il est à noter que le dispositif au sein de la cité scolaire est plutôt bien perçu tant par les adultes « je pense aussi que sur l'établissement, les gens ont déjà pas mal travaillé sur l'intégration, sur la différence, sur des choses comme ça. Du fait d'une organisation en cité scolaire, on a un ensemble, les profs vont d'un côté et de l'autre.

Moi je trouve que ça c'est plutôt une réussite » (proviseur) que par les autres élèves « En tout début d'année, j'ai entendu des moqueries [...]. Maintenant, il n'y a plus de méchanceté » (enseignant 4) ; « « Les relations inter-élèves sont bonnes, moi je trouve que les choses se passent quand même relativement bien. » (enseignant 3) ; « « Je m'attendais à des difficultés inter-élèves que je n'ai pas eues parce que les gamins sont plutôt bienveillants » (enseignant 2).

Dans un second temps, on constate qu'hormis une adaptation des CCF « un protocole d'évaluation adapté » (enseignant 2) « un CCF c'est très compliqué donc j'avais vu avec la coordonnatrice et avec l'AVS les modalités que je mettrai en place exceptionnellement cette année » (enseignant 4) ainsi que quelques outils « mise en place d'une espèce de badge qu'il a sur lui où on a résumé tous les protocoles » (enseignant 1), peu d'adaptations pédagogiques ont été mises en place au sein de la classe.

Cela n'est absolument pas dû au fait que l'équipe pédagogique ne se soit pas adaptée à son public mais plutôt que ce dernier n'est finalement pas très éloigné de celui accueilli habituellement en classe de CAP « par rapport à d'autres élèves de CAP...il n'y a pas de différence » (enseignant 2) ; « c'est à peu près le même public qu'avant, c'est des élèves que de toute façon j'aurais eu » (enseignant 3).

Pour finir les PFMP, qui ont dû être adaptées notamment en termes d'horaires pour un élève « ça se passe bien sachant qu'on a fait une PFMP adaptée parce que c'est vrai qu'après de par sa fatigabilité c'était compliqué de faire une journée complète » (enseignant 3) se sont bien passées.

3.2.2.5 Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS

La mise en place du travail en équipe n'a pas vraiment été réalisée durant cette première année et cela n'est pas sans poser de problèmes pour l'ensemble de l'équipe pédagogique (10 occurrences du substantif « problème » ont été relevées). « Au niveau des situations d'apprentissage, je me suis débrouillé tant bien que mal » (enseignant 5) ; « Après est ce qu'il y a vraiment des choses mises en place pour ça, pas particulièrement » (enseignant 1) ; « Je l'ai fait dans le cadre du PPCP pour la classe de 1CAP mais on n'a pas vraiment préparé ensemble en fait je me suis greffée sur un projet existant où là mon rôle était plus celui d'une AVS » (enseignant 6).

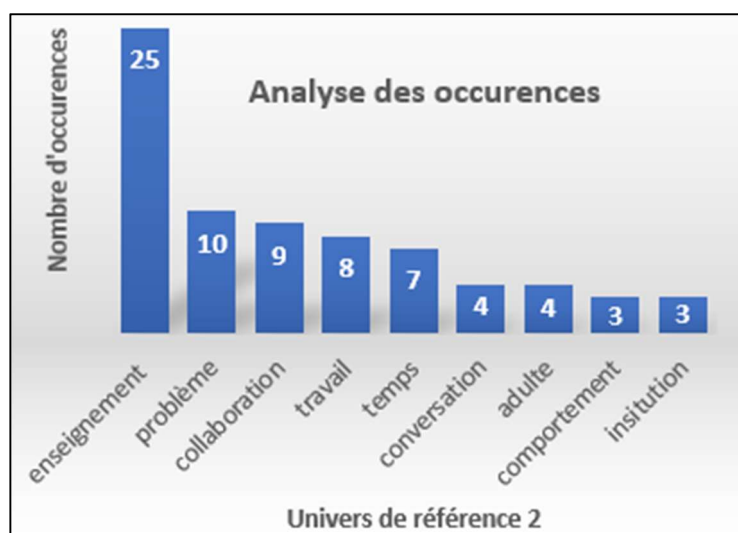


Figure 19 : Le travail en équipe, les obstacles à sa mise en place.

Il est toutefois très important de préciser que ce n'est nullement un problème relationnel comme en témoigne les extraits suivants « comme je travaillais déjà avec quelques-uns dans le cadre du FLE, nos rapports étaient cordiaux il n'y avait pas de souci » (enseignant 6) « Avec la coordonnatrice c'est le top on travaille des fois en binôme » (AVS).

Cependant, au regard du nombre d'occurrences comptabilisées des mots « enseignement » (25), « collaboration » (9) et travail (8), cela reste une priorité.

Comme nous le verrons dans les limites et les axes d'amélioration, les enseignants déclarent manquer de temps (7 occurrences) pour effectuer ce travail d'équipe « « c'est vraiment de l'informel. Il n'y a pas de moments vraiment privilégiés pour parler de ça » (enseignant 1) ; « de manière informelle, discussion » (enseignant 2) ; « De manière très informelle, en fait. On a beaucoup discuté avec la coordonnatrice des comportements pour pouvoir moi adapter ma façon d'agir et de réagir vis-à-vis de chacun des élèves. » « Il y a le travail avec la coordonnatrice et les discussions qu'on peut avoir avec elle et l'AVS » (enseignant 1).

Même si elle est tout à fait acceptée dans la classe par les enseignants « il n'y a aucun enseignant qui m'a fait ressentir une réticence quelconque à ma présence. Non, vraiment super » (AVS), le travail avec l'AVS reste également à organiser pour que se mette en place une réelle collaboration qui plus est si l'année prochaine de nouveaux élèves sont inscrits dans le dispositif. « En fait elle est en collaboration plus avec les élèves, très neutre et très respectueuse je m'appuie sur elle de temps en temps pour aider les élèves à faire des choses au niveau de leur travail attendu mais personnellement je suis assez mal par rapport à la présence de cet adulte que je ne sais pas comment gérer » (enseignant 5) ; « Il n'y a pas de préparation particulière. J'ai fait connaissance des enseignants en début d'année. Et après, il peut arriver parfois qu'un enseignant me dise, le contrôle ça va porter sur ça » (AVS) ; « la collaboration s'est faite au fil du temps et au fil des besoins » (enseignant 3).

3.2.2.6 Limites du dispositif

Le nombre d'élèves constitue la plus grande limite invoquée par l'équipe pédagogique, le nombre « dix » est ressorti seize fois dans le discours analysé par TROPES. On retrouve d'ailleurs dans quasiment tous les verbatims cette limite « une AVS pour dix à un moment donné je ne sais pas comment ça va être possible » (enseignant 1) ;

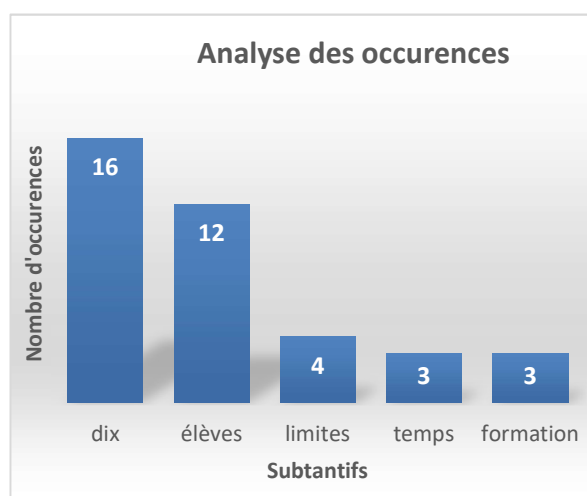


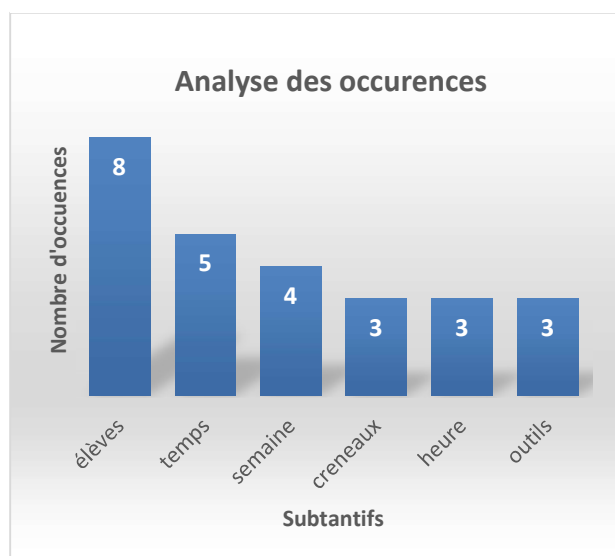
Figure 20 : Le nombre d'élèves au sein du dispositif en question

« Le nombre d'élèves parce que dix ça serait vraiment compliqué » (enseignant 2) ; « Ben il ne faut pas qu'il y en ait trop » (enseignant 5) ; « 10 élèves à suivre, je pense que forcément à un moment donné, l'élève va être un peu lésé » (AVS) ; « Ça sera peut-être plus compliqué l'année prochaine où il va y avoir à la fois des élèves en deuxième année et en première année et où à un moment donné il va falloir définir des priorités pour la présence de l'AVS » (enseignant 6). De plus, l'équipe pédagogique est inquiète que cela pénalise les autres élèves « « Je pense que ça va simplement mettre tout le monde en difficulté s'il y en a dix ». (enseignant 5) ; « Si on doit avoir dix élèves sur l'ULIS je ne vois pas comment on peut consacrer le temps nécessaire à tout le monde » (enseignant 3).

Les autres limites qui ressortent à la fois dans la synthèse du corpus et dans l'analyse sémantique sont le manque de formation (3 occurrences) « « c'est bien d'avoir une école inclusive mais c'est quand même dur à gérer quand tu n'as pas eu de formation » (enseignant 2) ; « le fait de manquer de formation » (enseignant 4) ; « « ce qui manque un petit peu c'est la formation » et le manque de temps (3 occurrences) « temps de discuter entre nous et de trouver, de proposer des outils et de se concerter » (enseignant1) ; « « Une heure de coordination par semaine comme en SEGPA effectivement. Oui ça pourrait être intéressant une heure dans la semaine où la majorité des collègues sont libres pour parler d'un cas d'un élève, pour réfléchir à un projet particulier, à des adaptations. » (enseignant 6).

3.2.2.7 Axes d'amélioration du dispositif

Figure 21 : Comment améliorer le fonctionnement du dispositif ?



De nombreuses références au temps sont ressorties de l'analyse sémantique (voir graphique ci-contre). Il semble donc essentiel d'avoir un temps de concertation afin de mener un véritable travail d'équipe « Oui ça pourrait être intéressant une heure dans la semaine où la majorité des collègues sont libres pour parler d'un cas d'un élève, pour réfléchir à un projet particulier, à des adaptations » (enseignant 6).

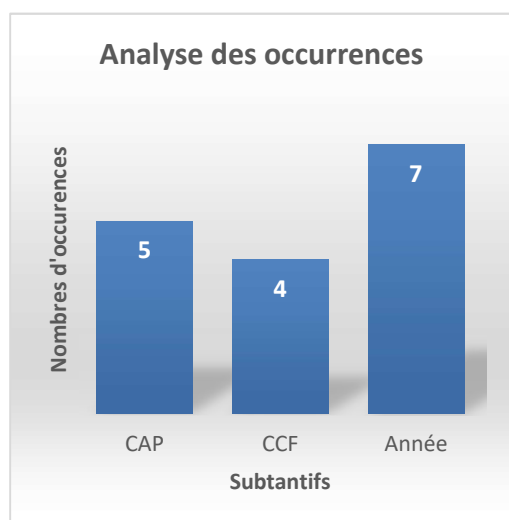
« c'est vraiment un travail d'équipe qui devrait être plus lié » (enseignant 1) ; Il est d'ailleurs surprenant que ce temps n'ait pas été institutionnalisé lors de la création de ce dispositif comme c'est le cas par exemple pour les enseignants de SEGPA.

Les autres axes d'amélioration évoqués par les enseignants sont :

- la pédagogie de projet « travail par projet justement qui réunirait les élèves ordinaires et ceux à BEP » (enseignant 4).
- un travail autour de l'évaluation « j'aimerais bien aussi qu'on réfléchisse à l'évaluation, qu'on essaye de voir comment on pourrait évaluer ensemble les mêmes élèves sous différents angles » (enseignant 6).
- la collaboration avec l'AVS « comment on peut collaborer avec une AVS dans la classe » (enseignant 5).

3.2.2.8 Le devenir des élèves

Figure 22 : Le CCF, garant de l'obtention du CAP ?



L'obtention du diplôme du CAP (5 occurrences) ne semble pas inquiéter outre mesure l'équipe pédagogique. L'organisation de l'examen en contrôle en cours de formation rendant le diplôme plus accessible (4 occurrences) « en CCF, oui grâce au protocole adapté » (enseignant 2) ; les possibilités d'aménagements comme la possibilité de préparer le CAP en trois ans (7 occurrences) contribuent à rassurer les enseignants sur la capacité d'obtention de l'examen ou de l'attestation de compétences.

« c'est possible qu'ils fassent leur CAP en trois ans. Je vois par exemple pour Germain on l'a d'ores et déjà envisagé » (enseignant 3).

Concernant l'intégration en milieu professionnel, rappelons que seuls les professeurs de pratiques professionnelles qui connaissent réellement les contraintes du milieu professionnel ont été interrogés. La question a également été posée à l'AVS qui a accompagné un élève durant ses PFMP. Le discours étant trop court, cela n'a pas donc permis d'obtenir des résultats significatifs avec le logiciel d'analyse sémantique.

Nous nous appuyons donc uniquement sur les verbatims pour ce thème. Les capacités d'intégration en milieu professionnel semblent être propres à chaque élève. Le milieu protégé est souvent mis en avant. « Complicé sauf peut-être pour Marie, plutôt en milieu protégé. » (enseignant3) « Il faut vraiment un environnement oui voilà bienveillant en milieu protégé. » (enseignant 1) ;

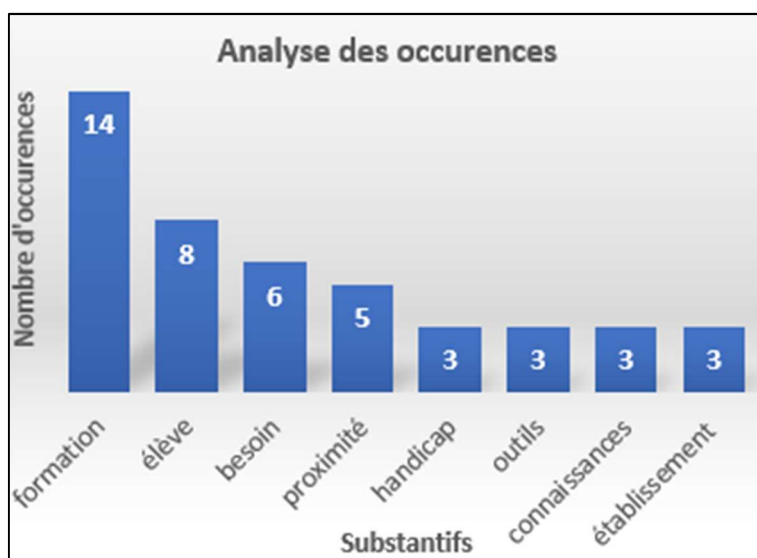
« S'il atterrit avec une équipe qui comprend le handicap et qui accepte de lui laisser une place ça peut le faire, après peut-être plus en milieu protégé » (AVS).

3.2.2.9 Besoins de formation

Le besoin d'être accompagné et formé a été vivement exprimé par l'ensemble des enseignants, 14 occurrences du substantif « formation », 6 du mot « besoin ». Ils en avaient même fait la demande au mois de juin 2018 lorsqu'ils ont appris l'ouverture du dispositif à la rentrée 2019 « Nous avons demandé à être formés sur ces troubles cognitifs » (enseignant1).

Grâce à l'analyse sémantique, on constate qu'ils sont plus demandeurs d'une formation de proximité (5 occurrences) permettant l'acquisition de connaissances (3 occurrences) et la mise en place d'outils. Les verbatims confirment ce mode de formation « « Plutôt une formation de proximité je pense » (enseignant 3) ; « Pour moi une formation de proximité » (enseignant 4).

Figure 23 : Les attentes en termes de formation



Au mois de novembre, un lien concernant une formation m@gistère a été envoyée à l'ensemble de l'équipe pédagogique. Sur l'ensemble des enseignants aucun ne déclare l'avoir suivi dans son intégralité. Ce n'est donc pas ce type de formation qui est à privilégier.

Hormis certains collègues qui ont des attentes très particulières « J'ai demandé une formation spécifique à ma matière » (enseignant 2), les thèmes sur lesquels les collègues souhaitent être formés sont :

- une connaissance des troubles pris en charge : « Qu'est-ce qu'on entend par troubles cognitifs, et comment les prendre en charge de façon un peu plus concrète. » (enseignant 3) ; « présentation peut-être des différents troubles » (enseignant 1).
- Des outils favorisant les apprentissages « des outils qui marcheraient qui auraient été testés déjà » (enseignant 1)
- des solutions pour adapter les cours : « comment on peut adapter par exemple les cours, qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas finalement pour ce public » (enseignant 4) « « construire en fonction des différents handicaps quelque chose qui soit plus adaptée. » (enseignant 5).

3.2.3 Limites de l'étude qualitative

Comme pour l'étude quantitative, il est important de prendre du recul et d'analyser le travail accompli. La première limite réside dans le fait que les entretiens ont été menés auprès d'un échantillon de convenance, les répondants étant tous des collègues de travail. Il est donc possible que les répondants aient été soumis à un effet de désirabilité sociale « *biais qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs* »³⁷ qui plus est sur un sujet aussi sensible que le handicap.

Comme expliqué précédemment, nous avons essayé de réduire au maximum la subjectivité de cette analyse par l'utilisation de TROPES. Cependant, pour obtenir des données plus significatives, il aurait fallu interroger plus de personnes afin d'avoir un corpus plus important à faire analyser au logiciel. C'est certainement une des limites de cette analyse.

Pour obtenir une analyse plus complète du retour d'expérience de la mise en place du dispositif, il aurait été plus opportun de mener une véritable étude de cas. Il aurait, dans ce cas fallu, interroger également les élèves et leur famille, l'enseignant référent, l'IEN ASH, etc. Ce qui, sur une période de rédaction si courte, n'était pas envisageable.

³⁷ CINOTTI Yves, *études empiriques, méthodologie de recherche*, Master 2 MEEF à distance H/R, ESPE Toulouse, 2018

CHAPITRE 4. Confrontation des résultats

Une fois les résultats des deux études présentés et analysés, il convient désormais de les confronter aux questions de recherche puis à la revue de littérature afin d'essayer d'y répondre.

4.1 Mise en perspective des résultats au regard de la question de recherche N°1

L'étude quantitative a permis de déterminer que le dispositif favorise une inclusion sociale, très stimulante pour les élèves à BEP. En effet, l'accompagnement par l'AVS-Co et le travail réalisé lors des temps hebdomadaires de regroupement avec le coordonnateur ULIS leur permettent ensuite d'être inclus dans leur classe de référence où ils se retrouvent avec des jeunes « ordinaires », développant ainsi de nombreuses compétences sociales. En cela, le dispositif favorise l'inclusion des élèves à BEP.

En revanche, ce propos est à nuancer. Deux écueils nous empêchent d'affirmer que le système est pleinement inclusif, l'orientation contrainte dû aux spécificités du secteur de l'hôtellerie-restauration et les difficultés d'intégration du milieu professionnel.

Alors comment dire que les jeunes sont réellement inclus s'ils n'ont accès qu'à certaines formations et qu'une fois diplômés, ils ne trouvent pas d'emploi ou uniquement en milieu protégé ? À l'instar du restaurant « Le reflet » à Nantes où une majorité du personnel est porteuse de trisomie 21, l'inclusion dans la restauration traditionnelle est réalisable mais de la formation initiale jusqu'à l'intégration sur le marché du travail, de nombreuses actions sont encore à mener.

4.2 Mise en perspective des résultats au regard de la question de recherche N°2

D'après l'analyse des résultats, trois grands axes de formation semblent prioritaires pour permettre aux enseignants de pratiquer davantage d'inclusion dans leur pratique pédagogique.

Le premier est de faire acquérir aux professeurs une meilleure connaissance du dispositif. Même s'ils maîtrisent à peu près le fonctionnement au sein de l'établissement, leurs connaissances restent toutefois très limitées (toutes les personnes interrogées ne connaissaient pas l'étiquetage du dispositif ou encore la possibilité pour les jeunes de préparer le CAP en trois ans). Il paraît donc essentiel pour pouvoir pleinement inclure les élèves dans leur classe que les enseignants connaissent toutes les possibilités qu'offrent le dispositif ULIS.

Le deuxième axe à privilégier est d'apporter des connaissances théoriques sur les troubles accueillis au sein du dispositif ULIS. Sur ce sujet, il semble plus important d'apporter des éléments pédagogiques que des informations médicales qui seront finalement plus associées à des cas particuliers. Pour être le plus concret possible, prenons un exemple.

Est-il plus essentiel pour un enseignant de savoir comment adapter son cours pour capter l'attention d'un élève présentant un trouble autistique ou de connaître les symptômes d'un autiste Asperger ? La réponse semble toute trouvée. Évidemment toute information médicale devra être transmise par la famille à l'infirmier-ère qui jugera de l'importance de la communiquer. De plus, cela permet d'être ainsi dans une approche par besoins éducatifs plutôt que par troubles.

Le dernier axe qui nous semble prioritaire c'est le travail en équipe. En effet, les enseignants utilisent très souvent différentes pratiques pédagogiques telles que la différenciation, le tutorat, etc. mais de manière individuelle, au sein de leur classe. L'enjeu, nous semble-t-il, est de faire construire ensemble des outils communs en associant, coordonnateur, AVS-Co et enseignants, afin qu'ils puissent ensuite être utilisés par tous. La collaboration avec l'AVS-Co et la coordonnatrice qui peuvent venir en soutien de l'enseignant voir même en co-intervention est un autre aspect à prendre en compte.

CONCLUSION

La revue de littérature nous a permis de découvrir que l'accueil des élèves en situation de handicap est, depuis le début du XX^{ème} siècle en constante évolution, principalement grâce aux améliorations législatives. En revanche la confrontation des différents auteurs nous a indiqué que plusieurs avancées étaient encore nécessaires pour tendre vers un système pleinement inclusif. C'était justement un des objectifs de la mise en place des Ulis en lycée professionnel en 2010. Nous avons démontré par l'étude de terrain que, sous de nombreux aspects, ce dispositif contribuait à favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, elle a également montré que l'intégration professionnelle n'était pas sans poser de problèmes, cela se révélant même en être une des limites.

Une des autres pistes prioritaires pour rendre l'école plus inclusive révélée par la revue de littérature et l'étude de terrain est la formation des enseignants. En effet, que ce soient les coordonnateurs ou les enseignants interrogés tous sont unanimes, la mise en place d'un dispositif ULIS en lycée professionnel doit s'accompagner d'une formation essentielle à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves.

PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS

INTRODUCTION

LA REVUE DE LITTÉRATURE et l'étude de terrain ont permis de dresser un premier bilan. Le dispositif Ulis en lycée professionnel, dans son organisation actuelle, est facilitateur d'inclusion. Il permet en effet aux jeunes en situation de handicap d'être dans une classe ordinaire, de suivre la quasi-totalité des enseignements proposés au milieu de jeunes ayant les mêmes préoccupations qu'eux, de vivre leur vie d'adolescent. Mais certains aspects sont encore à améliorer pour arriver à un système scolaire pleinement inclusif. Comme il nous est impossible de tous les traiter dans leur intégralité, nous avons choisi, dans la dernière partie de ce mémoire, de proposer des préconisations concernant deux axes qui nous semblent plus prioritaires :

- Favoriser l'employabilité des jeunes à la sortie du lycée professionnel car ils se retrouvent bien souvent sans solution stable à la fin de leur scolarité ;
- Développer la formation des enseignants non spécialisés amenés à intervenir auprès du public bénéficiaire du dispositif ULIS.

De plus, nous nous limiterons à des actions concernant uniquement des jeunes présentant des troubles des fonctions cognitives / déficience intellectuelle, troubles autistiques, public majoritairement accueilli dans les ULIS des lycées professionnels proposant une formation en hôtellerie-restauration (Figure 3)

Dans un premier temps, nous tâcherons de décrire trois actions concrètes déjà mises en place dans différentes académies pour favoriser l'insertion professionnelle et de proposer la mise en place d'une quatrième : l'organisation d'un forum de l'emploi adapté au public ciblé. Dans un second temps, nous présenterons une formation pouvant être menée auprès de l'équipe pédagogique d'un lycée professionnel proposant un dispositif ULIS.

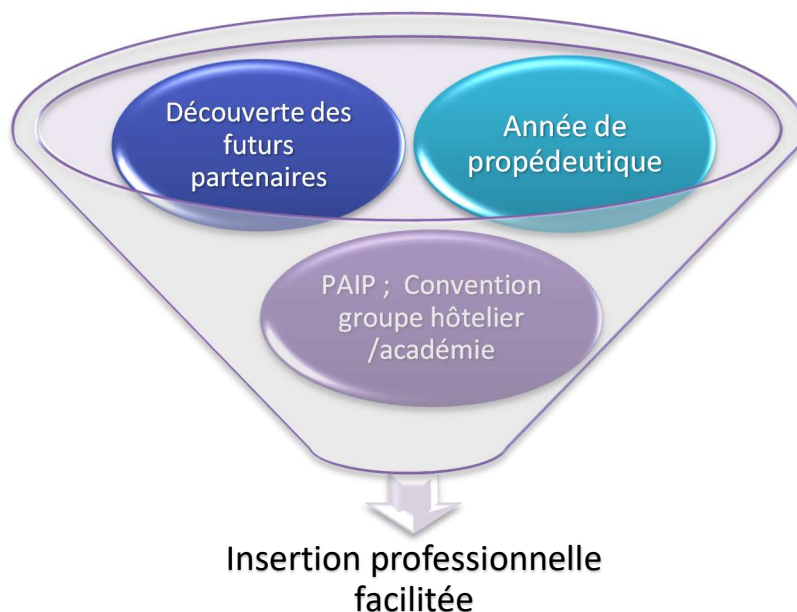
CHAPITRE 1. Faciliter l'accès au premier emploi, quel rôle pour l'école ?

La loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » définit les droits d'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap. Elle indique notamment l'obligation d'un traitement égal entre tous les employés. Afin de faciliter l'accès à l'emploi, les entreprises ont une obligation de recrutement « *tout employeur occupant au moins 20 salariés est tenu d'employer à plein temps ou à temps partiel des travailleurs handicapés dans une proportion de 6 % de l'effectif total de l'entreprise. Les établissements ne remplissant pas (ou en partie) cette obligation doivent s'acquitter d'une contribution à l'Agefiph³⁸* » (association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées) ».

Malgré cet aspect législatif, on constate en observant les chiffres clés de l'emploi des travailleurs handicapés que de nombreuses inégalités persistent. À titre d'exemple, le taux de chômage est de 19 % pour les travailleurs handicapés contre 10 % pour tout public confondu³⁹. Avec la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel promulguée par le Président de la République le 5 septembre 2018, certaines avancées ont vu le jour, la mise en place d'un référent handicap dans les CFA en est un exemple. Alors comment notre institution peut-elle participer à rendre le monde du travail plus inclusif ? Comment accompagner les jeunes en formation initiale vers le premier emploi et favoriser ainsi leur intégration professionnelle ? Pour cela, il existe différents dispositifs. Nous avons choisi d'en présenter quatre, résumés dans le schéma ci-dessous, afin qu'ils puissent servir d'exemples.

³⁸ Service public, *Obligation d'emploi des travailleurs handicapés*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y6qd6oux> (Consulté le 17-4-2019)

³⁹ Ministère du travail, *L'emploi des travailleurs handicapés, tous concernés, tous mobilisés*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yy5djlqk> (Consulté le 17-4-2019)

Figure 24 : Synthèse des actions facilitant l'insertion professionnelle

1.1 Aider l'élève à trouver sa voie : L'intérêt d'une année de propédeutique

Lors de l'étude quantitative, certains coordonnateurs d'ULIS en lycée professionnel ont évoqué la nécessité de mettre en œuvre une année de propédeutique, également appelée par certains, année de détermination. La scolarité du jeune se déroule sur trois ans, un an pour choisir la formation qu'il souhaite suivre, deux ans pour préparer le CAP.

Qu'est-ce qu'une année de propédeutique ? Elle est définie en philosophie comme une année d'acquisition d' « Éléments de connaissance constituant une préparation nécessaire à l'étude plus approfondie d'une science⁴⁰ » (THINÈS-LEMP. 1975). Dans notre contexte, il s'agit d'une période d'acquisition de compétences facilitant l'apprentissage et l'orientation, préparant ainsi les élèves à leurs futurs enseignements.

D'après les témoignages recueillis, voici comment peut s'organiser cette année de détermination. D'un point de vue administratif, l'élève est nécessairement inscrit dans une classe de référence de CAP. Cependant, au lieu de suivre les enseignements dispensés, le jeune commence son année scolaire par une évaluation-diagnostic en mathématiques et en français.

⁴⁰ Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales, Lexicographie : propédeutique [en ligne]. Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/propédeutique> (Consulté le 19-4-2019)

Cela permet de remédier aux plus grandes difficultés et de mettre l'élève à niveau car, comme nous l'avons vu précédemment, la marche est haute entre le collège et le lycée professionnel.

Parallèlement à ce travail scolaire, une réflexion commune est menée par le coordonnateur et l'élève autour de l'orientation.

Un véritable plan d'actions est construit en fonction des aspirations et des compétences réelles de ce dernier. Ce plan comprend, entre autres choses, des inclusions dans les classes de CAP proposées dans l'établissement de référence, des stages d'immersion dans les lycées professionnels du réseau ULIS et des mini-stages en entreprise. Cela permet au jeune de prendre conscience des exigences de certains métiers et des attendus des enseignants de l'établissement choisi. L'année de propédeutique favorise ainsi l'inclusion du jeune dans les meilleures conditions possibles afin d'augmenter ses chances de réussite, non seulement pour l'obtention de son examen, mais aussi pour son insertion dans le monde du travail. En termes de motivation, une orientation choisie vaut mieux qu'une orientation subie. C'est d'ailleurs le cas pour la plupart des élèves du lycée professionnel.

La réforme permettant de préparer le CAP en une, deux ou trois années peut favoriser le développement de ce type d'organisation de scolarité. Cependant, un frein existe. Actuellement ce système n'est efficace que dans des ULIS fonctionnant avec des lycées professionnels en réseau. Le travail du coordonnateur est alors facilité car il connaît déjà les différentes formations proposées et leurs exigences, les équipes pédagogiques et les entreprises du secteur. Pour arriver à une généralisation de l'année de propédeutique, un développement des Ulis en réseau semble inéluctable et ceci n'est possible qu'avec une plus grande implication de tous les acteurs.

1.2 Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP), une solution à pérenniser.

Ce dispositif, créé en 2012, rattaché au service de l'ASH du rectorat de Toulouse, soutenu par le PRITH (Plan Régional d'Insertion des Travailleurs Handicapés) et le FSE (Fonds social européen), est né d'un constat : les jeunes diplômés sortant d'un dispositif ULIS et porteurs de troubles des fonctions cognitives et/ou psychiques n'arrivent pas à intégrer le marché du travail.

Les concepteurs de cette plateforme expliquent que bien souvent il ne s'agit pas d'une question de compétences mais plutôt d'une difficulté de la part de ces jeunes à comprendre les modalités d'accès à l'emploi.

Figure 25 : Les différentes fonctions de la PAIP ⁴¹



La PAIP s'est donné pour rôle non seulement de faciliter l'insertion professionnelle mais aussi de développer un partenariat avec les différents acteurs comme Pôle emploi ou la mission locale qui bien souvent ont peu de connaissances des besoins de ce type de public et manquent de temps pour les accompagner.

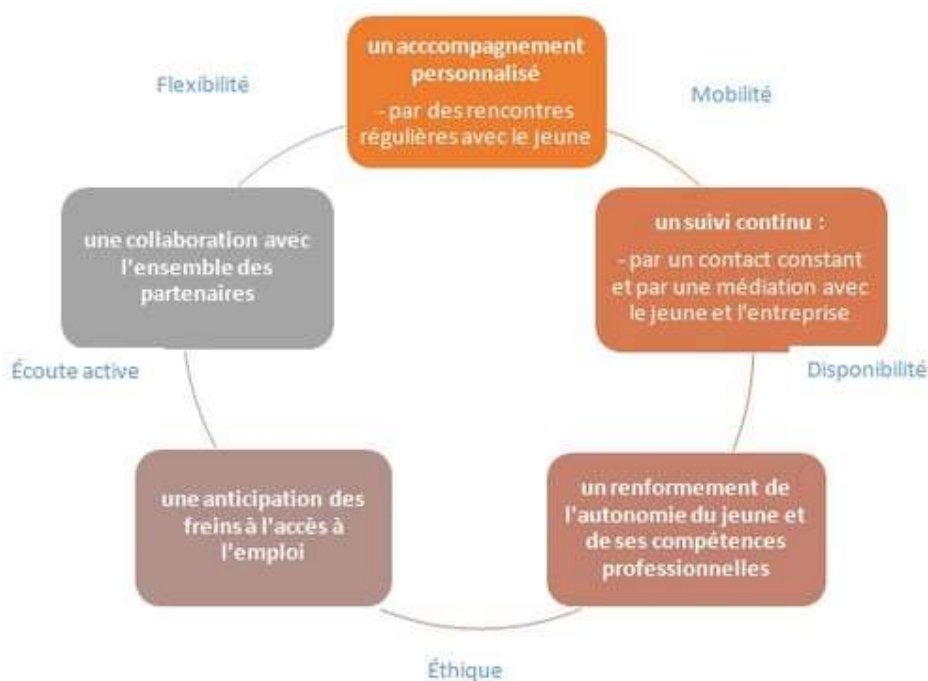
La plateforme permet ainsi aux jeunes sortant du dispositif ULIS lycée professionnel d'être accompagnés individuellement en fonction de leurs aspirations et de leur savoir-faire. Le travail du personnel de la PAIP (sept personnes dont un IEN) démarre par une concertation avec les coordonnateurs ULIS pour identifier les besoins et les projets des lycéens sortant du dispositif. S'ensuit alors un accompagnement tout au long du processus d'accès à l'emploi : inscriptions à Pôle emploi, mise en place de stages en entreprises, négociation de contrats de professionnalisation ou d'apprentissage, etc. Cet accompagnement se traduit par un temps de présence auprès des jeunes et de leur famille, notamment lors des démarches administratives, par des actions concrètes comme des réunions multi-partenariales, établissement d'un dialogue régulier par le biais de SMS, mails, appels téléphoniques afin de tisser un lien fort.

⁴¹ Académie de Toulouse, l'éducation inclusive [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y329a7y9> (consulté le 04-5-19)

Afin de favoriser l'autonomie des jeunes, un *padlet*⁴² recensant divers outils numériques a été créé.

Pour assurer la continuité des actions entreprises par cette plateforme, l'équipe du rectorat a créé une association nommée Pénélope. Dès que la PAIP a rempli son rôle, cette association prend le relais. Des parrains et marraines bénévoles vont alors suivre la carrière du jeune pour tenter de répondre à ses différents besoins.

Figure 26 : Les missions de la PAIP⁴³



Il nous a semblé pertinent de présenter ce projet car il correspond pleinement aux besoins des élèves issus des dispositifs ULIS en lycée professionnel. Les chiffres de décembre 2017 parlent d'eux-mêmes : Sur 93 jeunes suivis par la PAIP, 37 ont signé un contrat de travail et 8 sont engagés dans une formation, soit près de 50 % qui ont une solution.

Preuve s'il en est de son utilité, la PAIP a remporté le prix "La différenciation au service d'une école inclusive", dans le cadre de la journée de l'innovation 2018.

⁴² <https://padlet.com/robernalie/uaax5s5l4kh8>

⁴³ Académie de Toulouse, l'éducation inclusive [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y329a7y9> (consulté le 04-5-19)

Au regard des résultats et du prix obtenus, il paraît essentiel que ce type de plateforme soit généralisé dans toutes les académies.

1.3 Développement des partenariats avec les entreprises

Pour présenter ce sujet nous nous appuyerons sur un exemple concret, la signature d'une convention entre le groupe hôtelier ACCOR et l'Académie de Paris.

Le groupe ACCOR, leader de son secteur, regroupe 4800 établissements, répartis dans 100 pays sous 33 marques différentes. Son offre va de l'hôtellerie de luxe (Hôtel Sofitel) à l'hôtellerie économique (HôtelF1). Avec 280 000 collaborateurs, ce groupe représente une part non négligeable du marché de l'emploi. Si l'on devait appliquer la règle des 6 %, on arriverait à 16 800 postes dédiés aux travailleurs en situation de handicap. Bien évidemment, ce calcul est erroné car le droit français n'est pas applicable à l'international. Toutefois, le groupe ACCOR est très attentif à la formation et à l'intégration des travailleurs en situation de handicap. À ce titre, une convention a été signée le 17 juin 2013 entre le directeur des ressources humaines et des affaires sociales ACCOR, Monsieur Dominique MIRCHER, et le recteur de l'Académie de Paris, Monsieur François WEIL. Cette convention avait plusieurs objectifs dont le renforcement « de l'efficacité de la formation professionnelle, et plus spécifiquement celle de jeunes en situation de handicap, grâce à une meilleure interaction entre l'école et l'entreprise⁴⁴ ».

Cette convention a porté ses fruits. Pour la seule année 2013-2014, de nombreux jeunes ont été accueillis en stage dans les hôtels du groupe en Ile de France, permettant ainsi l'embauche de 9 jeunes présentant des troubles psychiques. À l'instar de la convention entre le groupe Flo et l'académie de Versailles, de nombreux partenariats de ce type ont vu le jour. Il paraît intéressant qu'une convention nationale soit signée entre le ministère de l'Éducation nationale et différents groupes du secteur de l'hôtellerie-restauration. À notre connaissance, ce type de document n'existe pas encore.

⁴⁴ Site de ressources nationales Hôtellerie-Restauration, *convention de partenariat Académie de Paris-ACCOR* [en ligne]. Disponible sur <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2053> (Consulté le 19-04-2019)

1.4 Favoriser l'autonomie socio-professionnelle, faire découvrir les futurs acteurs

À son arrivée sur le marché du travail, le jeune diplômé peut rencontrer différents obstacles. Cela est encore plus vrai pour une personne porteuse de troubles des fonctions cognitives ou autistiques. L'inscription à Pôle emploi, la rédaction d'un CV, la prise de contact par téléphone, entre autres, sont autant de difficultés qui peuvent se transformer pour le jeune en un véritable parcours du combattant. Cela peut rapidement les décourager.

Il est important, afin de les aider dans leurs futures démarches, qu'ils aient une connaissance des différents organismes qui pourront les accompagner. Trois d'entre eux ont retenu notre attention :

- **Pôle emploi**, organisation nationale issue de la fusion de l'ANPE et de l' UNEDIC, a pour missions principales d'informer, orienter, accompagner et indemniser les demandeurs d'emploi.
- **CAP emploi**, organisme de placement spécialisé, exerce une mission de service public. « Ils sont en charge de la préparation, de l'accompagnement, du suivi durable et du maintien dans l'emploi des personnes handicapées ⁴⁵». On remarque que cet organisme peut intervenir en soutien dans la recherche d'emploi ou dans l'adaptation du poste de travail. Il propose aussi ses services de conseil et d'information aux entreprises.
- **AGEFIHP**, association de gestion, encourage l'insertion professionnelle et favorise le maintien dans l'emploi en apportant différents services et aides financières, comme le financement de l'intervention d'une personne pour compenser le handicap.

Comme toutes ces institutions possèdent des antennes au niveau local, cela favorise la communication. Cependant, il faut que les jeunes en connaissent l'existence. Il nous a donc semblé intéressant, au cours de leur scolarité (idéalement la dernière année), d'organiser une intervention croisée au sein du lycée professionnel qui pourrait prendre la forme d'un mini-forum de l'emploi où les représentants des différentes antennes locales, un restaurateur, le coordonnateur ULIS, le PSY-EN EDO et quelques enseignants volontaires animeraient des ateliers autour du thème de l'accès au travail.

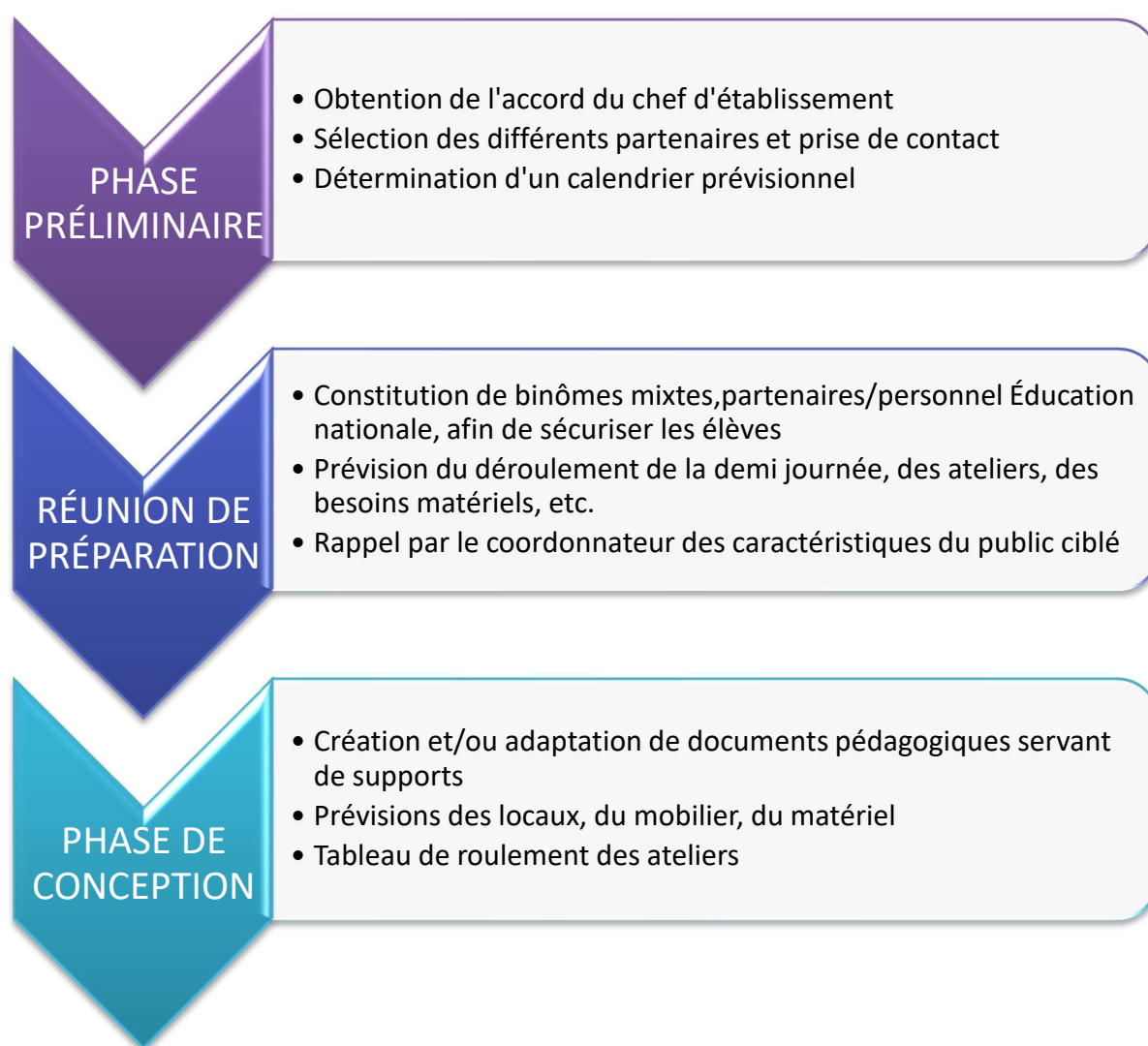
⁴⁵ Ministère du travail, *Cap emploi*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y4dqvp6> (consulté le 19-04-2019)

Pour plus de convivialité et pour remercier les différents intervenants extérieurs, il est envisageable que ce forum se termine par un déjeuner au restaurant d'application qu'élèves et encadrants partageraient.

1.4.1 Mise en place du forum

Du fait de la fatigabilité importante du public ciblé, il nous semble que la mise en place de ce forum de l'emploi ne peut s'envisager que sur une demi-journée. Le mise en place de ce type de manifestation nécessite une organisation préalable décrite dans le schéma suivant.

Figure 27 : Organisation préalable pour la mise en place du forum



Une préparation des élèves est également nécessaire. Elle sera réalisée en amont par le coordonnateur, dans le cadre d'un regroupement ULIS, qui présentera les objectifs et le déroulement de la demi-journée et constituera les binômes.

1.4.2 Déroulement de la journée

Tableau 3 : Organisation du forum

Temps	Étapes	Déroulement
7h45	Accueil des partenaires	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle des ateliers permettant de vérifier la présence du matériel souhaité. • Présentation du fonctionnement du tableau de roulements.
8h00	Accueil des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des différents partenaires. • Découverte des différents organismes à l'aide d'une image interactive visualisée par le binôme sur une tablette.
8h30	Ateliers	<ul style="list-style-type: none"> • Les différents ateliers : <ul style="list-style-type: none"> - Jeux autour des savoirs-être en entreprise - Entraînement à un entretien d'embauche - Contacter l'entreprise par téléphone (Annexe L, p.185) - Déterminer ses forces pour rédiger un CV et une lettre de motivation - Atelier de présentation corporelle • Rotation toutes les demi-heures
10h00	PAUSE	X
10h30	Ateliers (suite)	X
12h00	Synthèse	<ul style="list-style-type: none"> • Remerciements • Distribution aux élèves d'un fascicule récapitulatif comprenant pour chaque organisme, le nom et le numéro du contact.
12h15	Repas	<ul style="list-style-type: none"> • Déjeuner en commun au restaurant d'application

S'ils ne sont pas achevés, les travaux de rédaction de CV et de lettre de motivation pourront être poursuivis ultérieurement lors des regroupements ULIS.

Associer ces professionnels à ce type d'intervention permettrait aux jeunes de bénéficier de leur expertise, notamment la connaissance des attentes des entreprises et ainsi d'exploiter leurs points forts. Comme la mobilité géographique de ces élèves est relativement faible, ce type d'action leur permettrait non seulement d'acquérir de nouvelles compétences, d'obtenir des informations sur leurs droits mais également de faire la connaissance des personnes auxquelles ils pourront se référer, sécurisant ainsi leur arrivée sur le marché du travail.



Comme nous venons de le voir, de nombreuses actions favorisant l'intégration professionnelle sont actuellement menées et, à l'instar du forum de l'emploi présenté, bien d'autres sont encore à développer. Nous n'en avons décrit que quelques-unes et nous constatons qu'il s'agit principalement d'initiatives locales. Dans un souci d'équité, et afin de couvrir tout le territoire, il semble nécessaire de les étendre au niveau national.

CHAPITRE 2. Formation des enseignants de lycée professionnel, favoriser l'inclusion.

La revue de littérature et l'étude de terrain ont montré la nécessité d'une amélioration de la formation des enseignants. Cela est d'autant plus vrai que le public accueilli dans les lycées professionnels est de plus en plus hétérogène : Élèves porteurs de différents troubles (fonctions cognitives, autistiques, psychiques, etc.), élèves allophones ou encore bien d'autres difficultés pas toujours ou mal identifiées. Sur ce sujet, la formation initiale des enseignants dispensée à l'ESPE ne représente qu'un module d'une vingtaine d'heures, ce qui semble très insuffisant, vu l'ampleur de la tâche qu'ils auront à mener pour accompagner ces élèves.

2.1 Rappel des attentes et des besoins des enseignants

Lors des entretiens semi-directifs menés auprès de l'équipe pédagogique du lycée professionnel J.B. Darnet à St Yrieix la Perche (87), des besoins en formation ont été remontés. Dans un premier temps, les collègues ont fait part de leur souhait d'acquérir des connaissances générales sur les troubles pris en charge par le dispositif ULIS. Ensuite ils ont exprimé le besoin d'être accompagnés dans l'adaptation de leurs enseignements par la mise en place d'outils ayant fait leurs preuves. Enfin, le développement du travail en équipe, essentiel au dispositif ULIS, a été plébiscité par nombre d'entre eux. Ces trois axes de formation nous semblent prioritaires pour répondre à la demande formulée par l'équipe pédagogique. De plus, étant également mis en avant dans les réponses aux questionnaires des coordonnateurs ULIS, ils ont été retenus pour monter un premier plan de formation.

2.2 Mise en place de la formation

Après l'obtention de l'accord du chef d'établissement, la division de la formation du rectorat doit être contactée pour générer les convocations. Il est essentiel que l'ensemble de l'équipe pédagogique soit présente afin que, pour une meilleure appropriation par tous, les outils et la mise en place du travail en équipe soient co-construits. Les grandes lignes de la formation ont été déterminées et soumises à la coordonnatrice de l'ULIS audité. Après la prise en compte de ses recommandations, nous avons abouti au plan général de formation présenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Plan de la formation

Organisation matérielle		
Durée	4h00	
Matériels	ordinateur avec vidéoprojecteur ; tablettes ; feuilles de paperboard ; feutres	
Supports	Présentation Prezi ; infographies ; vidéos ; documents de travail	
Public ciblé	Enseignants ; AVS-Co ; Coordonnateur	
Axes de formation		
<p>Connaissances théoriques des troubles</p> <ul style="list-style-type: none"> Législation, fonctionnement du dispositif, les différents BEP. À partir la liste des élèves, faire émerger les besoins éducatifs particuliers. 	<p>Adaptation de la pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> Différenciation par l'adaptation des consignes Reprise des consignes et adaptation selon trois niveaux de compréhension. 	<p>Mise en place du travail en équipe</p> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre à travailler avec le coordonnateur et l'AVS-Co Co-construire un plan d'actions collaboratif

2.3 Étapes de la formation

La réflexion menée a permis d'aboutir à quatre grandes activités que nous allons désormais présenter. Une présentation assistée par ordinateur réalisée grâce au logiciel « Prezi » servira de support visuel tout au long de la formation. Elle est disponible à l'adresse suivante <https://tinyurl.com/yyorte64>. À titre indicatif, lors des travaux de groupe, il sera demandé aux participants de constituer des groupes homogènes, composés d'enseignants de matières générales, d'enseignants de matières professionnelles et de personnel d'accompagnement (AVS, Coordonnateur, etc.). Un document support pour la prise de notes est distribué aux participants (Annexe M, p.187).

2.3.1 Accroche

Comme pour toute intervention face à un public, la phase d'accroche est impérative pour capter l'attention. Pour cette formation, le choix s'est porté sur deux vidéos permettant de poser des postulats. Une première, réalisée par une classe de maternelle à partir du livre « Quatre petits coins de rien du tout » de Jérôme RUILIER, est disponible à l'adresse suivante <https://tinyurl.com/y55mg7nr>. L'objectif de cette diffusion est de rappeler que c'est désormais à l'école de s'adapter pour pouvoir accueillir tous les élèves, quelle que soit leur différence.

Une deuxième vidéo disponible à l'adresse suivante <https://tinyurl.com/y6n9kpe8> présentant le restaurant « le Reflet », précédemment cité, est projetée pour évoquer l'importance de croire en l'éducabilité de tous en s'appuyant sur un exemple concret issu du secteur de l'hôtellerie-restauration. Le scepticisme sera peut-être la première réaction des participants. Cela permettra de faire accepter l'idée que l'on ne peut pas amener tous les élèves au même objectif.

2.3.2 Apports théoriques sur le dispositif ULIS et les troubles

Comme cela a été évoqué précédemment, le besoin de connaissances sur les différents troubles et sur le fonctionnement du dispositif ULIS s'est fait ressentir au travers des entretiens semi-directifs. Les enseignants se sont sentis parfois démunis face à certaines situations auxquelles ils n'étaient pas préparés.

Pour répondre à cette demande, un apport théorique est envisagé. Il s'appuie dans un premier temps sur une vidéo⁴⁶ issue d'une formation M@gistère permettant de comprendre le fonctionnement de la MDPH et les modalités d'affectation dans le dispositif ULIS.

Que ce soit dans les livres ou sur Internet, les informations disponibles sur les troubles des fonctions cognitives / déficience intellectuelle et troubles autistiques sont d'une très grande richesse. Nous avons donc choisi de les synthétiser sous la forme d'infographies en privilégiant l'aspect pédagogique.

⁴⁶ Formation M@gistère, *Une présentation du dispositif ULIS : Entretien. Thierry Vial, conseiller ASH auprès de la rectrice de l'académie de Lyon*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yvqn6eap> (Consulté le 28-2- 2019)

L'auteure du mémoire n'étant pas enseignante spécialisée, ces infographies ont été soumises à l'appréciation de la coordonnatrice afin de vérifier que les informations essentielles y figuraient. La création de ces supports s'est avérée indispensable pour répondre aux attentes des collègues. Ils sont donc à distribuer pour qu'ils puissent servir de référence.

2.3.3 Activité 1 : Faire émerger les besoins éducatifs particuliers

Afin que le public de la formation prenne conscience de l'importance de la prise en charge des élèves en fonction des besoins et non pas des troubles, le travail en groupe suivant peut être proposé. Dans un premier temps, les stagiaires sont séparés en deux groupes. À partir de la liste des élèves d'une classe suivie par tous les participants, incluant des élèves bénéficiant du dispositif ULIS, il est demandé au premier groupe de classer les élèves en fonction de leurs difficultés et/ou troubles. Le deuxième effectuera le même travail mais en utilisant comme critère les différents besoins éducatifs. Un porte-parole de chaque groupe vient ensuite afficher le classement trouvé en le justifiant.

La comparaison des deux devrait montrer qu'il est plus logique de s'appuyer sur les besoins que sur les difficultés pour aider au mieux les élèves en proposant une différenciation pédagogique. La liste des différents besoins éducatifs particuliers est ensuite créée à partir de ceux repérés par le deuxième groupe et éventuellement complétée par l'intervenant sur la base de la littérature de référence.

2.3.4 Activité 2 : Adaptation des consignes

N'ayant ni le temps, sur une demi-journée, ni une idée précise du niveau de connaissance du public formé sur le thème de la différenciation, l'accent a été mis sur une seule activité : l'adaptation des consignes. Pour cela, nous nous sommes servis d'un exemple proposé par un conseiller pédagogique lors d'une formation. Il s'était appuyé sur une consigne d'exercice en géométrie : « Dessiner un carré rouge de 4 cm de côté » en rappelant à ces participants « Pour que l'élève puisse réussir, il faut l'aider à distinguer les différents niveaux, mettre en évidence les informations explicites mais surtout les implicites⁴⁷ ».

⁴⁷ Jean-Maurice GAUTHIER. *Élèves à besoins éducatifs particuliers*, 2009, p. 15. [en ligne]. Disponible sur http://circ-louviers.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/leves_a_b-e-p.pdf (Consulté le 26-4-2019).

C'est ce travail qui sera demandé lors de la formation en partant de consignes concrètes. Ils devront déterminer trois niveaux de consigne en fonction de certains critères . Le premier niveau correspond à la consigne de départ, celle donnée habituellement par les enseignants, le deuxième est un plan d'actions pour réaliser la tâche, le troisième utilise uniquement des mots clés et des pictogrammes pour que les élèves manquant d'autonomie face à une phrase puissent tout de même réaliser ce qui leur est demandé.

Nous réaliserons ensuite une synthèse pour harmoniser les pratiques et définir un cadre commun.

2.3.5 Activité 3 : Mise en place du travail en équipe

Sur ce thème, certaines actions ne peuvent dépendre de la simple volonté des équipes pédagogiques. Prenons l'exemple de la création d'une heure de coordination où toute l'équipe pédagogique serait présente. Si ce temps de concertation doit être rémunéré, cela relève du ministère. S'il s'agit uniquement de libérer les différents acteurs sur un créneau commun, c'est une question d'organisation au sein du lycée et là, une demande peut être faite auprès du chef d'établissement. Comme cette proposition de formation se veut transposable dans d'autres structures, on ne peut préjuger des relations interpersonnelles.

C'est pour cela que nous nous limitons à proposer une activité favorisant le travail en équipe au sein de la classe et non un bouleversement de l'organisation structurelle.

Pour monter cette activité, nous sommes partis de la liste des missions de l'AVS et du coordonnateur publiée dans la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 les ULIS. Deux groupes sont de nouveau constitués, l'un avec l'AVS, l'autre avec le coordonnateur, chacun avec sa liste de missions. À partir d'une grille à compléter, les participants sont amenés à réfléchir sur l'intérêt du travail d'équipe et sa mise place.

2.4 Déroulement de la formation

Il a été envisagé dans un premier temps de mener cette formation en binôme, avec un enseignant PLP et l'enseignant référent du secteur. Ce dernier n'étant pas disponible, la formation, ramenée à quatre heures, sera animée par un seul intervenant.

Tableau 5 : Scénario de la formation

Temps	Étapes	Déroulement
7h45	Accueil des participants	<p>Constitution de groupes mixtes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignement général • Enseignement professionnel • Personnel d'accompagnement
8h00	Accroche	<ul style="list-style-type: none"> • Diffusion de la première vidéo « Quatre petits coins de rien du tout », Évocation de premier postulat : C'est à l'école de s'adapter. • Diffusion de la deuxième vidéo « Le restaurant le Reflet à Nantes » • Discussion pour arriver au deuxième postulat : croire en l'éducabilité de tous
8h10	Présentation des objectifs de la formation et du déroulement de la matinée	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acquisition de connaissances théoriques 2. Adaptation de la pédagogie 3. Mise en place du travail en équipe
8h20	Apports théoriques sur le dispositif ULIS et les troubles	<ul style="list-style-type: none"> • Diffusion de la vidéo sur le dispositif ULIS et analyse • Distribution des infographies sur les différents troubles accueillis et discussion autour du sujet
9h00	Activité 1 : Faire émerger les besoins éducatifs particuliers	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du travail à réaliser à partir du trombinoscope de la classe de 1CAP : <ul style="list-style-type: none"> - groupe 1 classification par troubles - groupe 2 classification par besoins éducatifs • Réalisation de l'activité sur feuille paperboard
9h30	Mise en commun et détermination des différents besoins	<ul style="list-style-type: none"> • Affichage au tableau des documents réalisés • Présentation de la classification choisie par un rapporteur de chaque groupe • Mise en évidence de l'intérêt pédagogique d'une analyse des besoins éducatifs • Apports théoriques sur les BEP si besoin
10h00		Pause

Temps	Étapes	Déroulement
10h15	Activité 2 : Adaptation des consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'exemple « Dessiner un carré rouge » • Présentation du travail à réaliser à partir du document support : déterminer les trois niveaux de consigne
10h35	Synthèse et élaboration d'un cadre commun	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des propositions • Rédaction d'une grille de consignes commune
11h00	Activité 3 : Mise en place du travail en équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du travail à réaliser en groupe à partir des missions de l'AVS ou du coordonnateur : rédaction d'une fiche action à partir du modèle
11h30	Présentation du travail de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la fiche action par un rapporteur de chaque groupe • Réflexion commune autour de la généralisation du travail en équipe
11h50	Bilan de la formation	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture sur les pistes de réflexion • Écoute des suggestions • Réalisation du questionnaire d'évaluation sur tablettes

2.5 Limites de la formation

À ce jour, cette formation n'a pas encore été dispensée. Après l'avoir expérimentée, il y aura très certainement des points à améliorer. Les réponses liées au questionnaire en ligne (Annexe O, p.191) que les participants auront à remplir permettront très certainement de les révéler. Cependant, on peut déjà indiquer qu'il nous semble plus pertinent de mener cette formation en binôme, un enseignant spécialisé et un enseignant PLP. Cela devrait permettre, grâce à l'expertise de chacun, de pouvoir répondre à un maximum de demandes des collègues.

Nous sommes lucides, en une demi-journée, les travaux ne seront pas achevés. L'objectif est d'amorcer une réflexion. Comme, il s'agit d'une formation de proximité, les équipes pédagogiques, sous l'impulsion des coordonnateurs, auront la possibilité de poursuivre les travaux entrepris. Cela dépendra de la volonté de chacune d'entre elles.

Pour finir il semble intéressant qu'une évaluation de la mise en place des différents outils intervienne six à douze mois plus tard. Cela permettrait d'obtenir un retour d'expérience et ainsi de vérifier la pertinence et l'utilisation par l'ensemble de l'équipe des outils proposés. Cela pourrait prendre la forme d'un nouveau questionnaire en ligne ou bien d'un sondage, réalisable sur tablettes grâce aux applications « *Socrative* » ou « *Kahoot* », au début d'une nouvelle demi-journée de formation, si celle-ci s'avère nécessaire.



Suivre une formation est très souvent bénéfique pour les enseignants. Cela permet de leur donner du temps pour questionner et analyser leurs pratiques pédagogiques, d'échanger avec d'autres collègues, d'acquérir ou de renforcer certaines compétences.

Les professeurs de lycée professionnel ne sont pas des enseignants spécialisés. Comme nous l'avons déjà rappelé, l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers représente seulement une vingtaine d'heures à l'ESPE. L'adaptation à ce nouveau public, de plus en plus présent dans les lycées professionnels, est pourtant absolument nécessaire. La formation décrite se propose donc de venir compléter ces enseignements.

Lors de l'ouverture d'un dispositif ULIS, il nous semble impératif que les enseignants soient formés en amont. Cela éviterait que les professeurs, même s'ils sont habitués à gérer l'hétérogénéité de niveaux, se retrouvent dans une situation anxiogène.

CONCLUSION

De nombreux acteurs, équipes pédagogiques, services ASH des rectorats, associations, organismes publics liés à l'emploi, etc. se mobilisent pour rendre l'école et plus généralement la société pleinement inclusive. Comme nous l'avons vu dans cette partie, une multitude d'initiatives locales sont mises en place. On constate, au regard des chiffres avancés, qu'elles facilitent l'entrée sur le marché du travail des jeunes en situation de handicap. En effet, l'accompagnement proposé aux familles et aux entreprises ouvre le champ des possibles en matière d'emploi pour cette catégorie d'actifs. Toutefois il nous semble que si ces actions pouvaient être généralisées à l'ensemble du territoire les résultats obtenus seraient meilleurs, transformant ainsi ces initiatives locales en succès nationaux.

C'est un fait établi : le public accueilli en lycée professionnel est de plus en plus hétérogène. Cela risque d'être accentué par l'arrivée des UFA (unités de formation par apprentissage) voulues par le ministère de l'Éducation nationale au travers de la réforme de la voie professionnelle. La formation a été montée pour répondre à une partie de cette problématique de mixité de public, l'accueil des élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS. Elle correspond également à un réel besoin exprimé non seulement par les collègues du lycée J.B. Darnet de St Yrieix la Perche (87) mais également au travers des réponses données par les coordonnateurs dans le cadre de l'étude quantitative : Former les enseignants non spécialisés à davantage d'inclusion. Souhaitons que les outils mis en place pour cette formation et ceux créés lors de son déroulement futur puissent aider les enseignants à accompagner les élèves bénéficiant du dispositif ULIS mais aussi ceux présentant des difficultés mais non reconnus par la MDPH.

CONCLUSION GÉNÉRALE

DEPUIS UNE VINGTAINE D'ANNÉES, les gouvernements successifs ont fait de l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école une priorité nationale. On assiste ainsi depuis 2005 à la mise en place de nombreux décrets, circulaires, etc. permettant de favoriser l'inclusion. Des actions concrètes ont été menées et, à l'instar des dispositifs ULIS en lycée professionnel, celles-ci permettent aux enfants et adolescents atteints de divers troubles de suivre une scolarité en milieu ordinaire.

Le lundi 11 février 2019, les nouvelles propositions suite à la concertation initiée en octobre 2018 par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, ont été annoncées. Parmi les pistes proposées on trouve la revalorisation du statut d'accompagnant, le développement du partenariat entre les acteurs de l'école et ceux du milieu médico-social ainsi qu'une simplification des démarches pour les familles.

Cependant aucune mesure n'a été prise concernant la formation des enseignants non-spécialisés à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, pas de module supplémentaire à l'ESPE, pas de formation envisagée lors des ouvertures d'ULIS n'ont été évoqués. Pourtant au regard de la recherche menée dans ce mémoire, il apparaît que c'est un des axes prioritaires pour favoriser l'inclusion scolaire. Que ce soient les auteurs cités dans la revue de littérature ou bien les personnes interrogées lors des deux études menées, tous sont unanimes. Les professeurs de lycée professionnel, bien qu'habités à gérer la mixité de public, doivent être formés à l'inclusion car ce nouveau public est source d'anxiété pour eux. Comment adapter les pratiques ? Comment organiser le travail avec l'AVS ? Comment gérer les relations inter-élèves ? sont autant d'interrogations qui ont émergées.

Attention, cela ne signifie pas qu'ils doivent devenir des experts des différents types de handicap mais plutôt qu'ils soient accompagnés et soutenus pour pouvoir adapter leur pratique. Les professeurs doivent connaître les besoins pédagogiques liés aux troubles des élèves qu'ils accueillent pour proposer un enseignement prenant en compte les spécificités de chacun. Cela est d'autant plus vrai pour les enseignants de pratiques professionnelles qui ont parfois, comme c'est le cas dans les formations hôtelières, des impératifs de production.

Bien sûr, le coordonnateur de l'ULIS est là pour répondre à une partie des attentes de ses collègues mais tout ne peut pas reposer sur ses seules épaules.

La formation proposée est assurément perfectible. Toutefois, cet apport, à la fois théorique et pratique, permettrait certainement aux enseignants de se sentir moins en difficultés et moins démunis face à certains élèves, de proposer des supports plus adaptés, d'être moins isolés grâce à la mise en place du travail en équipe. De plus, tous ces travaux effectués pourraient également servir et être bénéfiques aux élèves dits ordinaires. La formation est donc à la fois une ressource facilitatrice d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers mais également un outil de gestion de ressources humaines permettant d'augmenter la confiance des enseignants en leur capacité à prendre en charge ce nouveau public.

Le travail de recherche demandé pour la rédaction de ce mémoire s'est révélé passionnant mais bien évidemment il comporte des limites dont la plus importante se situe au niveau des enquêtes de terrain. Faute de temps, elles ont toutes deux été menées auprès de membres de l'Éducation nationale offrant ainsi uniquement leur vision du sujet. Pour que l'étude soit plus complète, il paraît très important d'obtenir à minima le point de vue des jeunes, de leur famille, du secteur médico-social ainsi que celui des entreprises du secteur de l'hôtellerie/restauration.

On peut également préciser que les résultats obtenus lors de l'étude qualitative manquent peut-être un peu d'objectivité car elle a été réalisée auprès d'une équipe pédagogique avec laquelle l'auteure de ce mémoire travaille régulièrement. Il y a donc un risque d'effet de désirabilité sociale des témoins. Afin de présenter un travail dénué de toute subjectivité, il aurait fallu se rendre dans un autre établissement pour interroger des collègues inconnus par l'auteur.

Pour se rendre compte des besoins du public accueilli, nous avons, de manière informelle, effectué quelques observations de séquences pédagogiques. Pour enrichir cette étude, il aurait également été intéressant que ces dernières aient été analysées à l'aide d'une grille, pour dans un second temps dispenser la formation puis retourner observer les séances des mêmes collègues et comparer les résultats obtenus.

Cela aurait permis de vérifier la pertinence et d'évaluer l'efficacité des outils mis en place lors de la formation proposée dans les préconisations.

Les nombreuses ouvertures de dispositif ULIS au sein des lycées généraux, technologiques et professionnels offrent dorénavant aux élèves une opportunité de continuité de parcours attendue depuis de nombreuses années. L'étude menée auprès des coordonnateurs a permis de révéler que l'arrivée sur le marché du travail était beaucoup plus compliquée, révélant ainsi la plus grande limite du dispositif ULIS en lycée professionnel. En effet, tout est fait pour que l'élève puisse acquérir une attestation de compétences ou un diplôme mais *in fine*, il ne trouve pas de travail. Il faut donc désormais penser cette continuité en termes d'accès à l'emploi et dans ce domaine, l'école a un rôle à jouer.

Dans le cadre des préconisations, nous avons présenté des actions menées localement et proposé l'organisation d'un mini-forum de l'emploi pour aider ces jeunes à devenir des citoyens lambda au travers l'obtention d'un poste en milieu ordinaire.

Selon nous, il reste un travail important à mener en concertation avec les différents partenaires (chefs d'entreprises, organismes nationaux, collectivités locales, etc.) concernant l'inclusion dans le mode du travail. En effet, les attentes des jeunes et des familles ne se situent plus uniquement à l'école. Ils souhaitent, à juste titre, pouvoir intégrer les universités mais également trouver un emploi en milieu ordinaire. Et nous pouvons les comprendre. À quoi bon pour un jeune, fournir tant d'efforts, surmonter tant d'obstacles durant sa scolarité pour être considéré comme tous les autres élèves si, au moment de son entrée dans le monde du travail, il doit à nouveau être exclu et n'obtenir un poste qu'en milieu protégé ! Bien évidemment, nous ne décrions pas ce dernier car il permet l'accès au travail à de nombreuses personnes.

Nous avons cité quelques exemples d'entreprises de milieu ordinaire qui ont su adapter leur mode de fonctionnement pour pouvoir faire travailler des personnes porteuses de troubles. Hélas, ce sont des épiphénomènes ! Souhaitons que de nombreux chefs d'entreprises s'en inspirent et que les orientations politiques pour favoriser l'emploi de salariés ayant une reconnaissance de travailleur handicapé (RQTH) portent leurs fruits afin d'arriver à un marché du travail plus inclusif, basé davantage sur l'humain que sur la productivité. Mais dans la société actuelle, cela reste peut-être un peu utopique !

BIBLIOGRAPHIE

- BASTIDE** Frédérique, La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, *VST - Vie sociale et traitements*, 2011, n° 111, p. 34-41 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9sagkfv> (Consulté le 25-10-2018).
- BINTZ** Élisabeth, *Scolariser un enfant avec un AVS/AESH*, Paris : Tom Pousse, 2015, 144 p.
- BOUDA** Christian, « La scolarisation des élèves à Besoins éducatifs particuliers en Lycée professionnel », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2010/4 (N° 52), p. 187-197 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y96uuefp> (Consulté le 28-11-2018).
- CHABROL** Brigitte, **HALBERT** Cécile, **MILH** Mathieu, **MANCINI** Josette, Handicap : définitions et classifications, *Archives de Pédiatrie*, Volume 16, Juin 2009, Pages 912-914 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y4pz96g3> (Consulté le 25-10-2018).
- CARAGLIO** Martine, Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! *Administration & Éducation*, 2017/3 (N° 155), p. 133-139 [en ligne]. Disponible sur URL : <https://tinyurl.com/yxb46ftg> (Consulté le 30-11-2018).
- CARAGLIO** Martine, *Les élèves en situation de handicap*, Paris : Presses Universitaires de France, 2017, 128 p.
- CHEVALLIER-RODRIGUES** Émilie, **COURTINAT-CAMPS** Amélie, **DE LEONARDIS** Myriam, Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 2016/2, n° 42, p. 215-239 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y7wsgrh2> (Consulté le 10-11-2018).
- CHAMPEVAL** Béatrice, « Être une enseignante de l'école inclusive dans le second degré : quelle(s) posture(s) ? Quelles formes de collaboration ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/1 (N° 61), p. 219-228 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y78pkllr> (Consulté le 09-12-2018).
- DESOMBRE** Caroline, Analyse psychosocial de l'intégration des élèves en situation de handicap, *Pratiques psychologiques* 17, 2011, p.391-403 [en ligne]. Disponible sur <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.04.006> (Consulté le 30-11-2018).
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE**, *Note d'information N°4*, février 2015, p. 1-4 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y88bfcay> (Consulté le 20-12-2018).
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE**, *Note d'information N°18.26*, octobre 2018, p. 1-4 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y9y68npp> (Consulté le 20-12-2018)
- ÉGRON B.**, **ANDRÉ B.**, **BEAUJARD T.**, et al, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Lille : SCÉRÉN, 2010, 370 p.

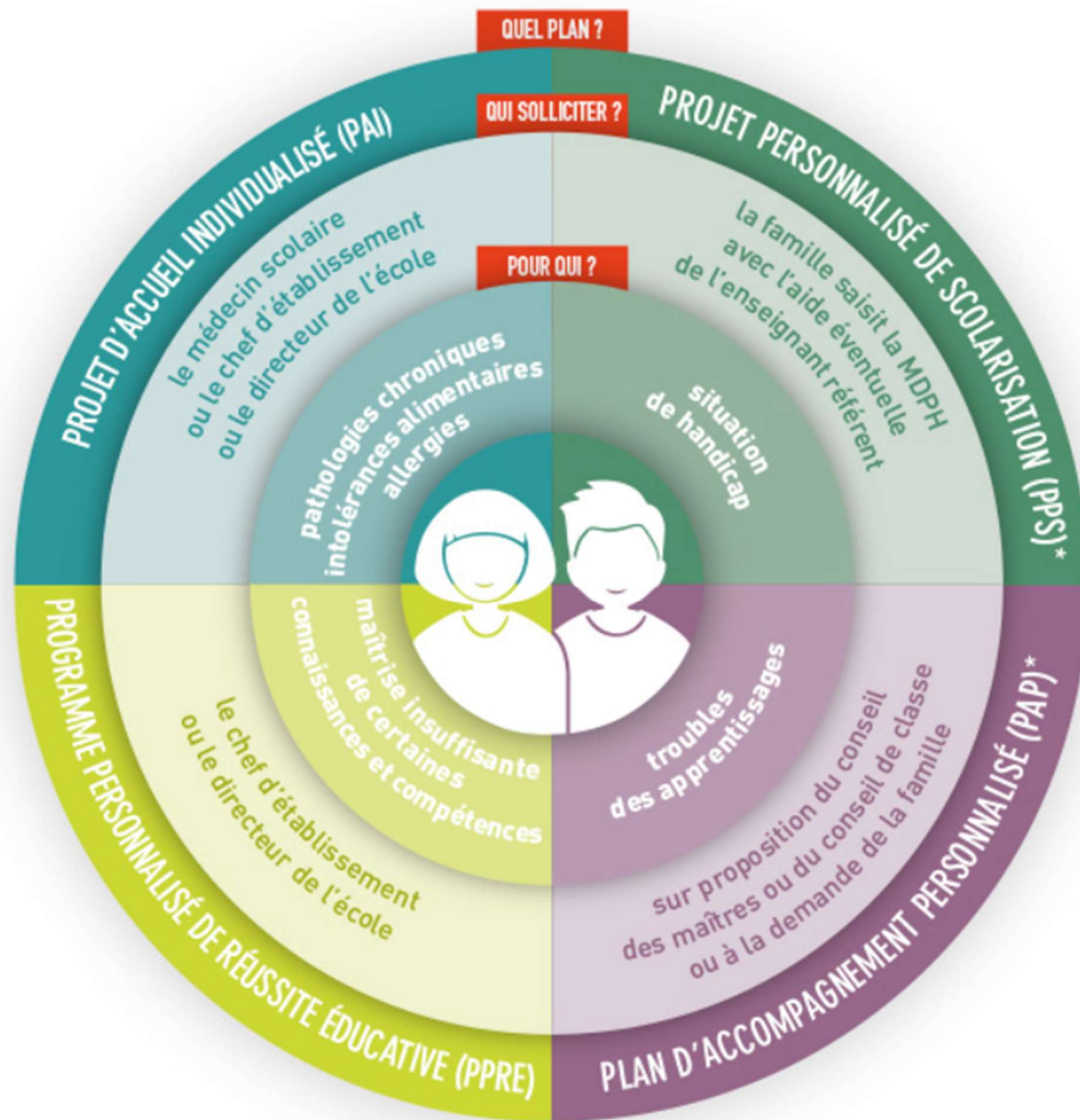
- GILLIG** Jean-Marie, L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2006/4, N° 36, p. 119-126 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y3m3kyjt>
- GRAND** Claire, *Scolariser les élèves en situation de handicap, guide pratique pour l'école*, Paris : L'Harmattan, (Enfance, éducation et société), 2014, Pages 45, 55, 69, 83, 101, 151, 173.
- GRÉGOR** Thierry, Impact d'un dispositif Ulis pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2013/3, N° 63, p. 59-68 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ybq4lxv4> (Consulté le 01-12-2018).
- LELEU-GALLAND** Eve, **HERNANDEZ** Elie, *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers*, Éditions Nathan, 2017, p38-39.
- LERCH** Dominique, Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école, *Ethnologie française*, 2009/3 (Vol. 39), p. 443-451 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y8hgqz93> (Consulté le 17-12-2018).
- MEN-MESRI-DEPP** ET **MEN-DGESCO**, *Repères et références statistiques*, 2018, p. 3-16 [en ligne]. Disponible sur https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers_-_handicap_2018.pdf (Consulté le 25-10-2018).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**, BO N°31 circulaire n° 2015-129 : *Scolarisation des élèves en situation de handicap, Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*, 21-8-2015, [en ligne], Disponible sur <https://tinyurl.com/y5vgem4l> (Consulté le 07-10-2018).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**, BO N°45 circulaire n° 2016-186, *Scolarisation des élèves handicapés : La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap*, 30-11-2016, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y3gj7gh3> (Consulté le 07-10-2018).
- PLAISANCE** Éric, Conférence de consensus 2008, *Recherche et formation*, 2009, p. 11-40 [en ligne]. Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/499> (Consulté le 30-11-2018).
- PLAISANCE** Éric, **BELMONT** Brigitte, **VÉRILLON** Alette *et al.*, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007/1 (N° 37), p. 159-164 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y7kdbwew> (Consulté le 01-12-2018).
- PLOYÉ** Alexandre, Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/1 (N° 61), p. 23-36 [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ya4lhzn4> (Consulté le 09-12-2018).
- SIBEL** Serge, *Comprendre et expliquer : L'accueil des élèves handicapés au collège et au lycée*, SCÉRÉN, CNDP-CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, (Livres bleus : série les usuels), 2014, 53p.

- TREMBLAY** Phillipe, *Inclusion scolaire : dispositif et pratiques pédagogiques*, Bruxelles : Deboeck, 2012, 96 p.
- THOMAZET** Serge, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 2008, n°34, p. 123–139 [en ligne]. Disponible sur <https://doi.org/10.7202/018993ar> (Consulté le 10-11-2018)
- THOMAZET** Serge, Du handicap aux besoins éducatifs particuliers, *Le français aujourd'hui*, 2012/2, n°177, p. 11-17. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/yckjrx9a> (Consulté le 01-12-2018).
- UNESCO**, *Déclaration de Salamanque*, 1994, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y3vt9kf6> (consulté le 12-11-2018).
- ZAFFRAN** Joël, *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris : La Découverte, (Alternatives sociales), 2007, 171 p.

TABLE DES ANNEXES

<i>Annexe A : Les différents plans d'accompagnements à l'école</i>	99
<i>Annexe B : Exemple d'emploi du temps élève</i>	100
<i>Annexe C : Modèle d'attestation de compétences</i>	101
<i>Annexe D : Questionnaire en ligne à destination des coordonnateurs ULIS</i>	103
<i>Annexe E : Réponses des coordonnateurs aux questions ouvertes</i>	107
<i>Annexe F : Guide d'entretien enseignants</i>	127
<i>Annexe G : Guide d'entretien Coordinatrice ULIS</i>	129
<i>Annexe H : Guide d'entretien AVS Co</i>	131
<i>Annexe I : Guide d'entretien proviseur</i>	133
<i>Annexe J : Retranscription des entretiens semi-directifs</i>	135
<i>Annexe K : Tableau de synthèse de l'étude qualitative</i>	176
<i>Annexe L : Proposition d'activité adaptée au public de l'ULIS pour le forum</i>	185
<i>Annexe M : Supports de formation, version enseignants</i>	187
<i>Annexe N : Infographies présentant les troubles cognitifs et autistiques</i>	191
<i>Annexe O : Questionnaire d'évaluation de la formation</i>	193

Annexe A : Les différents plans d'accompagnements à l'école



(*) Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Annexe B : Exemple d'emploi du temps élève**Emploi du temps - Germain JACQUES⁴⁸**

à compter du 24/09/2018

Cet emploi du temps pourra évoluer en fonction des besoins.

- Temps d'inclusion au sein de sa classe de référence (1CAP) : 31 h /semaine (+ 1h d'ACP Maths par mois)
- Temps de regroupement en ULIS (travail individualisé en fonction des objectifs du Projet Personnalisé de Scolarisation, projets mettant en jeu les compétences restant à acquérir) : 4,5 h / semaine

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
M1	Histoire Géographie*	Sciences Appliquées	Service aux collectivités - TP*	E.P.S.	Arts appliqués Culture artistique
M2	ULIS	Entretien du cadre de vie - Techno*			ACP FR
M3	Physique Chimie*	Entretien du cadre de vie - TP*		P.S.E.*	Anglais*
M4	ULIS			Sciences Appliquées*	Mathématiques
Pause méridienne	Repas (DP)	Repas (DP)	Repas (DP)		
S1	Histoire Géographie*	ULIS		Projet Pluri à Caractère Pro	Arts appliqués Culture artistique
S2	ULIS	Français*		Technologie culinaire*	Entretien du linge - Techno
S3	Physique Chimie*	Mathématiques			Entretien du linge – TP*
S4	X	Anglais*		Français*	

* Présence de l' AVS-Co en inclusion.

⁴⁸ LESCURE Alexandra, PROJET DE L'ULIS Lycée professionnel Jean Baptiste DARNET, Année scolaire 2018-2019

Annexe C : Modèle d'attestation de compétences⁴⁹

	 <p>Liberté • Égalité • Fraternité RÉPUBLIQUE FRANÇAISE</p>	 <p>académie Poitiers</p> <p>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
SESSION 201_		
ATTESTATION DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES Acquises dans le cadre de la formation préparant au		
CAP _____ (cf. le verso du document)		
Délivrée à : NOM et Prénom de l'élève		
Né(e) le : _____, à _____		
Fait à Poitiers, le _____		
Le Recteur d'Académie		Le titulaire

⁴⁹ Éduscol, *Attestation de compétences acquises, guide et mode d'emploi*, [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y3oeggj3>. (Consulté le 25-11-18).



Compétences professionnelles attestées dans le cadre de la formation CAP :

[noter ici la spécialité du diplôme]

Les tâches, décrites ci-dessous, sont maîtrisées et elles mobilisent des compétences liées au domaine général

Unité U P1 : Activités professionnelles maîtrisées	
<i>Intitulé</i>	
Unité U P3 : Activités professionnelles maîtrisées	
<i>Intitulé</i>	

Unité U P2 : Activités professionnelles maîtrisées	
<i>Intitulé</i>	
Autres compétences et aptitudes maîtrisées	
<p>En tenant compte des justificatifs, précisez :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le palier validé du socle commun - le niveau CECRL atteint en LV (anglais ou autre LV) - le niveau B2i - ASSR (1, 2) - PSC1 / SST - Autres (à préciser) 	

Le chef d'établissement

Cachet de l'établissement

Mme, M. :

Annexe D : Questionnaire en ligne à destination des coordonnateurs ULIS

Disponible sur <https://tinyurl.com/y6cp8wi3>

Le dispositif Ulis en lycée professionnel hôtelier : le point de vue des coordonnateurs.

Cher(e)s collègues,

Professeure de restaurant, je réalise un mémoire sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les lycées professionnels en vue de la validation d'un Master MEEF parcours service et commercialisation.

Je souhaite donc recueillir des informations sur le dispositif ULIS en lycée professionnel, l'accueil de ce public et vos pratiques pédagogiques.

Je vous remercie par avance du temps que vous pourrez consacrer à ce questionnaire.

Cordialement
Perrine Giambruno

Depuis combien de temps remplissez-vous la fonction de coordonnateur d'ULIS en lycée professionnel ? *

Réponse courte
.....

Présentation sommaire de votre parcours professionnel (formation, expérience,...) *

Réponse longue
.....

Qu'est ce qui vous a amené à devenir coordonnateur ? *

Réponse longue
.....

Classez de 1 à 5, en fonction de leur durée, les activités du coordonnateur ULIS (1 = durée la plus courte) *

	1	2	3	4	5
Tâches administr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relation avec le s...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Échange avec la f...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regroupements p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompagnemen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Présentation sommaire du dispositif Ulis Pro dans votre établissement (année d'ouverture, troubles des élèves accueillis, etc.) *

Réponse longue

Quelles sont les formations proposées aux élèves disposant du dispositif ULIS *

- CAP CS HCR
- CAP CUISINE
- BAC PRO Commercialisation et services en restauration
- BAC PRO Cuisine
- Autre...

Les élèves bénéficiant du dispositif sont issus majoritairement *

- d'ULIS collège
- de collège
- de SEGPA
- Autre...

Au sujet de la collaboration avec les enseignants, vous pensez : *

	oui	non	sans avis
que le travail en équipe est f...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qu'ils vous considèrent com...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qu'ils font preuve d'adaptabi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qu'il est facile d'échanger av...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qu'ils sont dans un réel espr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quels sont les outils pédagogiques, mis en place par votre équipe, permettant de favoriser l'inclusion ? *

Réponse longue

Au sein de la communauté éducative, vous pensez que le dispositif ULIS est *

- considéré comme une contrainte
- bien perçu
- complètement inclus dans l'organisation de l'établissement

Vous diriez des périodes de stage en entreprise *

	oui	non	sans avis
qu'elles sont difficiles à met...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
que l'entreprise d'accueil est...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
que les élèves sont bien inté...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
que les tâches qui leur sont ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
qu'ils arrivent à être autono...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
que c'est un levier pour leur ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment évalueriez-vous la capacité de vos élèves à intégrer à la fin de leur formation une entreprise de restauration ? *

	1	2	3	4	5	
Insertion pro impossible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Insertion pro certaine

Quelle est l'attitude des autres élèves à l'égard de ceux bénéficiant du dispositif ULIS ? *

- Hostile
- Indifférente
- Bienveillante

Quelles sont les limites de l'inclusion dans les ateliers en hôtellerie restauration ? *

- dangerosité des ustensiles (couteaux, réchauds,...)
- rythme trop intensif dû à la pression du service
- manque d'autonomie des élèves
- réaction face aux clients
- appropriation des locaux, des mobiliers, des matériels
- relations inter-élèves
- relations avec le professeur
- Autre...

Selon vous, comment améliorer l'inclusion des élèves dans les formations en hôtellerie-restauration ? *

Réponse longue

Exprimez-vous librement sur le thème... *

Réponse longue

Annexe E : Réponses des coordonnateurs aux questions ouvertes**Question N°2 : Présentation sommaire de votre parcours professionnel
(formation, expérience, etc.)**

Répondants	Réponses
Enseignant 1	2002 : Obtention du concours CRPE (enseignante 1ère degré) / 2002-2003 : Professeur des Écoles stagiaire / 2003-2004 : PE École élémentaire (CE1) / 2004-2010 : Enseignante spécialisée CAPASH Option D - Hôpital de jour (Ferme thérapeutique Escala-Lannemezan 65) avec des élèves adolescents autistes et psychotiques / 2010-aujourd'hui : Enseignante spécialisée ULIS Pro lycée des métiers Lautréamont (Tarbes 65)
Enseignant 2	concours prof des écoles en 1993, spécialisée dans le TFC depuis 2005 ; expérience en RASED, MECS, IME, ULIS pro
Enseignant 3	Licence de Sciences Naturelles. CAPLP2 math/sciences. 2CASH option F et D
Enseignant 4	Professeur d'EPS pendant une trentaine d'années en collège, je me suis toujours interrogée sur les difficultés d'apprentissage qu'avaient certains élèves dans certaines disciplines et sur des performances très hétérogènes d'une matière à l'autre et aussi par rapport à l'EPS. Puis une UPI (Unité localisée d'inclusion scolaire à ouvert au collège et des élèves " officiellement handicapé " étaient intégré en EPS. J'ai voulu alors me former ...
Enseignant 5	BTS Secrétaire direction - licence AES-PLP éco gestion - CAPPEI - Formatrice académique ASH - professeur ressource académique ASH (RAPR)
Enseignant 6	J'étais professeur de biotechnologie . Après avoir enseigné 15 ans en section aide à la personne, j'ai voulu aider les élèves à besoin éducatif particulier et je suis partie en formation 2 CASH option C, 2 ans après 2 CASH option C et depuis l'an passé CAPPEI
Enseignant 7	Professeur de Biotechnologies à la base, j'ai au départ accueilli des jeunes en situation de handicap dans mes classes avant de passer le 2 CA-SH et de prendre en charge le dispositif de l'Ulis de mon lycée.
Enseignant 8	Professeur de lycée professionnel en maths-sciences pendant 15 ans puis spécialisé 2cash option D. Ouverture d'une première Ulis lycée-pro en 2007 puis d'une deuxième en 2014 en lycée hôtelier où je suis (à Montpellier).
Enseignant 9	Professeur de biotechnologie j'ai passé le CAPPÉI l'an dernier pour devenir enseignante spécialisée.
Enseignant 10	Enseignant 1er degré 6 ans en milieu ordinaire puis CAPASH en 1998, depuis Clis Maternelle, Clis primaire et Ulis Collège depuis 2017 en Ulis Lycée
Enseignant 11	Professeur des écoles + CAPSAIS ; 11 ans en SEGPA + 11 ans en EREA + 5ans en ULIS
Enseignant 12	1er degrés, SEGPA, IME, ULIS collège, ULIS lycée.
Enseignant 13	licence STAPS, concours Professeur des Écoles en 2000, spécialisée depuis 2006, parcours-en ITEP avant d'être coordonnatrice ULIS

Répondants	Réponses
Enseignant 14	Formation: Diplôme des métiers d'arts en sculpture sur pierre et restauration, DEUG et Licence arts plastiques, 2CASHD, certificat d'art-thérapeute pluri-expressionnel ; Expérience: PLP Arts appliqués en poste depuis 20 ans, travail autour de l'adaptation pédagogique des arts appliqués aux élèves en difficultés de comportement et ou porteurs d'un handicap, Art-thérapeute depuis 4 ans dans un PRE pour accompagner dans le cadre du soin des enfants et des adolescents.
Enseignant 15	PLP biotechnologies santé environnement depuis 2000 après des années d'accueil dans ma classe d'élèves en situation de handicap ou en grandes difficultés d'apprentissage puisque sortis de SEGPA j'ai passé le 2CASH et l'année suivante nous obtenons l'ouverture d'un dispositif ULIS
Enseignant 16	PLP S&C en restauration depuis 2012, j'ai demandé de prendre les classes de CAP pour travailler avec les élèves à besoins particuliers. Je n'ai pas le CAPPEI, et j'aimerais me former mais il faut être sur un poste spécifique et je suis simplement considérée comme PLP...
Enseignant 17	CAPES anglais, 2 cash, master 2 ASH, CAPPEI, 18 ans d'enseignement
Enseignant 18	PLP 2 lettres anglais ; 2 CASH option D ; CAPPEI
Enseignant 19	PLP maths sciences, formateur académique
Enseignant 20	Maîtrise d'arts appliqués ; PLP2 Arts appliqués ; 2CA-SH en 2010
Enseignant 21	professeur de gestion en hôtellerie -et ensuite coordinatrice
Enseignant 22	professeur économie gestion depuis plus de 15 ans ayant passé la certification 2 CA SH en 2014
Enseignant 23	Bac D, deug sociologie, licence sciences de l'éducation, prof des écoles, Capsais option D. Travail dans le domaine de l'animation (animatrice dans quartiers sensibles, colo tous âges, camps d'ados à l'étranger, centres pour handicapés... Puis direction périscolaires). Postes :Clis, Ulis collège, Ulis pro. Formatrice vacataire ESPE et ASH Membre jury capash-2cash,cappei, bac pro.....
Enseignant 24	Enseignante Biotechnologies, 2 CASH, CAPPEI
Enseignant 25	10 ans infirmière, 10 ans cadre de santé et formatrice chu, 8 ans enseignante PLP, formation universitaire psychologie, Master2 ingénierie de formation
Enseignant 26	Licence de mathématiques, IUFM, CAPSAIS, enseignement en IME (12 ans)
Enseignant 27	PLP Biotechnologie depuis 1984 je me suis positionnée sur l'ULIS Pro (UPI à l'époque) pour être coordonnatrice
Enseignant 28	Professeur des écoles, puis spécialisation (option D troubles de fonctions cognitives), travail en IME puis ULIS Lycée
Enseignant 29	Professeur des écoles spécialisé option d
Enseignant 30	historienne de l'art archéologue PLP2 lettres histoire
Enseignant 31	Au départ, j'étais enseignante de gestion en LP. J'ai passé le 2 CASH puis le CAPPEI.
Enseignant 32	DEST informatique gestion (CNAM), PLP2 compta bureautique, 2CASH, coordonnatrice ULI

Répondants	Réponses
Enseignant 33	Sage-femme (10 ans), professeur de STMS (20 ans), 2CA-SH en 2005, enseignement auprès d'élèves sourds et malentendants, TFV, TFC.
Enseignant 34	BTS assistante d'ingénieur et emploi en bureau d'études ; passation concours CAPEGC XIII technologie et formation ; CAPET Technologie en interne 1993 ; ouverture d'une UPI dans le collège où j'étais en 2004, inclusion des élèves dans mes classes de 6e, 5e en technologie. 2CASH option D en 2006 ; congé mobilité d'un an (2006-2007) pour faire une licence, un DU de Neuropsychologie, Éducation et Pédagogie, un Module d'Initiative Nationale fonction coordonnateur d'UPI, ouverture dispositif UPI lycée en 2007 et nomination à titre provisoire comme coordo ; nomination en 2008
Enseignant 35	PLP Lettres Histoire. 2 CA SH. CAPPEI. Expériences dans le privé.
Enseignant 36	Enseignante en Ulis école, Ulis collège et conseillère pédagogique ASH Licence STAPS
Enseignant 37	Titulaire du master MEEF depuis juin 2018
Enseignant 38	CAPASH en 2016 4 ans de postes Ulis en primaire puis ULIS Lycée
Enseignant 39	PFSE en CE2 puis coordo ULIS, reconversion pro paramédical
Enseignant 40	Maître auxiliaire en anglais puis prof doc ,titularisée après passage du CAPES en 2014 puis j'ai suivi la formation 2 CA-SH et je suis prof doc et mission coordo Ulis depuis la rentrée
Enseignant 41	Maitrise psycho + école commerce, 10 ans expérience en entreprise puis éducation nationale
Enseignant 42	Bac littéraire, licence psycho, CAPE, CAPSAIS. Postes : Rased, Clis, IMPro, Ulis pro
Enseignant 43	2cash pdt 10 ans plus depuis 1 an CAPPEI
Enseignant 44	Écoles maternelles et élémentaires (enseignante classe ordinaire, coordonnatrice ULIS, directrice par intérim, enseignante E(RASED), Enseignante en centre pénitentiaire, Enseignante en CRI, formatrice ESPE) Au lycée : coordonnatrice ULIS, enseignante FLE, tutrice dans un programme de lutte contre le décrochage scolaire
Enseignant 45	je suis enseignant PLP en math sciences j'ai passé le 2cash
Enseignant 46	Professeur des écoles depuis 1996, professeur des écoles spécialisée (CAPSAIS option D) en 2001. Auparavant en CLIS (ex ULIS école) pendant 7 ans, puis en UPI (ex ULIS) en collège pendant 4 ans. J'ai également enseigné 2 ans dans un établissement spécialisé type hôpital de jour.
Enseignant 47	7 ans de coordo ULIS collège avant
Enseignant 48	Professeur PLP,
Enseignant 49	DESS CAAE, Expérience en entreprise puis arrivée dans l'EN
Enseignant 50	PE/CAPSAIS E/CAPASH D Prof SVT/PE CLIS/PE UPI lycée/PE ULIS LP
Enseignant 51	Concours PE (1997), CAPSAIS en 2003(5 ans en CLIS,9 ans en UPI)
Enseignant 52	instituteur en 1985, PE spécialisé, CAPSAIS E, CAPASH D, 15 ans classe intégrée en HP, ULIS LP

Question N°3 : Qu'est-ce qui vous a amené à devenir coordonnateur ?

Répondants	Réponses
Enseignant 1	J'avais envie de changer de poste après 6 ans en tant qu'enseignante dans le milieu psychiatrique et l'ouverture de la 1ère ULIS Pro du département m'a offert cette opportunité.
Enseignant 2	faire du lien avec le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, travailler sur l'insertion professionnelle.
Enseignant 3	L'envie de faire autre chose que des math et des sciences et l'envie d'aider des jeunes en difficultés scolaires.
Enseignant 4	J'avais l'impression d'avoir fait le tour de l'EPS et je voulais davantage m'occuper des élèves en difficultés scolaires.
Enseignant 5	Répondre aux besoins pédagogiques des élèves en situation de handicap
Enseignant 6	La diversité des élèves fait qu'on doit changer notre manière d'enseigner
Enseignant 7	Envie de travailler auprès de jeunes en situation de handicap.
Enseignant 8	La loi de 2005 et les champs des possibles qui s'ouvraient aux jeunes en situation de handicap.
Enseignant 9	Un ras le bol des référentiels non adapté aux élèves en difficultés
Enseignant 10	L'intérêt de partir des besoins des jeunes et de rechercher, à l'aide de diverses adaptations, à proposer un parcours correspondant aux vœux du jeune.
Enseignant 11	Je voulais quitter l'enseignement adapté
Enseignant 12	La création des Ulis en collège lycée
Enseignant 13	Aimer le travail d'équipe, opportunité en 2010 avec la création de l'Ulis de Lycée de m'investir dans ce poste
Enseignant 14	Besoin de travailler plus humainement: avoir plus de temps à consacrer aux élèves, œuvrer pour leur épanouissement, J'ai deux fils concernés par une dystrophie et une précocité et suis donc sensibilisée aux difficultés qu'occasionnent le handicap
Enseignant 15	voir réponse précédente
Enseignant 16	l'envie de devenir enseignante spécialisée
Enseignant 17	Une proposition de l'inspecteur
Enseignant 18	Le hasard ; Personne ne voulait le faire ; J'étais dans le bureau du proviseur au moment de l'appel de l'inspection, on m'a dit pourquoi pas vous et j'ai dit oui . Je voulais faire évoluer la fonction d'enseignante
Enseignant 19	Évolution professionnelle
Enseignant 20	Mes propres difficultés à répondre aux besoins et aux difficultés d'apprentissage et de compréhension grandissantes des élèves (et notamment ceux de CAP). Une nécessité d'avancer vers ceux qui étaient le plus en souffrance dans le système scolaire.
Enseignant 21	en travaillant depuis des années avec des classes de CAP, je me sentais parfois en difficultés pour venir en aide à mes élèves .J'avais donc besoin d'une formation
Enseignant 22	sensibilité, raison personnelle compte tenu de mon entourage familial

Répondants	Réponses
Enseignant 23	J'ai toujours travaillé avec un public difficile, fragile ou handicapé. C'était dans la logique des choses.
Enseignant 24	de plus en plus de jeunes en situation de handicap
Enseignant 25	Mon parcours et l'accompagnement des élèves en situation de handicap que j'ai eu au cours de ma carrière
Enseignant 26	Mettre à profit mes compétences d'enseignant spé dans une autre structure que le médico-social, auprès d'ados tout en continuant le travail d'équipe
Enseignant 27	intérêt pour le dispositif et pas d'autres collègues intéressées
Enseignant 28	Création d'une ULIS en lycée, poste à profil enrichissant
Enseignant 29	Mon inspecteur
Enseignant 30	un choix
Enseignant 31	L'implantation d'un dispositif ULIS dans mon lycée.
Enseignant 32	L'envie de pouvoir agir autrement et aider nos élèves. De plus, j'ai moi-même deux enfants en situation de handicap
Enseignant 33	Souhait de participer à l'inclusion scolaire de façon plus active.
Enseignant 34	La rencontre avec un instituteur spécialisé qui a ouvert l'UPI dans le collège où j'étais. L'inclusion de ces jeunes en techno. Le besoin de mieux connaître le handicap. L'envie de travailler au plus près avec ces jeunes en difficulté.
Enseignant 35	Travailler autrement. La coordination. Les élèves à BEP, trouver une solution. le pluridisciplinaire.
Enseignant 36	Aider au mieux les élèves en situation de handicap. Leur donner le goût d'apprendre. Mettre en place des situations pédagogiques leur permettant d'explorer leur potentiel
Enseignant 37	L'intérêt que je porte pour la voie professionnelle et la curiosité
Enseignant 38	envie de travailler en équipe et perspectives de postes variés hors école
Enseignant 39	...
Enseignant 40	Besoin de me former, ayant de plus en plus d'élèves à BEP, de consolider mes savoirs et concrétiser ce que je faisais tout le temps en aidant les élèves du mieux possible. Envie de les aider et d'être là pour guider les élèves, les parents et mes collègues.
Enseignant 41	Par hasard, j'ai eu un dispositif ULIS en début de carrière, et cela m'a beaucoup plu
Enseignant 42	Vocation pour le handicap et découverte de postes variés, dont l'ouverture de l'Ulis pro en 2008.
Enseignant 43	La passion pour ce profil d'élèves
Enseignant 44	Mes expériences antérieures, mes formations, ma volonté de mieux connaître le système éducatif en œuvrant également dans le 2nd degré ainsi que celle d'approfondir ma connaissance des orientations possibles et aider chaque élève à trouver une sortie du système éducatif adaptée à ses capacités et aspirations.

Répondants	Réponses
Enseignant 45	En 2007 on cherchait un lycée pour ouvrir une classe UPI et j'étais le tuteur d'une élève qui sortais d'une UPI collège et mon proviseur m'a sollicité pour constituer une équipe de prof pour ouvrir cette classe et d'être le coordonnateur.
Enseignant 46	mon parcours personnel, le travail en équipe, l'ouverture sur le monde professionnel
Enseignant 47	Prise en compte des besoins particuliers/individualisation des parcours/individu au cœur de l'apprentissage.
Enseignant 48	Les élèves à besoins éducatifs particuliers
Enseignant 49	La création d'une ULIS dans le lycée
Enseignant 50	Parcours professionnel dans le spécialisé depuis 18 ans
Enseignant 51	Volonté de concrétiser pour tous l'accès à l'école.
Enseignant 52	le désir de sortir de l'HP, de suivre vraiment les élèves dans leur avancement de formation en fin de parcours scolaire

Question N°5 : Présentation sommaire du dispositif Ulis Pro dans votre établissement (année d'ouverture, troubles des élèves accueillis, etc.)

Répondants	Réponses
Enseignant 1	Ouverture en septembre 2010 - Accueil d'élèves présentant des déficiences légères à moyennes, des troubles des apprentissages divers (troubles dys) voir des troubles moteurs parfois- Effectif actuel : 11 élèves de 16 à 20 ans scolarisés dans 7 classes différentes de l'établissement
Enseignant 2	créée en 2007, TFC, suivi par des SESSAD et IME
Enseignant 3	dispositif en réseau sur 3 établissements. Ouverture en 2013. Les élèves accueillis ont des troubles des fonctions cognitives
Enseignant 4	Ouvert depuis 8 ans environ. Accueil majoritairement des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, des troubles des apprentissages, des troubles psy et des troubles du spectre autistiques. D'autres élèves sont suivis par des AESH sans avoir de notification Ulis (déficience visuelle, troubles du spectre autistique)
Enseignant 5	ouvert en 2012 en phase expérimentale - ouverture en 2013 - TFC - en 2018/2019 : 14 élèves en ULIS - 2 AESH collectifs - fonctionne en réseau (3 établissements au total)
Enseignant 6	l'ULIS a ouvert en 2010 pour des jeunes troubles des fonctions cognitives. Ils sont tous inclus dans des CAP.
Enseignant 7	Une UPI a ouvert en 2001, nous accueillons des jeunes autistes, des trisomiques 21, multi-dys, troubles moteurs, troubles psy. 13 élèves au total pour cette année.

Répondants	Réponses
Enseignant 8	Ouverture en 2014 pour des jeunes ayant des troubles des fonctions cognitives essentiellement. Le dispositif accueille 16 élèves cette année en inclusion totale. Les regroupements sur la base de 2h hebdo par jeune se font pour des heures de soutien/approfondissement ou pour des projets (médiathèque, visite entreprise, salons...).
Enseignant 9	Ouverture en 2009. Troubles cognitifs et autistiques
Enseignant 10	Ulis ouverte depuis une dizaine d'année. Les jeunes profitant du dispositif sont des jeunes atteints de troubles cognitifs et/ou du comportement. Actuellement le dispositif suit 11 jeunes. Le dispositif est composé de mon poste (21h correspondant à un poste spécialisé 1er degré) et d'un poste AESH (31h).
Enseignant 11	Ouverture de L'ULIS en 2007. Les élèves ont des troubles cognitifs. Ils sont en inclusion en CAP APR et CAP MBI
Enseignant 12	Ulis au lycée depuis 2005, troubles des fonctions cognitives,
Enseignant 13	Ouverture en 2010 du dispositif qui accueille des élèves présentant des troubles des apprentissages (dys..) associés à une déficience légère.
Enseignant 14	Ouverture en 2009 (il me semble), Année propédeutique pour affiner le projet d'orientation et travailler l'autonomie, la confiance en soi. Élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives, dystrophies, dyslexie, dysphasie, troubles autistiques, trisomie 21, maladies génétiques dégénératives qui engendrent des problèmes de motricité, associés à des difficultés cognitives.
Enseignant 15	nous en accueillons cette année 6 : 2 élèves atteints de troubles autistiques et 3 élèves atteints de déficiences intellectuelles légères . ouverture en septembre 2017. Les élèves sont inclus en classe ordinaire accompagnés partiellement de l' AVS et sont repris en regroupement pour retravailler BEP.
Enseignant 16	dans l'académie de Grenoble, c'est en réseau, la coordo ULIS suit environ 30 élèves sur plusieurs établissements et fait le lien avec les personnes ressource de l'établissement, comme moi, mais il n'y a pas d'unité ULIS dans les lycées pro, les élèves sont complètement inclus, les enseignants font avec sans être particulièrement formés...
Enseignant 17	ouverture en 2014, Élèves TFC et troubles psychiques, entre 10 et 14 élèves inscrits dans le dispositif, tous scolarisés en CAP seconde ou terminale. 1 AESHco 24h (Là où il en faudrait 2 pour répondre à toutes les besoins en accompagnement)
Enseignant 18	Ouverture en 2008/2009 De 12 à 18 élèves selon les années Tous les troubles TFC DYS TED et Autisme Classe externalisée d'un IME

Répondants	Réponses
Enseignant 19	Trop long pour répondre
Enseignant 20	<p>Ouverture en 2010.</p> <p>Élèves présentant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des difficultés de mémorisation : mémoire de travail et mémoire à long terme plus ou moins efficiente, - Troubles dys (avec parfois cumul), - Des difficultés de lecture, de compréhension des consignes, - Des difficultés dans l'expression écrite et le calcul (cycle 2 pour certains), - Une capacité d'écoute limitée, - Une certaine fatigabilité et un manque de persévérance, - Des difficultés à identifier parfois les bons codes sociaux à appliquer en communauté, - Des troubles psychologiques ou comportementaux : troubles de l'attention, de la concentration et du comportement (agitation, impulsivité, violence verbale...), - Incapacité dans la gestion du stress et des émotions, - Dénier des difficultés, - Maladie invalidante, - Un manque de confiance en eux... <p>Nous accueillons cette année 25 élèves répartis sur les classes de CAP et Bac pro du lycée.</p> <p>Nous sommes 6 adultes :</p> <p>3 coordonnatrices (1 à plein temps et 2 à mi-temps chacune) + 3 AESH Co</p> <p>La plupart des élèves de l'ULIS sont essentiellement inscrits en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - CAP EVS, ECMS et APR - Bac pro à dominante tertiaire (GA, Commerce) <p>Rares sont ceux qui sont en filière hôtelière.</p>
Enseignant 21	fonctions cognitives de façon générales - autiste - parfois quelques problèmes de comportements
Enseignant 22	Dispositif créé en 2016, je suis intervenu à la création du poste. Spécificité portant sur les troubles cognitifs.
Enseignant 23	Ouverture de la 1ère Ulis pro du bas Rhin. Essentiellement troubles cognitifs mais aussi troubles du comportement, TSA...
Enseignant 24	2004, au départ ULIS TFC
Enseignant 25	Le dispositif regroupe 8 lycées tous les troubles sont représentés sauf troubles visuels 17 formations différentes cette année
Enseignant 26	UPI ouverte en 2007 - Prise en charge d'élèves présentant des troubles cognitifs, des TSA, une déficience légère ou moyenne avec parfois des troubles associés ou des TSA
Enseignant 27	année d'ouverture 2006 ULIS pour les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives
Enseignant 28	ouverture en 2010, troubles des fonctions cognitives (déficience légère, troubles dys)

Répondants	Réponses
Enseignant 29	23-élèves, 7 AVS, troubles cognitifs et psychiques, multi dys
Enseignant 30	ouverture 2009, 11 élèves TFC, réussite au CAP 100%, tx de CDI après 26%
Enseignant 31	Ouverture en 2016. Les élèves qui bénéficient du dispositif présentent des troubles cognitifs : certains sont porteurs de trisomie 21, d'autres sont autistes, ou encore dysphasiques ou présentent un retard léger, ou des troubles du comportement.
Enseignant 32	ouverture 2009. Troubles divers et variés en fonction des années
Enseignant 33	Ouvert il y a 5 ans, 10 places pour élèves avec TFC.
Enseignant 34	Ulis pro ouverte en 2007 10 à 12 élèves TFC et autres troubles sont accueillis en 1ère de détermination suivi d'une 2e avec des inclusions dans les classes pro ou formation en CAP avec soutien Ulis-lycée fonctionnement de l'ULIS pro en partenariat entre 2 lycées (un Éducation Nationale et l'autre Agriculture)
Enseignant 35	Dispositif ouvert depuis 16 ans. Troubles cognitifs et 1 moteur. Orientations possibles : CAP, IME et attestations de compétences.
Enseignant 36	Accueille 13 élèves dont 2 avec autisme
Enseignant 37	Je ne connais pas l'année d'ouverture. troubles cognitifs (Dysgraphique, TDA)
Enseignant 38	ouverture sept 2016 TFC préparation CAP en réseau sur 2 établissements
Enseignant 39	ouvert en septembre 2018, handicap cognitif
Enseignant 40	ULIS LP TFC ouverture en 2018.
Enseignant 41	2012, troubles cognitifs (autisme, dys...)
Enseignant 42	Ouverture en 2008, TFC (Troubles des Fonctions Cognitives)
Enseignant 43	TFC principalement plus TSLA Autisme et trauma ouverte depuis 4 ans
Enseignant 44	Notre dispositif accueille cette année 25 élèves. Les troubles : - Troubles des fonctions cognitives - Troubles des fonctions auditives - Troubles des fonctions motrices - Troubles envahissants du développement Les élèves sont inscrits en CAP et trois d'entre eux ont déjà obtenu un CAP et préparent un BAC PRO.
Enseignant 45	Année 2007 ouverture d'une UPI ; 2010 transformation en Ulis. élèves ayant des troubles cognitifs
Enseignant 46	ouverture en septembre 2007 d'une UPI 1 (troubles des fonctions cognitives), transformée en dispositif ULIS à mon arrivée en septembre 2010 suite à la circulaire 2010-088 du 18 juin 2010. L'ULIS a fonctionné dès septembre 2010 comme un dispositif avec les élèves inclus et inscrits dans les classes (principalement les 3 CAP du lycée : CS HCR anciennement restaurant, cuisine et ATMFC)
Enseignant 47	Ouvert depuis 2009. TFC et troubles associés. Plus de 50% de l'effectif porte des troubles "psy" qui empêchent les élèves d'envisager des inclusions, des stages... élèves sans solution en sortie d'ULIS SAS.

Répondants	Réponses
Enseignant 48	élèves TFC
Enseignant 49	ULIS TIFC
Enseignant 50	ULIS 1 4° année 1 élève par section en première année et 2 en terminale.
Enseignant 51	Ouverture à l'ULIS en 2016. Troubles cognitifs.
Enseignant 52	création 2010, surtout des en troubles dys, quelques déficients légers, très peu d'autistes ou de troubles du comportement

Question N°9 : Quels sont les outils pédagogiques, mis en place par votre équipe, permettant de favoriser l'inclusion ?

Répondants	Réponses
Enseignant 1	Pas d'outils pédagogiques particuliers mais une adaptation aux besoins spécifiques de chaque élève durant les cours (présence AVS, utilisation des outils informatiques...)
Enseignant 2	aide de l'AVS dans les ateliers professionnels
Enseignant 3	fiche de liaison, consignes de mise en page des documents,
Enseignant 4	Si équipe de l'ULIS ? du matériel pour faire manipuler les élèves (autant que faire se peut) des fiches d'aide (tableau de conjugaison, tableaux de conversion, fiches simplifiées de règles de grammaire, cartes mentales pour résumer un cours...) logiciel pour lire un texte, barre " lire couleur " pour aider à la lecture de l'élève... Si équipe des enseignants ? Un minimum de préconisations qui ne sont pas toujours suivies pendant l'année - Les aménagements d'examens. Un rasoir à légumes est utilisé en APR
Enseignant 5	Adaptation pédagogique des supports, possibilité de reprendre des cours en Ulis, de terminer les évaluations en ULIS
Enseignant 6	Livret de compétences
Enseignant 7	Suivi par les AVS, conseils aux enseignants, fiche de suivi de cours, matériel adapté en cuisine, aide aux devoirs,
Enseignant 8	Le travail d'adaptation des cours (réécriture), l'utilisation de l'informatique, la reformulation des consignes et l'accompagnement aux gestes professionnels.
Enseignant 9	Adaptation des cours, fiche outil, rappel de ce que les élèves font en inclusion.
Enseignant 10	Beaucoup de dialogue avec les enseignants et d'accompagnement dans les matières professionnelles. Les cours peuvent être repris dans le cadre de l'Ulis, les documents présentés différemment, les consignes adaptées, ...
Enseignant 11	Fiches avec photos pour mémoriser du vocabulaire. Utilisation des cartes mentales pour apprendre une leçon. Réunions de concertations tous les trimestres pour échanger sur les élèves.
Enseignant 12	carnet de suivi

Répondants	Réponses
Enseignant 13	fiche de suivi individuelle, aide humaine (AESH), documents adaptés (agrandissements....)
Enseignant 14	Des fiches d'information communication pour informer l'équipe sur les difficultés et les objectifs de l'élève, communiquer et dialoguer avec les enseignants, les AVS, les élèves, les familles...
Enseignant 15	aide à l'organisation, décomposer tâches complexes en activités simples, alléger les écrits
Enseignant 16	on s'adapte en fonction des troubles, on écrit à la place des élèves lorsque c'est nécessaire pour pallier les absences d'AVS, les enseignants font du mieux qu'ils peuvent sans forcément beaucoup de moyens alloués
Enseignant 17	Présence de l'AESH autant que possible. Le coordo se rend disponible pour proposer des adaptations. Les enseignants ont des retours réguliers sur le profil, besoins, difficultés des élèves et en tiennent compte.
Enseignant 18	Accompagnement AESH Pédagogie différenciée Adaptations des TP et PFMP
Enseignant 19	Adaptations des documents, adaptations des exigences en termes de quantité et de difficulté, permettre aux élèves ULIS de recommencer un travail en ULIS lorsqu'il n'a pas été réalisé correctement une première fois en classe
Enseignant 20	Étayage, reformulation des consignes, temps supplémentaire, scribe pour certains, adaptations des contenus et des supports...
Enseignant 21	aide - reformulation - étayage - Écoute
Enseignant 22	supports concrets facilitant la représentation; le jeu comme outil d'implication et de compréhension, tout support permettant la représentation visuelle pour consolider la représentation mentale.
Enseignant 23	Fiche de suivi, beaucoup de coordination sur les temps informels (et formels)
Enseignant 24	Différenciations, adaptations
Enseignant 25	Divers outils en liens avec les besoins des élèves et les formations
Enseignant 26	Rien de particulier...
Enseignant 27	les élèves ne sont plus en inclusion mais sont inscrits directement dans les classes de CAP
Enseignant 28	fiche de suivi
Enseignant 29	Fiche de présentation des élèves, fiches des protocoles
Enseignant 30	co intervention, adaptation pédagogique
Enseignant 31	Temps d'échange fixe chaque semaine, ressources disponibles en ULIS sur les différents troubles des apprentissages ou handicaps, Co-intervention avec les collègues, applications interactives sur Learning Apps, création de jeux pour apprendre, cours audio
Enseignant 32	Quand ils le font oui cela dépend de la volonté de chacun
Enseignant 33	Différentes aides techniques, cartes...

Répondants	Réponses
Enseignant 34	La stabilité de l'équipe, l'expérience acquise au cours des années, la communication et l'implication des enseignants dans le fonctionnement de l'ULIS favorisent l'inclusion. La 1er de détermination est aussi un élément important car les élèves ne sont pas inscrits dans un CAP mais restent sur l'ULIS et vont en inclusion s'ils sont prêts.
Enseignant 35	La fiche suivie, les échanges, pédagogies adaptées et postures des enseignants.
Enseignant 36	Beaucoup de temps de concertation Élaboration des séquences Co animation
Enseignant 37	Réadaptation des supports (limite d'information)
Enseignant 38	des projets culturels -des productions de groupe-du co-enseignement
Enseignant 39	différenciation des supports, communication
Enseignant 40	adaptation des cours, des devoirs
Enseignant 41	Ordinateur, google doc...
Enseignant 42	Ce sont les mêmes outils que les autres élèves de CAP
Enseignant 43	Je suis seule pas d'équipe que quelques professeurs ouverts au handicap
Enseignant 44	Différenciation pédagogique, tutorat, ordinateur...
Enseignant 45	Le suivi des élèves en classe avec les AESH
Enseignant 46	aides aux devoirs et à la compréhension des cours en ULIS, aide des 2 AVSco ou de la coordo en cours et en TP avec reformulation et découpage des consignes, pédagogie différenciée avec tâches ciblées, adaptation des évaluations
Enseignant 47	Choisir des domaines porteurs de motivation, définition d'objectifs simples, accompagnement par l'AVS....Pour ma part je découvre le lycée pro et les attendus du LP. Je n'ai pas encore de supports concrets pour accompagner les inclusions.
Enseignant 48	Les ateliers cuisine et service
Enseignant 49	la communication
Enseignant 50	Échange de service et travail de mutualisation des ressources
Enseignant 51	adaptations pédagogiques, choix des enseignants, projets
Enseignant 52	cours sur support numérique, photocopies, contrôles adaptés, oralisation des consignes, lecteur de pages écran, dictée vocale, souris scanner, version audio des œuvres étudiées, temps supplémentaire

Question N°15 : Selon vous, comment améliorer l'inclusion des élèves dans les formations en hôtellerie-restauration ?

Répondants	Réponses
Enseignant 1	Prendre en compte les difficultés et potentialités de chaque élève en adaptant les demandes (moins de clients à servir, moins de plats à préparer...), moins de pression liée à la passation des examens car souvent les élèves d'ULIS ont très peu confiance en eux et ont peur de ne pas réussir à faire ce qui leur est demandé, faire passer les CCF quand l'élève est réellement prêt et pas forcément en même temps que les autres élèves!
Enseignant 2	sans avis
Enseignant 3	Former les collègues sur le handicap. Développer l'accompagnement d' AVS
Enseignant 4	Accepter que ces élèves aient des droits pour compenser un handicap. La connaissance du handicap n'est pas toujours connue mais la répercussion sur les tâches demandées doit s'observer. Dans quelle(s) situation(s) l'élève est -il mis en difficulté ? Quelles sont les hypothèses de la difficulté ? Y-aurait-il un " truc" qui pourrait l'aider à mieux réussir la tâche. Ne pas penser que ce n'est que l'affaire de l'enseignant professionnel. Accepter alors que l'AESH ou la coordo Ulis aille en atelier pour observer l'élève et trouver des pistes pour adapter ou aménager. Collaborer avec le coordonnateur Ulis pour les PFMP. Le coordo peut aller rencontrer le maître de stage et expliquer ce qui peut mettre l'élève en difficulté et comment contourner cette difficulté (sans parler du handicap). Informer le coordo d'une difficulté qui apparaîtrait en cours de stage. Donner ses cours théoriques au coordo pour lui permettre de reprendre avec l'élève ou de les adapter si ce n'est prof....Bref collaborer en toute confiance !
Enseignant 5	Dans notre lycée nous ne parlons plus d'inclusion mais d'école inclusive comme le prévoit la loi de 2013. Donc tous les élèves qui en font la demande et qui ont un PPS qui le prévoit sont dans une classe de référence.
Enseignant 6	prendre en compte les besoins de chaque jeune, adapter les enseignements suivant le handicap
Enseignant 7	Former les enseignants sur le handicap.
Enseignant 8	Pas uniquement en hôtellerie-restauration : adaptabilité des formations pour une montée en expertise plus progressive et une adaptabilité des cours.
Enseignant 9	Temps de TP et plus court pour éviter la fatigabilité. Tâche plus répétitive. Plus d'AESH
Enseignant 10	De plus en plus d'élèves relevant de l'Ulis se retrouvent dans ces CAP, or le référentiel de ces CAP est-il adapté ou adaptable à ce public ? Beaucoup d'enseignants du professionnel se trouvent mal à l'aise entre les compétences des jeunes et ce que leur demande le référentiel. De plus lorsqu'une classe de CAP est composée de 10 jeunes dont 6 relevant de l'Ulis peut-on considérer cela comme de l'inclusion ?
Enseignant 11	Permettre de faire un CAP en 3 ans

Répondants	Réponses
Enseignant 12	tutorat
Enseignant 13	maintenir un lien régulier avec les professeurs d'enseignement général et professionnel; travailler en coanimation
Enseignant 14	Bénéficier d'une période d'accompagnement après le diplôme pour travailler l'insertion et affiner le projet de l'élève. On doit choisir entre le temps pédagogique et la validation du diplôme ou l'insertion pro
Enseignant 15	xx
Enseignant 16	plus de formations, moins d'élèves dans une section si les ULIS sont nombreux : les classes de CAP sont des classes "ghettos", où se retrouvent les ULIS, les allophones, et les élèves qui ont des problèmes de comportement... difficile à gérer pour l'enseignant !
Enseignant 17	Accompagnement, séquençage des tâches
Enseignant 18	Je ne sais pas
Enseignant 19	En étant plus vigilant sur les prérequis comportementaux au moment des affectations en ULIS Lycée --> questionnement sur la pertinence de l'inclusion dans l'objectif d'un confort psychologique suffisant de l'élève dans ses apprentissages lorsqu'il présente des troubles du comportement importants, en particulier dans son relationnel avec les autres élèves.
Enseignant 20	Étant donné le profil majoritaire de nos élèves "ULIS", la filière hôtelière et ses exigences nous semble difficilement accessible pour eux. Il faudrait éventuellement (et avec la réforme du lycée pro cela pourra peut-être envisageable) aménager les formations CAP sur 3 ans. L'insertion professionnelle est encore plus difficile dans ce milieu pour nos élèves.
Enseignant 21	Il est vraiment difficile pour ces élèves de choisir cette formation .Les exigences sont très élevées-dangerosité du matériel - trop d'autonomie dans les cuisines et une pression trop importante . Pour l'insertion professionnelle l'entreprise doit être bienveillante et familiale afin que l'élève puisse effectuer
Enseignant 22	Compte tenu de la problématique liée aux troubles cognitifs dans mon ULIS, les élèves souffrent d'un vocabulaire appauvri, d'un manque d'estime de soi, et d'un doute permanent. Il convient de planifier davantage de temps dédié à la théâtralisation et au jeu de rôle pour corriger , aider à exprimer et surtout prendre de l'assurance. L'adaptation des enseignants à la spécificité des élèves à besoin particulier est aussi un élément fondamental à approfondir
Enseignant 23	Le Cap APR est une formation MPA tout à fait adaptée à notre public
Enseignant 24	Les rituels, Le travail sur l'estime de soi, Travailler sur les consignes, étayage, Auto évaluation, Co intervention ++, travailler en binôme,
Enseignant 25	Bonne analyse des besoins des élèves , communication entre tous les acteurs
Enseignant 26	-

Répondants	Réponses
Enseignant 27	mieux préparer les relations avec les enseignants surtout issus du milieu professionnel (ce sont des professionnels avant d'être des enseignants)
Enseignant 28	contenu en lien avec le milieu professionnel afin qu'ils s'intéressent davantage, montrent plus de curiosité et motivation.
Enseignant 29	Réduire le nombre d'élèves sur la classe cap APR , 16 repartis sur les 2 années
Enseignant 30	il faut "trier" les profils entrants les élèves doivent être un minimum motivés
Enseignant 31	En sensibilisant avec des expériences positives comme les restaurants de Nantes et de Paris dont les salariés sont porteurs de trisomie 21,
Enseignant 32	faire beaucoup de stage car c'est un milieu difficile et très exigeant pas toujours dans l'adaptation.
Enseignant 33	Travailler en amont (Ulis collège, IME, SEGPA) pour permettre un recrutement d'élèves avec des besoins spécifiques adaptés aux exigences de la restauration et aider les professeurs de ces structures à identifier ces exigences et le niveau des élèves de lycée professionnel.
Enseignant 34	avec plus de moyen humain, peut-être. C'est difficile de répondre brièvement.
Enseignant 35	Ateliers de motricité. Accompagnement dans les cours. Réduire les tâches. Éviter les doubles tâches. Fonctionner par pallier. Tutorat. Valoriser les acquis. Travail autour de l'estime de soi. Notion d'erreur. S'interroger sur les automatismes...
Enseignant 36	Poursuivre les stages dans des entreprises adaptées
Enseignant 37	Je n'ai pas encore assez d'expérience pour répondre à cette question
Enseignant 38	faire accepter une personne qualifiée dans cette spécialité pour l'accompagnement en cuisine
Enseignant 39	plus de formation des enseignants et mini formation pour les élèves de la classe
Enseignant 40	il faudrait plus d'AVS pour les accompagner mais aussi des postes adaptés
Enseignant 41	Communication
Enseignant 42	C'est difficile car on ne peut ralentir le rythme, l'adaptation se fait sur le nombre de couverts.
Enseignant 43	Co animation entre profs et coordo serait la bienvenue
Enseignant 44	En accentuant le lien entreprise lycée qui permettrait une meilleure connaissance des attentes de chacun.
Enseignant 45	Il faut que les élèves soient bien informés et préparés en collège sur les métiers de l'hôtellerie
Enseignant 46	une formation initiale des PLP serait utile pour la connaissance, la prise en compte du handicap et l'adaptation de l'enseignement
Enseignant 47	Ce que j'en perçois aujourd'hui: Pr ce qui est des élèves de l'ULIS SAS, leur demande serait d'être accueilli en groupe pour faire un atelier collectif sur chaque plateau technique. Ils se sentiraient plus à l'aise pour découvrir, essayer, se projeter ... Du côté enseignant, cela permettrait sans doute de prévoir les compensations en amont des éventuelles inclusions.
Enseignant 48	Inclusion en ateliers seulement
Enseignant 49	avoir des CAP

Répondants	Réponses
Enseignant 50	En tenant compte de leur présence par une baisse d'effectifs et plus de moyens humains
Enseignant 51	Dans la mesure du possible , s'adapter aux besoins de l'élève
Enseignant 52	du personnel AVS supplémentaire permettrait un accompagnement plus conséquent lors des ateliers pro

Question N°16 : Exprimez-vous librement sur le thème...

Répondants	Réponses
Enseignant 1	Je pense que les élèves d'ULIS sont tout d'abord des élèves à part entière et qui ont réellement leur place dans les formations de lycée professionnel et notamment dans le domaine de l'hôtellerie restauration. L'insertion professionnelle peut demander un suivi important lors de la sortie de l'ULIS afin que les entreprises prennent en compte les besoins du jeune mais quand un jeune est motivé et le montre tout est possible...
Enseignant 2	sans avis
Enseignant 3	L'intégration professionnelle en milieu ordinaire est compliquée.
Enseignant 4	Un handicap physique ou sensoriel est pris en compte sans aucun problème en général. Mais le handicap invisible n'est pas assez pris en compte dans l'enseignement au lycée sous prétexte que quand l'élève sera en entreprise il devra être rapide, ne pas paniquer aux coups de feu, comprendre vite, bien communiquer...il faudra encore du temps pour que les mentalités évoluent...
Enseignant 5	Les enseignants qui ont dans leur classe des élèves bénéficiant du dispositif ULIS les considèrent comme des élèves à part entière. Ils font appel au coordo ULIS en cas de besoin. En début d'année le coordo établit un projet individuel de l'élève qu'il remet aux profs de l'équipe. Les profs ont les objectifs des élèves. Tout au long de l'année un échange se fait entre les équipes et les élèves. Les élèves suivent l'emploi du temps normal de la classe et sont en regroupement pendant les heures où ils n'ont pas cours pour les sections hôtellerie. Pour les autres sections de CAP Ils peuvent venir pendant les heures d'anglais ou d'art appliqués car c'est une option à l'examen.
Enseignant 6	le travailleur de coordonnateur est difficile dans le tous les jeunes ont des besoins différents et que nul n'est fait pour eux. Le travail d'adaptation est peu réalisé

Répondants	Réponses
Enseignant 7	L'inclusion en hôtellerie-restauration dépend de la bienveillance des enseignants. Souvent, ils ont tendance à ne pas adapter quoi que ce soit, les jeunes sont parfois laissés de côté. A contrario, si un enseignant se met au niveau des jeunes et de leur handicap, le jeune peut progresser. Trouver du travail en hôtellerie-restauration reste difficile pour ces jeunes car ils n'ont pas la capacité de faire face au coup de feu, ce qui les panique et les empêche d'avancer. L'accessibilité est plus facile en cuisine collective où il n'y a pas ce coup de feu, les jeunes peuvent plus travailler à leur rythme.
Enseignant 8	Les principaux écueils sont le manque de discernement vis-à-vis de ces jeunes : ne pas vouloir les aligner sur des jeunes qui sont déjà prêts à intégrer un milieu ordinaire mais prendre le temps de leur formation (2 ou 3 ans) en faisant attention aux multi-tâches qui sont très compliquées à gérer pour ces jeunes.
Enseignant 9	Inclusion reste difficile car ces métiers sont difficiles même pour des élèves ordinaires. Inclusion sociale est par contre très positive .
Enseignant 10	L'inclusion de jeunes à besoins particuliers est rentrée dans les pratiques des enseignants (ils recherchent des adaptations, sont bienveillants, ...) seulement ils paraissent coincés entre les instructions et leur public. De plus si l'inclusion est bien avancée dans les formations, lorsque l'on se retrouve confronté au milieu professionnel, on se rend compte que l'écart est important. Accueillir en stage : éventuellement mais envisager une embauche d'un jeune avec des adaptations nécessaires : pas vraiment d'où recherche en milieu protégé. Bon courage à vous
Enseignant 11	Il faudrait que les collectivités embauchent davantage de personnes avec RQTH.
Enseignant 12	les Ulis manquent d'AESH, et parfois les élèves sont trop nombreux sur le dispositif
Enseignant 13	La possibilité de valider le CAP en 3 ans constitue une réelle plus-value pour les élèves qui ont souvent besoin de cette année supplémentaire pour gagner en autonomie et en maturité. Il est important de les aider à construire leur projet professionnel au-delà du CAP : l'obtention du diplôme n'est pas une fin en soi (cela s'adresse d'ailleurs à tous les élèves de CAP).
Enseignant 14	Je suis récemment nommée et suis encore en phase d'observation et de découverte. Pour moi il est nécessaire de créer une année insertion pro après le diplôme.
Enseignant 15	xx
Enseignant 16	Après une formation à l'INSHEA à Suresnes, je me suis rendue compte de la disparité des moyens d'une académie à l'autre, et les enseignants font ce qu'ils peuvent avec un minimum de moyens alloués. Je suis très déçue de l'éducation nationale à ce niveau-là... J'ai écrit une lettre pour dénoncer cette situation que j'ai envoyé aux inspecteurs, où je m'efforçais de proposer des choses... je n'ai eu aucune réponse...

Répondants	Réponses
Enseignant 17	Votre questionnaire projette l'inclusion scolaire comme un dispositif où les élèves seraient accueillis par périodes, ou ponctuellement. Ce n'est selon moi pas cela. L'élève est inscrit dans un parcours de scolarisation et de formation qualifiante et il est accompagné au sein de sa classe selon ses besoins. Si la certification n'est pas possible, un portefeuille de compétences et une attestation est délivrée. L'insertion professionnelle se prépare au lycée si le jeune et la famille en expriment le besoin. Les entreprises sont informées du profil particulier des jeunes, et des dispositifs d'insertion professionnelle sont associés à la démarche dès que nécessaire et possible.
Enseignant 18	Depuis 10 ans nous avons formé une cinquantaine d'élèves. Très peu ont trouvé du travail. Très peu ont trouvé du travail en restauration. Très peu en milieu ordinaire. Les seuls à ma connaissance sont répartis en milieu protégé ESAT. Pour moi, le problème n'est pas de mener des élèves du dispositif au diplôme, le problème c'est et après ? Peu de dispositifs prennent le relais à la sortie. Et les moins bien accompagnés de retrouvent seuls face à la réalité professionnelle et la recherche d'emploi. À ce jour, dans notre dispositif nous n'avons pas trouvé de solutions.
Enseignant 19	Merci de votre intérêt pour la problématique de l'inclusion scolaire
Enseignant 20	Je suis intéressée par votre mémoire et votre réflexion à ce sujet, car il nous questionne aussi.
Enseignant 21	Pouvoir aider ces élèves en difficultés, c'est formidable. Ensuite attention entre l'ULIS collège et l'Ulis Lycée la marche est trop importante. En ULIS collège, ils sont environ inclus dans les classes 4 ou 5h, alors qu'en ULIS c'est l'inverse, environ trois à quatre heures à l'Ulis.
Enseignant 22	bon courage
Enseignant 23	CAP APR est peut-être plus adapté que cap hôtellerie... Tout dépend du profil et compétences de chaque élève
Enseignant 24	En fonction des besoins de chaque élève. Nous accueillons beaucoup de profil. La difficulté majeure en Hôtellerie est le rythme intensif, peu de tâches répétitives comme de l'APR, l'adaptation pour certains élèves en cuisine est très difficile à mettre en place car manque d'autonomie, de prise d'initiatives
Enseignant 25	Cela est nécessaire en hôtellerie restauration mais dans toutes les autres disciplines
Enseignant 26	RAS
Enseignant 27	nos élèves d'Ulis sont mieux accueillis dans les CAP APR et ATMFC
Enseignant 28	travailler en projet (valable pour tous les élèves), mettre en place des binômes, dynamiser les séquences de travail pour que les élèves soient réellement acteurs de leur apprentissage; immersion fréquente en milieu professionnel, stage filet?
Enseignant 29	Parler de la scolarité des élèves en situation de handicap et plus seulement de l'inclusion
Enseignant 30	?
Enseignant 31	.

Répondants	Réponses
Enseignant 32	Très difficile de répondre à ce questionnaire car chaque année est différente et les élèves aussi. Du coup, les temps évoqués sont très variables tant dans l'année que sur la formation. Il en est de même pour les profils reçus, les stages, les formations accueillants nos élèves. On fait du cas par cas donc difficile de faire une généralité.
Enseignant 33	Le milieu de la restauration est porteur pour des élèves avec TFC.
Enseignant 34	Il est difficile de donner "une solution" sachant que chaque dispositif fonctionne de manière différente selon le public à besoins éducatifs particuliers accueillis, sa localisation géographique, l'académie, les équipes, la volonté des chefs d'établissements, et tant d'autres choses encore.
Enseignant 35	La restauration se résume souvent pour nos élèves à : collectivité, CAP APR. Bon courage.
Enseignant 36	C'est un travail très enrichissant
Enseignant 37	Je ne m'attendais pas à voir autant d'élèves à besoins éducatifs particuliers en dehors du dispositif. Les aides se mettent en place trop tard. En ce qui concerne l'ULIS, les enseignants sont habitués à travailler avec eux et favorise beaucoup l'oral dans leur pédagogie et dans leur évaluation. Toutefois, je n'ai pas encore eu l'occasion de réellement travailler en équipe pour des objectifs et projets précis. Mais la situation n'est pas évidente car je suis T1 et pas formée. L'expérience est très enrichissante mais quelques peu déconcertante car je suis confrontée à des problèmes différents.
Enseignant 38	une AESH qui aide l'ensemble du groupe (pas de différenciation sur l'origine des élèves MDPH ou non) est bienvenue car elle soulage le professeur et le rassure concernant l'accompagnement des élèves en difficulté, la sécurité et permet de ne pas stigmatiser les élèves MDPH
Enseignant 39	oui
Enseignant 40	je débute dans le poste mais il y a beaucoup de choses à faire pour que l'inclusion d'élèves à BEP se fasse dans les meilleures des situations.
Enseignant 41	Communiquer est essentiel (élèves, profs, partenaires, parents...)
Enseignant 42	Questionnaire très intéressant
Enseignant 43	L'école inclusive peut créer des difficultés en raison du manque de formation initiale des profs.
Enseignant 44	L'inclusion scolaire et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap avancent et permettent de belles réussites. Il nous faut poursuivre en formant et accompagnant les enseignants et en renforçant le dialogue avec les entreprises pour élargir le champ des possibles et permettre à chaque élève d'avoir une sortie du système éducatif adaptée à ses capacités et aspirations.
Enseignant 45	Le jeune âge des élèves peut poser un problème pour l'inclusion durant la formation et un obstacle pour obtenir un emploi s' ils n'ont pas le permis pour se déplacer.

Répondants	Réponses
Enseignant 46	Une précision : il n'y a pas de restriction quant à l'inscription des élèves bénéficiant du dispositif ULIS dans une section, il s'agit d'une notification MDPH qui priorise un élève au vu de son projet professionnel et de sa faisabilité. Donc, a priori (évidemment selon le type de handicap) toutes les formations proposées dans le lycée peuvent accueillir un élève "avec ULIS".
Enseignant 47	Un de mes questionnements reste l'employabilité de certains jeunes.
Enseignant 48	oui
Enseignant 49	Les inclusions en bac sont difficiles à mettre en œuvre. Seule une formation en CAP permettrait aux élèves d'envisager sereinement des cours avec la section restauration/service.
Enseignant 50	Chaque élève est différent mais dans l'ensemble les professeurs sont plutôt satisfaits des ULIS et aiment travailler avec eux de part leur investissement, leur gentillesse et leur envie de bien faire. Pour toutes les difficultés d'autonomie, de compréhension les enseignants sont très à l'écoute et adaptent leur demande. C'est une chance pour un coordonnateur de travailler avec ce genre de professionnels qui savent s'investir et adapter leur apprentissage avec autant de patience et de compréhension. Les élèves sont heureux en cuisine et l'exigence de travail et de résultat leur permet de progresser dans la bienveillance. Il faut tout de même sortir 24 couverts dans un restaurant pédagogique à tendance gastronomique.
Enseignant 51	Considérer les besoins et mettre en place un projet qui a du sens pour l'élève(horaires aménagés, rythmes de travail adapté, outils pédagogiques proposés)
Enseignant 52	Je n'apprécie pas le caractère obligatoire et un peu contraint des réponses à ce questionnaire auquel, somme toute, je réponds volontairement. Le travail en Ulis pro est particulièrement intéressant de par la variété des tâches qui le compose et des personnes que l'on est amené à fréquenter.

Annexe F : Guide d'entretien enseignants

Introduction : Remerciements pour l'entretien et demande d'autorisation d'enregistrement ; Présentation du thème du mémoire ;
Présentation des questions de recherches : Le dispositif « ULIS PRO » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?
Comment former les enseignants à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
Le handicap	Découvrir les représentations des troubles par les enseignants et révéler d'éventuels stéréotypes.	Donnez-moi trois mots ou expressions que vous évoque le handicap ? Pouvez-vous me donner une classification du handicap ?	Connaissez-vous l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?	
Le dispositif Ulis Pro	Évaluer le niveau de connaissances du dispositif des enseignants.	Savez-vous comment les élèves sont orientés vers le dispositif Ulis Pro ?	Connaissez-vous les termes MDPH, CDAPH, EES, ... ? Connaissez-vous les missions du coordonnateur ? Saviez-vous que le CAP peut être proposé en 3 ans ?	
La mise en place du dispositif à Darnet	Collecter les retours d'expérience des enseignants quant à la mise en place du dispositif à la rentrée 2018.	Pouvez-vous me décrire comment se déroule l'accueil des élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro depuis le début de l'année scolaire dans vos cours ?	Quelles difficultés ont été rencontrées ? Avez-vous ressenti de l'appréhension ?	
Au sein de la classe	Déterminer les pratiques et méthodes pédagogiques mises en place par les enseignants.	Avez-vous dû adapter votre enseignement ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?	Quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées avec ce public ?	
	Découvrir les relations professeurs-coordonnateurs.	Pouvez-vous me décrire comment vous travaillez avec la coordonnatrice ? Quelles sont vos relations ?	Avez-vous besoin d'elle pour adapter vos situations d'apprentissage, vos supports ? La qualifieriez-vous comme une personne ressource ?	

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
Au sein de la classe	Découvrir le travail avec l'AVS CO.	Comment s'organise la collaboration avec l'AVS Co ? Quel est son rôle durant vos séances ?	Participe-t-elle à la préparation de vos séances ? À quel moment la rencontrez-vous ?	
	Découvrir les outils pédagogiques utilisés.	Mettez-vous en place des outils pédagogiques spécifiques pour les élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro ?	Ces outils sont-ils généralisables à d'autres séances ou à d'autres enseignements ?	
	Déterminer les difficultés rencontrées ?	Rencontrez-vous des difficultés durant vos séances ?	À quel niveau se situent les difficultés : l'environnement de travail, dans la gestion de la classe (relation inter-élèves), des apprentissages, ...	
La formation	Déterminer les besoins de formations des enseignants.	Avez-vous déjà participé à une formation sur le thème de l'inclusion ? Quels sont vos besoins de formation sur ce thème ?	Avez-vous suivi la formation m@gistère dont le lien a été envoyé au mois de novembre ? Quel type de formation est à privilégier (proximité, académique, m@gistère).	
L'inclusion : limites et leviers	Comment construire un dispositif réellement inclusif en sortant des réflexes intégratifs.	Faites-vous la différence entre intégration et inclusion ?	Quelles sont pour vous les limites à l'inclusion de ces élèves ? Quelles actions voudriez-vous voir être mises en place en vue de l'améliorer ?	
L'intégration professionnelle (uniquement pour PP, et professeurs de spécialité)	Évaluer les capacités d'intégration professionnelle des élèves.	Comment s'est déroulée la première période de formation en milieu professionnel ? Comment évaluez-vous la capacité de vos élèves à intégrer le milieu professionnel ?	Où ont eu lieu les PFMP (milieu protégé ou ordinaire), dans quel service, ... ? Comment ont-été négociés les objectifs avec les entreprises ?	

Conclusion : Proposition d'élargissement ; Remerciements pour l'entretien

Annexe G : Guide d'entretien Coordonnatrice ULIS

Introduction : Remerciements pour l'entretien et demande d'autorisation d'enregistrement ; Présentation du thème du mémoire ;
Présentation des questions de recherches : Le dispositif « ULIS PRO » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?
Comment former les enseignants à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
La mise en place du dispositif à Darnet	Collecter le retour d'expérience de la coordonnatrice quant à la mise en place du dispositif à la rentrée 2018.	Pouvez-vous me décrire comment s'est déroulée la mise en place de l'ULIS pro ? Pouvez-vous me décrire comment se déroule l'accueil des élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro depuis le début de l'année scolaire ?	Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place ? En craignez-vous d'autres ? Quel accueil ont réservé les différents membres de l'équipe éducative à l'annonce de la mise en place de ce dispositif ? Devez-vous fournir un bilan de la mise en place de ce dispositif ?	
Relations avec l'équipe éducative	Découvrir les relations coordonnatrice / équipe éducative	Pouvez-vous me décrire comment se passent vos relations avec les différents membres de l'équipe éducatives ?	Équipe éducative : Équipe de direction, AVS Co, Enseignants, CPE.	
Relations avec les partenaires extérieurs	Découvrir les relations coordonnatrice / partenaires extérieures	Quels sont vos principaux interlocuteurs pour organiser la scolarité des élèves ULIS ?	Enseignant référent, secteur médico-social, IEN ASH, ...	
Relations avec les familles	Découvrir les relations coordonnatrice / Familles	Quelle est la fréquence des rencontres avec les familles des élèves ? Quels en sont les objectifs ?	Quel est l'environnement familial des élèves ?	

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
La collaboration avec les enseignants	Comprendre le travail avec les enseignants.	Comment s'organise la collaboration avec les enseignants ?	Participez-vous à la préparation des séances ? À quel moment rencontrez-vous les enseignants ? Intervenez-vous dans certaines séances ? Êtes-vous sollicitée par les enseignants pour adapter les situations d'apprentissages ?	
Les regroupements ULIS	Découvrir les outils pédagogiques utilisés.	Quels outils pédagogiques spécifiques ont été mis en place pour les élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro ?	Ces outils sont-ils généralisables à d'autres séances ou à d'autres enseignements ?	
	Déterminer les difficultés rencontrées ?	Rencontrez-vous des difficultés durant les séances ?	À quel niveau se situent les difficultés : relation avec les élèves, environnement de travail, gestion de la classe relation inter-élèves) , apprentissages, ...	
L'insertion professionnelle	Évaluer les capacités d'intégration professionnelle des élèves.	Comment évaluez-vous la capacité de vos élèves à intégrer le milieu professionnel ? Comment favoriser la continuité des parcours ?	Quels dispositifs ou organismes réalisent un accompagnement lors de l'intégration professionnelle ?	
La formation	Déterminer les besoins de formations des enseignants.	Avez-vous déjà organisé une formation sur le thème de l'inclusion ? Quels sont les axes de formation à privilégier ?	Quel type de formation est à envisager (proximité, académique, m@gistère).	

Conclusion : Proposition d'élargissement ; Remerciements pour l'entretien

Annexe H : Guide d'entretien AVS Co

Introduction : Remerciements pour l'entretien et demande d'autorisation d'enregistrement ; Présentation du thème du mémoire ; Présentation des questions de recherches : Le dispositif « ULIS PRO » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment former les enseignants à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
Le handicap	Découvrir les représentations des troubles par l'AVS Co et révéler d'éventuels stéréotypes.	Donnez-moi trois mots ou expressions que vous évoque le handicap ? Pouvez-vous me donner une classification du handicap ?	Connaissez-vous l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?	
Le dispositif Ulis Pro	Évaluer le niveau de connaissance du dispositif par l'AVS Co.	Savez-vous comment les élèves sont orientés vers le dispositif Ulis Pro ?	Connaissez-vous les termes MDPH, CDAPH, EES, ... ? Connaissez-vous les missions du coordonnateur ? Saviez-vous que le CAP peut être proposé en 3 ans ?	
La mise en place du dispositif à Darnet	Collecter le retour d'expérience de l'AVS Co quant à la mise en place du dispositif à la rentrée 2018.	Pouvez-vous me décrire comment se déroule l'accueil des élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro depuis le début de l'année scolaire dans vos cours ?	Quelles difficultés ont été rencontrées ? Avez-vous ressenti de l'appréhension ?	
Relation avec la coordonnatrice	Découvrir les relations AVS Co/ coordonnateurs.	Pouvez-vous me décrire comment vous travaillez avec la coordonnatrice ? Quelles sont vos relations ?	La qualifieriez-vous comme une personne ressource ?	

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
Au sein des cours en classe ordinaire	Découvrir le travail avec les enseignants.	Comment s'organise la collaboration avec les enseignants ? Quel est votre rôle durant les séances ?	Participez-vous à la préparation de vos séances ? À quel moment rencontrez-vous les enseignants ? Intervenez- vous dans toutes les séances, dans toutes les disciplines ?	
	Découvrir les outils pédagogiques utilisés.	Mettez-vous en place des outils pédagogiques pour les élèves bénéficiant du dispositif ULIS pro ?	Ces outils sont-ils généralisables à d'autres séances ou à d'autres enseignements ?	
	Déterminer les difficultés rencontrées ?	Rencontrez-vous des difficultés durant les séances ?	À quel niveau se situent les difficultés : l'environnement de travail, dans la gestion de la classe (relation inter-élèves), des apprentissages, ...	
Le travail de l'AVS Co	Comprendre le champ d'action de l'AVS Co	Pouvez-vous me décrire une de vos journées type ?	êtes-vous amené à accompagner les élèves en dehors du temps scolaire (self, interclasses, ...) Avez-vous déjà eu à pratiquer	
La formation	Déterminer les besoins de formations des AVS Co.	Quelle est votre parcours de formation ?	Avez-vous eu une formation spécifique ?	
L'inclusion : limites et leviers	Comment construire un dispositif réellement inclusif en sortant des réflexes intégratifs.	Faites-vous la différence entre intégration et inclusion ?	Quelles sont pour vous les limites à l'inclusion de ces élèves ? Quelles actions voudriez-vous voir être mises en place en vue de l'améliorer ?	

Conclusion : Proposition d'élargissement ; Remerciements pour l'entretien

Annexe I : Guide d'entretien proviseur

Introduction : Remerciements pour l'entretien et demande d'autorisation d'enregistrement Présentation du thème du mémoire Présentation des questions de recherches : Le dispositif « ULIS PRO » favorise-t-il vraiment l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment former les enseignants à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
La mise en place du dispositif à Darnet	Collecter le retour d'expérience de la proviseure quant à la mise en place du dispositif à la rentrée 2018.	Pouvez-vous me décrire comment s'est décidée puis déroulée la mise en place de l'ULIS pro ?	Comment a été pris la décision de la mise en place de l'ULIS à JB Darnet ? Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mise en place ? En craignez-vous d'autres ? Quel accueil ont réservé les différents membres de l'équipe éducative à l'annonce de la mise en place de ce dispositif ? Devez-vous fournir un bilan de la mise en place de ce dispositif ?	
La relation avec les différents entités	Se rendre compte des relations entre l'établissement et les différents partenaires.	Quels sont vos interlocuteurs privilégiés avec l'inspection ? Quelles relations entretenez-vous avec le secteur médico-social ?	À quels moments êtes-vous sollicitée par l'IEN ASH ? La MDPH prend-elle régulièrement contact avec vous ? Quel partenariat est mis en place avec le secteur médico-social ?	
Le dispositif au sein de l'établissement	Mesurer la place du dispositif au sein de la cité scolaire.	Le projet de l'Ulis est-il inclus dans le projet d'établissement ?	Comment est considéré le dispositif au sein de la cité scolaire par les différents membres de l'équipe éducative.	

Thèmes	Objectifs	Questions		Observations
		Questionnement initial	Questions de relance	
La formation	Déterminer les besoins de formations des enseignants	Quels sont les axes sur lesquels votre équipe a besoin d'être formée ?	Avez-vous déjà proposé une formation de proximité sur le thème de l'inclusion ? Quel type de formation est à privilégier (proximité, académique, m@gistère) ?	
L'inclusion : limites et leviers	Comment construire un dispositif réellement inclusif en sortant des réflexes intégratifs	Faites-vous la différence entre intégration et inclusion ?	Quelles sont pour vous les limites à l'inclusion de ces élèves ? Quelles actions voudriez-vous voir être mises en place en vue de l'améliorer ?	
Le handicap	Découvrir les représentations des troubles par les enseignants et révéler d'éventuels stéréotypes.	Donnez-moi trois mots ou expressions que vous évoque le handicap ? Pouvez-vous me donner une classification du handicap ?	Connaissez-vous l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?	

Conclusion : Proposition d'élargissement ; Remerciements pour l'entretien

Annexe J : Retranscription des entretiens semi-directifs

Entretien N°1, St-Yrieix la Perche, le 11 février 2019

Durée : 24'53 mn

P.G : Ok donc déjà dans un premier temps, l'idée c'est donc d'aller du handicap, un peu de la représentation du handicap jusqu'à l'inclusion euh en milieu professionnel, jusqu'à l'insertion en milieu professionnel donc on va essayer d'aborder ces différents thèmes là un par un. Donc, est ce que comme ça, un peu à froid, tu peux me donner trois mots qui t'évoquent le handicap ?

Enseignant 1 : (Silence, soupir, rire un peu gêné), alors le handicap euh, le handicap euh différence, différence euh difficulté et (soupir) ouais, deux mots c'est bien non, (rire) ?

P.G : Oui deux c'est bien, c'est parfait. Est-ce que tu sais, est ce que tu peux me donner toi, ta classification ou la classification du handicap que tu connais ?

Enseignant 1 : De manière générale ou par rapport à nous, à ce que l'on a ? Parce que nous on nous a dressé plutôt un profil d'autiste enfin troubles autistiques, donc c'est plutôt, je me suis renseignée plutôt là-dessus parce qu'en fait il avait plutôt au départ ce profil-là. Donc après j'imagine qu'en fait on va s'adapter en fonction des différents profils qu'on aura mais euh donc voilà moi je me suis plutôt intéressée plus particulièrement aux troubles autistiques.

P.G : Quand l'ULIS a été mise en place ?

Enseignant 1 : On nous a dit troubles cognitifs, on a étiqueté troubles cognitifs mais en nous disant que ça serait probablement quand même des troubles autistiques, c'est ce qu'on nous a dit au départ.

P.G : Et après de façon plus générale, comment toi tu classifierais le handicap ?

Enseignant 1 : Ben alors après, il y a les handicaps physiques, voilà euh donc, j'ai déjà eu précédemment des sourds ou des enfin malentendants, des voilà, c'est des, voilà physiques mais il n'y a pas de troubles cognitifs, soit les troubles cognitifs, ouais voilà, il y a peut-être deux catégories.

P.G : Et l'expression, parce que moi j'ai découvert ça quand j'ai fait ma première partie de mémoire, euh l'expression élèves à besoins éducatifs particuliers, est ce que tu l'as déjà entendue ?

Enseignant 1 : (rire) Non mais on comprend bien ce que ça veut dire, effectivement !

P.G : On comprend bien mais est ce que toi tu en avais déjà entendu parler ?

Enseignant 1 : Besoin éducatifs particuliers (soupir), ben un peu peut-être dans d'autres domaines, dans les EIP, il y a aussi des élèves en enfin qui sont en difficultés, qui sont très ... intellectuellement précoces enfin ouais oui ça me dit vaguement quelque chose quoi mais parce qu'il y a plein de profils différents, qui ont des besoins, il n'y a pas que ceux qui sont handicapés qui ont des besoins, en réalité, enfin voilà, ...

P.G : Sur la mise en place du dispositif à Darnet, est ce que tu peux me dire un petit peu comment on te l'a présenté, à quel moment on te l'a présenté et un peu, voilà, comment depuis le début de l'année comment ça se déroule avec les élèves ?

Enseignant 1 : Alors comment on nous l'a présenté, euh, c'était l'année dernière, alors qui nous l'a dit, (soupir), j'ai plutôt l'impression que c'était des bruits de couloirs, je suis pas sûre qu'on l'ai su de manière très officielle, et qu'après ça nous avait été imposé, voilà, on avait été choisi pour être ULIS et après on avait une réunion avec notre inspectrice et du coup on lui a demandé, on lui en a parlé et du coup c'est comme ça qu'on a su qu'on était étiqueté troubles cognitifs (soupir). Elle nous avait indiqué que nous aurions, que nous étions euh toute l'équipe était inquiète et nous avions demandé à être formé sur ces troubles cognitifs. Dès la rentrée, on voulait même voir, être formé à la rentrée mais on nous a dit que ça ce n'était pas possible, que ça se ferait en septembre, bien sûr, mais on n'a pas encore eu de formation particulière (rire). Donc voilà comment ça s'est passé mais après il n'y a rien de, il y a le travail avec la coordonnatrice et les discussions qu'on peut avoir avec la coordonnatrice et l'AVS. Voilà...c'est une organisation humaine, voilà, parce qu'on se connaissait déjà donc ça se fait bien grâce à ça. Après est ce qu'il y a vraiment des choses mises en place pour ça, pas particulièrement c'est vraiment de l'informel j'ai envie de dire. Si je voulais ne pas avoir d'informations, je n'en aurais pas, voilà (rire) il n'y a pas de moments vraiment privilégiés pour parler de ça. Si on veut on en fait mais ce n'est pas organisé. Souvent je vais en parler avec la coordonnatrice mais voilà.

P.G : Il n'y a pas de moments institutionnalisés ?

Enseignant 1 : Non. Ça va qu'on en a que trois qui sont ULIS avec un vraiment particulier bien que les autres aussi, en ont besoin aussi je pense mais bon c'est moins visible au premier abord, donc voilà c'est ... (soupir).

P.G : Les premiers moments, particulièrement avec Germain, les premières séances avec lui, quelles difficultés as-tu rencontré ? Tu disais qu'avec l'équipe vous aviez eu pas mal d'appréhensions au niveau de l'accueil de ce type de public.

Enseignant 1 : Après je pense que ça s'est fait quand même assez naturellement, alors j'ai demandé à ce que l'AVS ne soit pas là dans les premiers contacts parce que je pense qu'on est différent quand même quand il y a une tierce personne qui est là. Nous-même on est déjà différent donc j'avais envie d'aborder naturellement alors voilà après l'AVS est arrivée après en fait...

P.G : Et maintenant, elle vient systématiquement ?

Enseignant 1 : Maintenant, euh, pas la première heure non plus, maintenant ça lui arrive des fois d'aller avec un autre élève donc pas à 100 % non plus mais ce qui est pas mal aussi je trouve parce que oui ça permet aussi d'avoir une autre relation avec eux. Et bien finalement, un handicap en vaut bien un autre j'ai envie de dire. On est quand même assez bien préparé, notre profil d'élèves étant des élèves arrivant de SEGPA, et euh des primo-arrivants, des allophones, on est quand même habitué à gérer avec tous ces troubles-là, je crois. Et des difficultés, euh des difficultés, des différences, on est habitué voilà, donc après il faut s'adapter ça ce n'est pas toujours évident à trouver les bonnes clés, on n'arrive déjà pas avec les autres aussi, la difficulté, les bons outils c'est toujours difficile, ça c'est et... Germain ou un autre. En fait voilà, c'est ça la difficulté, c'est trouver qu'est ce qui va...les bonnes clés (rires).

P.G : Il y a des choses, des outils pédagogiques que tu as mis en place en particulier ?

Enseignant 1 : Ouais, ouais, on a euh ben parce que Germain avait des difficultés à retenir les protocoles donc ce qui est bien, il y a des protocoles qui sont répétitifs donc récurrents et voilà, il a besoin d'être rassuré par un protocole euh, ferme et d'un autre côté il s'y perd. Donc finalement il s'y perd aussi et du coup finalement on lui a fait (rire) un espèce de badge, un espèce de trousseau sur lui où j'ai où on a résumé tous les protocoles en fait qu'on avait étudié en fait en entretien des locaux comment faire un balayage humide comment faire les différentes techniques qu'on avait vu et donc pour lui on a fait voilà un espèce de porteclés, avec toutes ses fiches qu'il peut consulter pour gagner en autonomie quand il y a L'AVS ça marche, elle le remet sur les rails mais on se disait voilà s'il n'y a pas L'AVS il est perdu. Alors du coup on lui a mis ça comme ça il peut consulter.

P.G : Et il le fait ?

Enseignant 1 : Ben voilà ça ne fait pas si longtemps que ça qu'on a essayé, voilà on essaye. Voilà, je ne sais pas si ça va (rire) avec des images, on va essayer de mais ça c'est vrai aussi pour nos autres élèves, ils ont besoin de beaucoup d'images, on va essayer avec les textes mais c'est difficile donc (soupir) à la limite il se débrouille bien sur les parties théoriques, il ne se débrouille pas si mal que ça donc c'est bien, là-dessus finalement il n'y a pas eu besoin il n'y a pas eu besoin d'adapter. C'est vraiment sur la pratique qu'il est en difficulté.

P.G : Il rencontre plus de difficultés en pratique professionnelle ?

Enseignant 1 : Ouais ouais. Donc du coup ça c'était pas mal.

P.G : Et donc le travail avec l'AVS, tu la vois un petit peu avant ou est-ce que... ?

Enseignant 1 : Et bien non c'est pareil de manière informelle. On a discuté de ça en fait, on s'est dit, qu'est-ce qu'on pourrait faire simplement, alors c'était en dehors du cours. Qu'est-ce que on pourrait faire pour améliorer ça. On s'est dit bon ben on va essayer ça, les vidéos, la prochaine étape je pense que ce sera les vidéos mais pour lui comme pour d'autres. Je pense que c'est des outils.

P.G : Ils peuvent être transposables ?

Enseignant 1 : Ils seront utiles pour d'autres aussi, j'en suis sûre. Donc voilà.

P.G : Donc pour les relations avec la coordonnatrice ULIS, tu m'as dit, qu'elle n'intervient jamais dans tes séances ?

Enseignant 1 : Non.

P.G : Et éventuellement, de manière informelle, quand vous vous croisez, elle peut servir de ressource, tu peux t'appuyer sur elle ?

Enseignant 1 : Ben voilà on se tient au courant de l'évolution, s'il y a des difficultés ou pas, voilà enfin avec les trois mais voilà on n'attend pas un conseil de classe pour en discuter (rires). Dès qu'il y a des soucis, ...

P.G : Donc une dernière question sur ce thème, au-delà de la transmission des savoirs mais plutôt dans la gestion de classe, les relations inter-élèves, est ce qu'ils rencontrent des difficultés.

Enseignant 1 : On a fait tout un travail d'intégration au départ, dès le début de l'année hein, donc il y a toutes les journées d'intégration classiques mais qui leur ont servi énormément à eux et du coup il y a aucun souci dans la classe. AU contraire, par contre je le mets (GERMAIN) souvent en binôme avec une autre élève qui quand elle est associée avec d'autres ne travaille pas et justement à une attitude très négative alors que quand je la mets avec GERMAIN c'est le contraire c'est même une force là ça renverse les choses, elle l'aide bien sûr mais lui aussi quelque part lui apporte voilà, elle s'investie d'un rôle et du coup c'est bénéfique pour les deux pour le coup.

P.G : Et pas de dangerosité, pas d'appréhension par rapport à la pratique, par rapport à l'utilisation des produits d'entretien ?

Enseignant 1 : Ben il n'est jamais tout seul pour l'instant, s'il était vraiment en autonomie, autonomie j'aurais peut-être des appréhensions mais là...

P.G : Il est toujours accompagné soit par L'AVS soit par un autre élève ?

Enseignant 1 : Avec moi, ils travaillent en groupe systématiquement donc de toute façon, il sera toujours euh bon après il faut le mettre avec une personne, un élève de confiance mais on en a toujours quand même dans les classes.

P.G : Ils sont actuellement en PFMP, GERMAIN est où ?

Enseignant 1 : Ici mais a priori ça se passait très très bien.

P.G : Ici dans les cuisines du self ?

Enseignant 1 : Ouais mais je pense qu'il a dû faire les différents services moi j'ai eu des nouvelles tant qu'il était en cuisine et ça se passait super bien. Donc euh...

P.G : Et après est ce que tu sais si ça été, enfin je ne sais pas si c'est le prof principal, je ne sais pas comment vous vous organisez ou si c'est les profs de spécialités qui négocient un peu le stage, est ce que tu sais si les tâches ont été négociées ou si c'est la coordonnatrice qui a vu ?

Enseignant 1 : Comment ça dû être... (soupir), je pense que c'est le DDFPT qui a dû mettre en lien, je pense directement et puis surtout je pense qu'au départ on voulait à mon avis ne pas l'envoyer très loin euh il a déjà eu beaucoup de nouveautés c'est déjà beaucoup d'adaptations pour lui je pense je pense que voilà ça été rassurant de le mettre ici voilà dans un premier temps, il y a quatre stages à faire, on va commencer par déjà du local, où déjà il est en confiance sur l'environnement c'était déjà suffisant à mon avis ce qu'il avait à découvrir là pendant sa PFMP. Je suppose que c'est pour ça aussi.

P.G : Et sur sa capacité à obtenir le CAP ?

Enseignant 1 : (rires) euh (long silence) là à mon avis, (silence), sur les parties théoriques effectivement euh finalement il se débrouille pas si mal après il faut voir sur du long terme quoi parce que je sais pas encore si son apprentissage sur les cours à court terme, il les retiens bien maintenant sur deux ans parce qu'on fait, quand on évalue, on évalue sur les deux années d'apprentissages donc est-ce qu'il a une mémoire sur le long terme ça je n'ai pas testé en fait je ne peux pas savoir si encore il va y avoir des bons restes finalement au bout de deux ans ou est-ce que ça oublie aussi rapidement je ne sais pas, tu vois je n'ai pas de recul pour dire ça. Et après sur la pratique (soupir), ça va être difficile, c'est difficile maintenant voilà en instaurant vraiment un rituel, après l'avantage de l'entretien des locaux c'est que c'est des protocoles quand même...mais bon...

P.G : Est-ce que tu sais s'il existe des possibilités de passer le CAP en trois ans ?

Enseignant 1 : Oui, alors là lui, il est clairement il est dans ce euh, on est parti sur trois ans plutôt donc euh ...

P.G : Mais même au bout de trois ans ?

Enseignant 1 : Après il faut être capable de s'adapter, est ce qu'il est capable de s'adapter, je sais pas mais si on lui apprend un protocole très très bien dans une salle, où il a l'habitude de le faire dans certains endroits est ce qu'il va être capable de s'adapter à d'autres endroits oui mais sans doute mais avec du temps et très bien encadré avec des gens bienveillants autour de lui, je pense déjà à l'employeur et à l'emploi derrière en fait, c'est même pas le diplôme mais l'emploi derrière, il faut vraiment un environnement oui voilà bienveillant en milieu protégé. Après il est capable de faire des choses, ça c'est sûr, mais voilà autonomie (soupir), il faut quand même qu'il soit plutôt dans une équipe, un travail de groupe ou quand même on peut jeter un coup d'œil, je pense pas qu'on puisse le laisser quand même en autonomie à 100 % donc euh (soupir) ou alors au bout de vraiment un certain temps où il a vraiment répété mais il faut pas qu'il y ai-je pense pas qu'il faut qu'il y ai de grains dans l'engrenage quoi, sinon euh, sinon à mon avis ça part, ça part ..

P.G : Et les autres élèves entre guillemets étiquetés ULIS ?

Enseignant 1 : (Soupir) Il y en a une qui est très très bonne en pratique mais qui vraiment alors là c'est même plutôt l'inverse donc en pratique j'ai aucune, du coup j'ai pas trop d'inquiétude pour la partie professionnelle parce que vraiment elle est très débrouillarde sur la partie pratique pas de souci et la troisième personne, euh élève, elle par contre est en difficulté je dirais partout et là à mon avis on ne met pas ce qu'il faut ouais voilà je pense qu'il faudrait qu'on améliore la prise en charge pour cette élève. Parce qu'après elle n'a pas la même attitude que Germain ; Pl est très motivé et demandeur alors qu'elle pas du tout elle est dans la fuite euh elle se cache donc du coup euh ben forcément dans une classe c'est malheureusement facile de se cacher un petit peu mais quand on est que trois ULIS et comme Germain prend beaucoup de temps...

P.G : On est d'accord que l'AVS est là ...

Enseignant 1 : Pour les trois normalement

P.G : Pour les trois mais tu trouves qu'elle passe beaucoup de temps avec Germain ?

Enseignant 1 : Ouais, ...trop ...

P.G : Trop ?

Enseignant 1 : À mon goût oui, à mon gout trop parce qu'effectivement elle (une autre élève d'ULIS) fait pas la même demande mais on ne doit pas l'oublier pour autant quoi. Après je pense qu'elle prend beaucoup de temps en dehors autant de temps enfin je ne sais pas ce qu'elle fait en dehors enfin voilà peut-être qu'elle je sais pas comment elle rétablie ça mais en cours effectivement en cours elle est très associée à un élève et ça c'est dommage mais parce que il n'y a pas aussi non plus enfin Germain est très suivi au niveau familial enfin il reçoit vraiment tout ce qu'on peut lui donner enfin voilà je pense qu'il fait de gros progrès et il est vraiment en réussite là cette année parce que vraiment tout lui est donné autour de lui enfin la famille est là, L'AVS est là, enfin nous c'est notre premier en plus donc je pense que nous on a vraiment donc du coup il est dans de très bonnes conditions maintenant l'année prochaine c'est pareil il va y avoir des premières années et des deuxièmes années donc euh là aussi L'AVS, fatalement l'année prochaine à mon avis ça va être plus compliqué, elle sera moins présente donc euh et je ne pense pas qu'il puisse obtenir une AVS individuelle. Après je ne sais pas...

P.G : Ok après au niveau de la formation tu disais que vous aviez demandé une formation auprès de votre inspectrice que vous n'avez pas obtenu ?

Enseignant 1 : Non

P.G : Voilà, est ce que dans ta carrière tu as déjà suivi une formation sur le thème de l'inclusion, sur l'accueil des élèves à BEP, sur la différenciation ?

Enseignant 1 : Non

P.G : Si on doit monter une formation demain sur quoi tu voudrais avoir des infos, tes besoins de formations ça serait quoi ?

Enseignant 1 : Ben présentation peut-être des différents troubles parce qu'effectivement nous on fait des recherches de ci de là mais rapidement quand même les différents profils, dresser quand même différents profils et surtout nous apporter des outils qui marcheraient qui auraient été testés déjà et qui marcheraient ouais voilà des profils liés et nous en face avec des outils qui pourraient vraiment nous aider sur le terrain.

P.G : Et tu penses que ce serait mieux une formation de proximité avec l'équipe ou une formation du PAF, ou une formation m@gistère, tu sais je ne sais pas si tu l'as fait je vous avais envoyé le lien sur la formation m@gistère présentant le dispositif ULIS ?

Enseignant 1 : Ouais j'ai pas été voir mais euh enfin j'avais été voir mais j'ai pas creusé euh qu'est ce qui serait le mieux ça dépend parce que une formation où tu te déplaces à l'extérieur au moins voilà c'est pas spécifique mais au moins on a toutes les données quand ils se déplacent sur place et que tout le monde va raconter son petit cas personnel voilà j'ai peur qu'on tombe aussi dans le cas particulier alors qu'en réalité ben cette année c'est Germain, l'année prochaine ça va être un autre on a besoin de généralités aussi donc euh voilà venir ici mais pas non plus tomber dans le cas par cas puisque de toute façon les cas par cas ils vont évoluer donc euh après par équipe.

Ce qui est bien c'est que l'équipe a entendu la même chose donc ça c'est bien normalement ça devrait pouvoir permettre d'avancer tous dans le même sens mais pas non plus voilà tomber dans le euh...ma crainte dans une formation de proximité ça serait de tomber dans (rire) je ne sais pas comment on va dire mais (rire) oui pleurer sur un tel un tel un tel non je ne veux pas que ce soit spécifique à un élève.

P.G : Sur le dispositif Ulis pro est ce que tu sais un peu comment, c'est juste pour savoir si les enseignants savent un peu comment les gamins sont affectés en ULIS etc. Est-ce que toi tu connais le dispositif ? Est-ce que tu sais qui fait la demande, les termes MDPH, CDAPH, est ce que tu connais ?

Enseignant 1 : Ben j'étais, oui c'est pareil, À la Segpa on en classait aussi des fois avec la MDPH donc oui j'ai entendu parler de ça après euh ...ben après nous on va les voir enfin on n'est pas prévenu à l'avance de qui, après il y a des immersions, il y en a quelques-uns qui se présentent en immersion donc euh mais c'est tout on n'a pas, on ne le sait pas à l'avance qui on va recevoir, je ne sais pas si ça répond à ta question.

P.G : Oui après c'est surtout le fonctionnement car en fait c'est un dispositif qui est très institutionnel et en fait, moi la première, si tu ne creuses pas, tu ne cherches pas, tu n'as pas l'info, tu ne sais pas trop comment ça fonctionne là moi je l'ai appris parce que j'ai cherché pour mon mémoire.

Enseignant 1 : La reconnaissance MDPH oui après normalement après ils ne devraient pas tous être envoyés en voie professionnelle, c'est ça normalement il y a quand même un travail théoriquement, théoriquement mais j'ai peur qu'il y ait une dérive aussi la -dessus c'est qu'à un moment donné voilà tout le monde veut qu'ils continuent quelque part donc euh je ne sais pas si après ça sera toujours très approprié, on verra ...

P.G : Et sur les termes intégration et inclusion, tu fais la différence entre les deux ?

Enseignant 1 : On inclus, on intègre, non vas-y explique

P.G : Ça a évolué de l'intégration vers l'inclusion et en gros l'intégration c'est l'élève qui doit s'adapter, on le met dans la classe mais c'est l'élève qui doit s'adapter tandis que l'inclusion c'est l'environnement qui s'adapte à l'élève. Est-ce que tu as l'impression que ce dispositif ULIS permet ou favorise l'inclusion ou est-ce que finalement on est toujours sur cette notion d'intégration, on met un élève dans une classe et puis à lui de s'en sortir.

Enseignant 1 : Excellente question, est ce qu'on intègre, on inclus du coup (soupir) (long silence) c'est globalement de l'intégration mais ouais avec une petite dose d'inclusion enfin mais (soupir) qu'on fait naturellement déjà pour tous les élèves je ne sais pas enfin je ne sais pas s'il y a vraiment une distinction tu vois entre euh on est habitué de toute façon à s'adapter au profil de nos élèves donc euh que ce soit lui ou un autre enfin. Je sais pas si on a fait plus pour lui, je ne suis pas sûre euh non concrètement à part oui effectivement le fait qu'il soit à des moments sorti mais ça moi je le vois pas ça ne me concerne pas pour moi il est comme les autres en fait qu'il soit sorti à des moments enfin moi il vient dans tous mes cours donc euh donc il faudrait peut-être en parler avec son prof de français où là du coup ils sont vraiment sortis mais moi je l'ai tout le temps donc moi il est vraiment comme les autres.

Après je l'ai traité oui si est ce qu'on a fait un travail de plus, je ne sais pas c'est le fait qu'il y ai l'AVS parce qu'en fait on a directement un échange donc c'est ça qui fait que ça dynamise notre peut-être notre démarche ça la rend un peu plus dynamique on le fait je pense naturellement vis-à-vis de tous les élèves mais là ça l'amplifie peut-être un peu, on va dire ça (rire) mais euh ouais.

P.G : Dernière question, selon toi, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer justement l'accueil de ces élèves à BEP. Quels sont les efforts que doit fournir l'éducation nationale, l'institution puis nous.

Enseignant 1 : Je pense que déjà c'est ce que je soulevais tout à l'heure, une AVS pour dix à un moment donné je ne sais pas comment ça va être possible parce que il y aurait dix Germain dans ma classe ça la par contre je serais vraiment en difficulté ça se passe bien cette année parce qu'il y en a un vraiment enfin ils sont trois mais il y en a un vraiment peut-être plus significatif mais donc là je pense que ça va poser souci à mon avis c'est-à-dire qu'on pourra plus l'intégrer de la même manière donc euh donc forcément on lui apportera moins de choses et euh et puis après euh j'avais pensé à un deuxième truc ah si si ce qui marche vraiment qu'ils soient ULIS ou pas ULIS c'est vrai pour tous ce qu'il faut c'est qu'on ait le temps de discuter entre nous et de trouver, de proposer des outils et de se concerter. Donc euh en réalité c'est vraiment un travail d'équipe qui devrait être plus lié il faudrait des temps de concertation en équipe voilà ça c'est d'autant plus si on en accueille de plus en plus, s'ils étaient dix ben voilà pour partager ce qui marche, ce qui ne marche pas et voilà puis suivre l'évolution et mieux les suivre encore plus.

P.G : Ok super, est ce que toi tu as envie d'ajouter quelque chose ?

Enseignant 1 : Euh non comme ça, juste que nos effectifs augmentent alors qu'on a un public en plus grande difficulté ça aussi un moment donné c'est quand même aberrant, ça manque de bon sens, public de plus en plus en difficulté, de plus en plus d'élèves en cours forcément euh on est, on ne peut pas, on n'apportera pas le maximum à chacun mais ça voilà moi je l'intègre donc voilà mais c'est difficile voilà dans le quotidien de se dire mais c'est difficile on apporte pas le 100 % et là Germain est bien cette année vraiment bien je pense qu'on lui apporte beaucoup cette année mais je suis beaucoup plus inquiète pour les années à venir, voilà.

P.G : Merci beaucoup.

Entretien N°2, St-Yrieix la Perche, le 12 février 2019

Durée : 12'55 mn

P.G : Est-ce que tu peux commencer par me dire dans quel cadre tu accueilles les élèves bénéficiant du dispositif ULIS ?

Enseignant 2 : Moi, je les accueille dans le cadre de mes cours en EPS. C'est une classe de première année de CAP avec des élèves qui arrivent d'horizons quand même assez différents, euh ça arrive de Segpa, on a beaucoup d'élèves non francophones et maintenant une classe ULIS intégrée à la première année de CAP.

P.G : Ça représente combien d'élèves ?

Enseignant 2 : Euh, là il y en a 3 enfin moi je n'en ai que 3 en EPS.

P.G : Il y a l'AVS qui intervient dans certaines séances, est ce qu'elle intervient avec toi ?

Enseignant 2 : Non

P.G : Pas du tout ?

Enseignant 2 : Non parce que sur les trois élèves il y en a deux qui sont complètement autonomes en EPS et le troisième, le troisième on arrive à trouver des solutions sans l'AVS.

P.G : Ok. Comment la mise en place du dispositif t'a été présentée ?

Enseignant 2 : La classe ULIS a été présentée l'année dernière en fin d'année et ben cette année on a échangé par mail surtout avec la coordonnatrice pour mettre en place l'accueil de ses élèves.

P.G : Peux-tu me donner trois mots qui te viennent à l'esprit quand on te dit handicap ?

Enseignant 2 : Handicap euh (soupir) difficile, je ne voudrais pas être redondant difficile euh (long silence) regard des autres, et (long silence) c'est moche ce que je dis mais bon, anormalité.

P.G : Si tu dois classier le handicap, comment toi tu le classifierais ?

Enseignant 2 : (long silence) après on peut différencier les handicapés moteurs de cérébraux déjà et euh après non mais j'essaye juste de réfléchir euh parce que là aussi tu peux tout classier entre les handicapés cérébraux où t'as juste je ne sais pas moi t'as, euh des handicaps qui ne se voient pas aussi, t'as des handicaps qui ne se voient pas, tu vois être aveugle c'est un handicap mais ça n'empêche pas non plus de faire, euh, de tout faire alors que quand tu es dans un fauteuil ou dans ... ben c'est plus compliqué. Déjà le déplacement je trouve que c'est compliqué quand tu es handicapé moteur et que tu (long silence) tu ne peux pas, tu ne peux pas forcément faire tout, tout ce que fait un (long silence) un gamin valide.

P.G : Tu parles pour ta discipline ou en règle générale ?

Enseignant 2 : Oui c'est vrai que je j'extrapole surtout sur ma matière ouais mais après quand t'es aveugle c'est pareil quand t'es sourd, sourd c'est un handicap qui ne se voit pas forcément physiquement mais effectivement après, c'est toujours plus compliqué encore une fois pour fonctionner.

P.G : Le dispositif Ulis pro, tu sais un petit peu comment les élèves sont orientés ?

Enseignant 2 : Pas du tout

P.G : Pas du tout ?

Enseignant 2 : Non

P.G : Tu ne sais pas qui détermine le fait qu'ils soient affectés en ULIS ?

Enseignant 2 : Franchement non

P.G : Ok

Enseignant 2 : Ce n'est pas bien je sais mais non

P.G : Sur la mise en place du dispositif à Darnet, tu dis que tu l'as appris l'année dernière au mois de juin, quel a été ton ressenti quand on t'a annoncé ça ?

Enseignant 2 : Oui oui je me suis dit déjà c'est compliqué une classe de première année de CAP, donc intégrer des Ulis en plus dedans je me suis dit oui ça va être compliqué

P.G : Et est-ce que tu sais si le dispositif ULIS est étiqueté sur un type de troubles en particulier ?

Enseignant 2 : Elle doit l'être.

P.G : Elle doit l'être ?

Enseignant 2 : Elle doit l'être, je crois mais je ne sais pas.

P.G : Ok. Est-ce que tu peux me parler dans tes séances, si tu as dû mettre en œuvre des pratiques particulières ?

Enseignant 2 : J'ai un protocole d'évaluation adapté notamment surtout pour euh un élève parce que je te dis sur trois élèves j'en ai un qui demande plus de, d'attention entre guillemets et les deux autres sont en capacités de suivre le protocole d'évaluation normal.

P.G : Et ce protocole d'évaluation adapté, tu l'as mis en place tout seul ou avec l'aide de la coordonnatrice ?

Enseignant 2 : Non non je l'ai mis en place tout seul enfin on en a parlé avec mes collègues d'EPS puisque même en classe générale entre guillemets il y a des protocoles adaptés pour des élèves qui ne peuvent pas faire entièrement le protocole d'évaluation. Donc c'est une pratique qu'on fait déjà en classe générale.

P.G : D'accord. Dans tes séances, au niveau de l'environnement de travail, la gestion de la classe est ce que tu as rencontré des difficultés ?

Enseignant 2 : C'est compliqué dans le sens où il faut avoir un œil, euh souvent un œil dessus alors effectivement j'ai pas fait appel à l'AVS, qui aurait pu peut-être me décharger un petit peu mais euh après moi je parle vraiment que d'un élève parce que je te dis les deux autres, elles comprennent euh je ne sais même pas pourquoi elles sont dans la classe ULIS en fait tu vois parce que franchement par rapport à d'autres élèves de CAP...il n'y a pas de différence, non on ne les voit pas alors certes Germain on le voit euh mais du coup je fais un peu plus attention à Germain c'est vrai et après ça me prend un peu plus de temps, je prends un peu plus de temps mais après du coup j'ai la chance d'avoir des élèves dispensés que je missionne en fait à Germain, avec Germain déjà pour remplir les fiches et pour euh pour faire attention à sa position parce qu'il a du mal à maintenir son dos finalement et du coup euh c'est important en musculation.

P.G : Ok et dans la gestion de la classe, la relation entre élèves ?

Enseignant 2 : Non euh non honnêtement je (long silence) je m'attendais à des difficultés et que je n'ai pas eues parce que les gamins sont plutôt bienveillants finalement avec euh avec les personnes différentes. Je m'attendais à plus de moqueries et en fait pas du tout. Ils se sont habitués à fonctionner ensemble et du coup j'ai pas du tout ce genre de choses à gérer.

P.G : Ok, sur les besoins de formations, est ce que déjà tu as participé à une formation sur ce thème ?

Enseignant 2 : J'ai demandé, j'en ai une là, le 11 mars, sur les élèves inaptes en EPS donc euh oui j'ai demandé une formation.

P.G : Et du coup, quelles sont tes attentes pour cette formation ?

Enseignant 2 : Ben quelques billes en fait pour euh, je pense que la personne qui va nous faire la formation aura eu déjà justement à gérer ce genre de choses donc j'attends un petit peu euh un partage d'expérience par rapport à ce genre d'élèves.

P.G : Ok si on devait organiser une formation au lycée, pour les enseignants, il vaudrait mieux une formation de proximité, une formation académique ?

Enseignant 2 : Après en tant que prof d'EPS, la formation du 11 mars c'est plus parlant pour moi car c'est quand même spécifique mais après je pense que toutes les formations euh qui parleraient du handicap sont bonnes à prendre parce que ce n'est vraiment pas des choses honnêtement qu'on a vu nous dans notre formation.

Encore une fois je te le disais tout à l'heure avant quand tu étais en STAPS, tu choisissais éducation et motricité pour être prof ou tu choisissais APA, activité physique adapté, et là tu travaillais avec des gens euh soit handicapés moteurs soit handicapés cérébraux alors euh donc c'était vraiment un choix que tu faisais et du coup nous dans la formation cursus STAPS on n'a pas eu de formation du tout par rapport à ça alors maintenant on est sur l'école inclusive certes mais c'est bien d'avoir une école inclusive mais c'est quand même dur à gérer quand tu as pas eu de formation.

P.G : Tu fais la différence entre intégration et inclusion ?

Enseignant 2 : Je pense, (silence) je pense, justement l'inclusion c'est euh elle est euh comment dire (long silence) c'est dur tiens comme question non mais euh (long silence) je pense que justement l'inclusion euh tu te dois de vraiment différencier tes contenus par rapport à une intégration je trouve que c'est l'inclusion ça va un peu plus loin que l'intégration donc l'intégration c'est pour moi c'est juste mettre des élèves au sein d'une autre classe et euh et l'inclusion te pousse à changer un petit peu tes pratiques et à différencier vraiment tes pratiques

P.G : Tu penses qu'il y a des limites à cette inclusion ?

Enseignant 2 : Ben déjà avoir une formation c'est bien, par rapport à des élèves comme ça c'est sur et après en limites (long silence) le nombre d'élèves parce que dix ça serait vraiment compliqué enfin dix comme Germain ça serait compliqué, dix comme les deux autres que j'ai, tu le verras pas passer après moi je suis en EPS alors effectivement c'est plus simple parce que peut-être qu'elles ont plus de difficultés tu vois dans les matières écrites ou euh orales alors qu'en EPS tu c'est le corps en mouvement et là deux sur trois n'ont pas forcément de souci par rapport à ça et qui réussissent même plutôt bien donc c'est moins compliqué à mettre en place.

P.G : Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

Enseignant 2 : Non qu'est-ce que je peux rajouter, (long silence), que je partais peut-être avec des a priori qui finalement n'ont pas forcément eu lieu, de l'appréhension ouais parce que ce n'est pas un public que tu gères habituellement donc euh c'est toujours compliqué de fonctionner avec des choses que tu ne connais pas surtout encore une fois sans formation

P.G : Ok. Merci beaucoup

Entretien N°3, St-Yrieix la Perche, le 11 février 2019

Durée : 15'22 mn

P.G : Est-ce que dans un premier temps tu me présenter à quel moment tu accueilles les élèves bénéficiant du dispositif, dans quel type de séance, avec ou sans l'AVS, ... ?

Enseignant 3 : Donc euh moi systématiquement l'AVS est présente, donc c'est quatre heures le mercredi matin sur les TP cuisines de collectivité ensuite quatre le jeudi donc en cours théoriques qui se décomposent en une heure de PSE, une heure de sciences de l'alimentation et deux heures de techno cuisine.

P.G : À quel moment, la mise en place du dispositif Ulis au sein du lycée JB Darnet, t'a été présenté ? de quelle manière, qui t'en a parlé ?

Enseignant 3 : Alors euh la coordonnatrice Ulis nous a présenté au mois de juin un petit peu la mise en place du dispositif.

P.G : C'est à ce moment-là que tu l'as su ?

Enseignant 3 : Oui enfin officiellement parce qu'après bon il y avait eu des rumeurs etc. On ouvrait ou ouvrait pas enfin bon donc là ça vraiment été officialisé à ce moment-là donc au mois de juin à peu près euh elle nous a présenté les élèves qui étaient potentiellement possible euh d'être intégrés à partir de septembre euh dans le dispositif et voilà un petit peu la façon dont elle, elle allait essayé de coordonner la mise en place de l'ULIS mais aussi en fonction du profil des élèves qu'elle se chargeait de tester début septembre est ce qu'on les laissait en cours systématiquement quand est ce qu'elle les sortait entre guillemets du cours pour le dispositif ULIS, la remédiation qu'il faudrait qu'elle elle fasse enfin bon tout ça c'était à affiner au fil du temps et de la mise en place de l'ULIS.

P.G : Elle t'a aidé un petit peu au départ pour la mise en place de tes séances, est ce que toi tu as rencontré des difficultés, est ce que tu avais un peu d'appréhension sur l'accueil de ce public-là ?

Enseignant 3 : Ben appréhension, c'est vrai que quand elle nous a parlé d'un élève autiste bon moi connaissant ayant un couple d'amis qui ont une petite fille qui est autiste c'est vrai que j'avais quelque craintes par rapport à ça maintenant euh une fois que j'ai eu vu Germain je me suis dit que les choses pouvaient se faire tranquillement c'est vrai qu'après Jeanne et Marie ont été intégrées au dispositif ULIS euh mais c'est des élèves que de toute façon j'aurais eu et qui viennent de la SEGPA donc euh c'est un public que j'ai l'habitude de gérer il y a pas eu vraiment de révolution pour elles deux, il y a pas eu entre guillemets de surprise ?

P.G : Donc tu n'as pas vraiment eu besoin de l'aide de la coordonnatrice pour adapter des situations pédagogiques ?

Enseignant 3 : Non, pour l'instant non.

P.G : Ok, sur le dispositif ULIS pro en lui-même, est ce que tu sais comment il fonctionne, est ce que tu sais comment les élèves sont affectés ?

Enseignant 3 : Je pense qu'il y a une reconnaissance par la MDPH, je pense que ça conditionne aussi cette affectation là après je ne sais pas ...

P.G : Et sur le fonctionnement de la MDPH ?

Enseignant 3 : Non honnêtement euh non.

P.G : Sais-tu s'il peut y avoir des aménagements d'épreuves pour les élèves ?

Enseignant 3 : Oui c'est possible qu'ils fassent leur CAP en trois ans. Je vois par exemple pour Germain on l'a d'ores et déjà envisagé même si on sait très bien que euh on ne lui validera pas forcément le CAP mais que c'est pas l'objectif premier euh je pense qu'il y a beaucoup d'autres choses à faire avec Germain et pas se focaliser sur l'objectif CAP voilà s'il n'y a qu'une partie, il y a bien un livret de compétences qui est validé pour lui on fonctionnera comme ça après pour les deux autres je pense que en deux ans elles peuvent euh elles peuvent obtenir le CAP enfin par rapport si tu veux aux années précédentes à d'autres élèves issus de la SEGPA je vois aucune raison pour qu'elles n'y arrivent pas oui ça m'étonnerait qu'elles n'y arrivent pas !

P.G : Ok. Au sein de ta classe et en pratique et en enseignement théorique, as-tu du mettre en place des outils pédagogiques particuliers ?

Enseignant 3 : Non

P.G : Non, rien de spécial ?

Enseignant 3 : Ben non comme c'est à peu près le même public qu'avant ...

P.G : Pour le travail avec l'AVS, particulièrement pour le travail en atelier, vous êtes-vous rencontrés avant ? comment vous êtes-vous organisées ?

Enseignant 3 : En fait, c'est au fil du temps et au fil des besoins où elle, elle euh par exemple sur des recettes particulières où il y avait des techniques comme la cuisine en plus c'est pas trop son truc euh donc euh voilà comme on voit euh je vois toujours les recettes la semaine d'avant voilà je ne me vois pas arriver le mercredi matin en disant bon allez hop tenez prenez les recettes puis jouer quoi donc le jeudi en techno cuisine on prend alors c'est vrai qu'au début c'est un petit peu chronophage mais après au fil du temps comme les techniques on les revoit quand même de façon régulière ça me prends pas deux heures, je ne passe pas deux heures de techno à étudier les recettes mais en amont on les étudie comme ça voilà on voit après les techniques de base qui sont à faire sur ces recettes là et sur ces moments-là des fois l'AVS effectivement me dit bon là c'est le point critique donc on met un petit triangle aussi sur la feuille de Germain pour attention là surveiller par exemple les poireaux si on fait une fondue ou quand on fait la pâte à crêpes ben ajouter le lait petit à petit et on passe un coup de Stabilo mais c'est aussi pour les autres.

Enfin je veux dire je ne dis pas juste Germain tu passes un coup de Stabilo je le dis à tout le monde, je mets en couleur moi au tableau et puis je dis à tout le monde attention là il y a un petit point qui pourrait faire que ça ne fonctionne pas.

P.G : Par rapport à la place de l'AVS dans ta classe, est ce qu'elle s'occupe, selon toi, de tous les élèves de manière identique ?

Enseignant 3 : Non, elle s'occupe essentiellement de Germain parce que surtout en TP, il a beaucoup plus de besoins que les deux autres parce que c'est vrai que Jeanne et Marie elles étaient déjà dans le champ professionnel alimentation hygiène euh service donc elles ont déjà fait avec leur prof de SEGPA pas mal de TP cuisine et puis bon elles sont relativement à l'aise, Jeanne peut-être un peu moins mais Marie elle est vraiment à l'aise en cuisine euh alors que vraiment Germain il faut l'accompagner euh pas à pas et euh il a tendance à lâcher tu vois il va avoir des moments où hop il est plus avec nous, il déconnecte donc il faut le replacer dans un contexte de travail en lui redonnant les consignes régulièrement. Après en enseignement général elle se positionne entre Jeanne et Germain parce que c'est vrai que Marie n'a pas ce besoin-là, Jeanne des fois bon écrire c'est un peu quand euh voilà donc de temps en temps soit elle finit de noter les cours pour Germain et puis elle prend quelques notes pour Jeanne. Elle aide également Laurence qui elle ne relève pas du dispositif ULIS mais qui a bon des difficultés euh à écrire bon des fois moi j'ai plus l'impression qu'elle redessine ce que j'écris, qu'elle a des problèmes de vision.

P.G : Et au niveau de la gestion de la classe ? l'environnement de travail par rapport à la dangerosité des couteaux, des casseroles chaudes etc.

Enseignant 3 : Non, il n'y a pas de problèmes particuliers à ce niveau-là.

P.G : Et dans les relations inter-élèves ?

Enseignant 3 : Non les relations sont euh bonnes enfin je pense que tu as pu le constater quand tu es venue moi je trouve que les choses se passent quand même relativement bien euh alors c'est marrant parce que ça a évolué aussi c'est vrai encore bon plus par rapport à Germain mais c'est vrai qu'au départ elles étaient un petit peu pas protectrices mais tu vois systématiquement, tu as besoin d'un coup de main, tu veux que je t'aide, et puis petit à petit c'est vrai que lui il a fait des progrès aussi de son côté, il a gagné un petit peu en autonomie et c'est vrai que ben maintenant voilà c'est un élément à part entière du groupe alors bon elles savent que effectivement il est plus fatigable il est moins concentré euh mais il n'y a pas de reproches ou ce genre de choses, bon il est à sa place voilà c'est la sienne.

P.G : Là, il est parti en stage, c'est toi qui fait le suivi ?

Enseignant 3 : Non ce n'est pas moi qui le suis mais je vois régulièrement soit Germain soit l'AVS mais ça se passe bien sachant qu'on lui a fait une PFMP adaptée euh il y était que le matin parce que c'est vrai qu'après de par sa fatigabilité c'était compliqué de faire une journée complète.

P.G : Est-ce que tu sais si ça été négocié les objectifs du stage avec le chef de cuisine du self ?

Enseignant 3 : Donc oui il est à la cuisine du self, donc ce qui s'est fait en amont c'est qu'ils sont allés rencontrer le personnel du self avec l'AVS pour le rassurer même s'il les voit quand il passe au self mais bon là voilà il a pu identifier qui était qui, qui faisait quoi, quelle serait sa place. C'est le chef des agents qui doit faire le retour mais ceux que j'ai pour l'instant sont positifs.

P.G : Pour les trois élèves, tu évaluerais comment leur capacité d'intégration en milieu professionnel ?

Enseignant 3 : Compliqué sauf peut-être pour Marie euh c'est vrai que pour Jeanne ce sera plus difficile, plutôt en milieu protégé pour elle.

P.G : Ok, on aborde un peu le thème de la formation. Est-ce que toi tu as reçu une formation spécifique avant que le dispositif soit mis en place ?

Enseignant 3 : Non absolument aucune (rire)

P.G : Est-ce que tu as réfléchi à tes besoins de formation ? Sur quoi tu aimerais être formée ?

Enseignant 3 : Soupir (long silence) pour l'instant je ne vois pas trop parce que on n'a pas d'élèves si tu veux qui vraiment euh Après je ne sais pas en termes de besoin, ben déjà la connaissance de, enfin parce qui ne sont pas tous autistes non mais euh qu'est-ce qu'on entend par troubles cognitifs, et comment les prendre en charge de façon un peu plus euh un peu plus concrète.

P.G : Est-ce que tu sais si le dispositif à Darnet, il est étiqueté ?

Enseignant 3 : Oui oui troubles cognitifs

P.G : Toujours sur la formation, à ton avis quel type de formation est à privilégier, proximité, académique, m@gistère ?

Enseignant 3 : Plutôt une formation de proximité je pense

P.G : J'avais envoyé un lien pour réaliser une formation m@gistère, est ce que tu avais eu le temps de la faire ?

Enseignant 3 : Non

P.G : Ok, on a fini pour la formation, est ce que tu peux me donner trois mots qui t'évoquent le handicap, comme ça sans trop réfléchir ?

Enseignant 3 : Euh comme ça euh différence euh respect et enrichissement

P.G : Ok super, et si tu dois classer le handicap, toi tu le classerais en combien de catégories ?

Enseignant 3 : Ben déjà tu as le handicap physique, mental, psychomoteur et puis après il y a des degrés mais bon mettre des degrés c'est compliqué.

P.G : Est-ce que l'expression élèves à besoins éducatifs particuliers ça te parle ?

Enseignant 3 : Je crois qu'ils ont tous des besoins éducatifs particuliers (rire)

P.G : Mais est-ce que tu avais déjà entendu cette expression-là ?

Enseignant 3 : Non non.

P.G : Et est-ce que tu fais la différence entre intégration et inclusion ?

Enseignant 3 : Non honnêtement non pas vraiment. Non mais c'est plus l'inclusion qui me pose souci je ne fais pas forcément de différences.

P.G : Est-ce qu'il y a des limites selon toi à l'inclusion de ces élèves, nous ici dans notre établissement ?

Enseignant 3 : Les limites elles sont liées au nombre parce qu'honnêtement-moi si effectivement on doit avoir dix élèves sur l'ULIS je ne vois pas comment on peut consacrer le temps nécessaire mais pour que tout le monde trouve sa place parce que bon consacrer effectivement peut être un peu plus de temps voir euh en dehors des cours ok mais quand on est tous ensemble, je veux que chacun ai sa place euh que ce soit une La, des élèves non francophones que ce soit des élèves étiquetés entre guillemets ULIS ou d'autres élèves qui ont des besoins qui n'ont pas forcément été pointés mais qui existent et qui ont besoin que l'on s'occupe d'eux aussi moi ça va être ça ma limite euh j'ai pas envie d'en laisser de côté sous prétexte qu'il faut donner deux fois plus aux autres. Après ce n'est pas de la mauvaise volonté de ma part euh vraiment voilà je pense qu'à partir d'un certain seuil entre guillemets tu peux plus tu ne peux pas te diviser en quinze.

P.G : Ok super, est ce qu'il y a autre chose sur ce thème que tu voudrais aborder ?

Enseignant 3 : Non pas forcément, non rien.

P.G : Merci beaucoup

Entretien N°4, St-Yrieix la Perche, le 12 février 2019

Durée : 11'10 mn

P.G : L'idée est d'avoir une idée globale de la mise en place de l'ULIS au lycée JB. Darnet en interrogeant tous les acteurs qui y ont un rôle à jouer. Quels ont été les conditions sur la mise en place du dispositif au lycée Darnet ?

Proviseur : La mise en place de l'ULIS a été imposée par l'inspection académique.

P.G : C'est donc l'inspecteur ASH qui a choisi le lycée J.B Darnet ? A-t-il justifié son choix ?

Proviseur : Non pas vraiment, alors qu'un autre lycée hôtelier de Limoges avait fait la demande d'implantation d'une ULIS. Visiblement le ministère finançait si l'implantation était en milieu rurale et c'est pour ça qu'on l'aurait eu. Au niveau de la cité scolaire nous aurions préféré avoir une ULIS Collège, parce que l'on a plein de jeunes qui ne sont pas à leur place et qui après aurait pu continuer en lycée professionnel. Ça nous aurait paru plus logique.

P.G : Quels sont vos interlocuteurs privilégiés concernant l'ULIS ?

Proviseur : L'IEN ASH

P.G : Et concernant la mise en place comment s'est-elle déroulée ?

Proviseur : Oui on nous a dit ça fait vingt et une heure poste pour la coordonnatrice de l'ULIS et euh une AVS CO.

P.G : Et au vous a-t-on demandé de faire suivre une formation aux enseignants ?

Proviseur : Non, non, c'est la coordonnatrice qui est censée faire le lien.

P.G : Voyez-vous des limites à ce dispositif ULIS ?

Proviseur : Il me semble difficile de remplir la classe du fait de la situation de notre établissement. Cela implique de dormir à l'internat alors que pour ces gamins c'est déjà hyper compliqué, pour les familles aussi.

P.G : Est-ce que vous avez un bilan semestriel ou annuel à faire à l'inspection académique ?

Proviseur : Oui, on a un compte-rendu à fournir.

P.G : Selon vous, quelle est la perception du dispositif au sein de l'établissement ?

Proviseur : Bien, ça ils se sont bien intégrés. Alors là, il n'y a aucun souci. Je pense que c'est lié au fait qu'il y a déjà des SEGPA, déjà des structures qui favorisent ça. Et je pense aussi que sur l'établissement, les gens ont déjà pas mal travaillé sur l'intégration, sur la différence, sur des choses comme ça. Du fait d'une organisation en cité scolaire, on a un ensemble, les profs vont d'un côté et de l'autre. Moi je trouve que ça c'est plutôt une réussite.

Entretien N°5, St-Yrieix la Perche, le 10 février 2019

Durée : 31'43 mn

P.G : Est-ce que dans un premier temps tu peux me présenter un petit peu ta discipline et dans quelle classe tu accueilles les élèves bénéficiant du dispositif ULIS ?

Enseignant 4 : Alors moi je suis PLP lettres-histoires, ça veut dire que je peux enseigner autant le français que l'histoire-géographie. Devant la classe de 1 CAP et donc devant les élèves d'ULIS je n'interviens qu'en histoire-géographie. J'ai les élèves deux heures par semaine, 1h en classe entière le lundi matin et une heure en demi-groupe (les CAP ATMFC) le lundi après-midi.

P.G : Tu peux me préciser les effectifs ?

Enseignant 4 : Ils sont vingt-sept en classe entière quand ils sont tous présents.

P.G : Si tu dois me donner, comme ça rapidement sans trop réfléchir, trois mots ou expressions qui te font penser, que tu assimiles ou que tu attribues au handicap ?

Enseignant 4 : (silence) que moi j'attribue ? (silence) euh j'ai pas du tout envie que mes propos soient pris comme péjoratifs parce que moi dans ma bouche ce n'est vraiment pas péjoratif je pense que ça présente enfin ça peut présenter une difficulté d'intégration pour certains élèves euh difficulté qui est liée à la non-acceptation de la part d'autres élèves en fait dès lors que pour eux il y a une différence encore faut-il savoir ce qu'est la différence, je trouve que ça pose toujours problème moi après enfin j'ai plus peur de mal faire de ne pas être suffisamment adaptée, de ne pas savoir suffisamment répondre à leurs attentes qu'autre chose en fait y a pas je ne vois pas de différence pour moi ce sont des élèves comme les autres, ils appartiennent à un dispositif particulier, c'est plus moi qui ai peur de ne pas savoir répondre à toutes leurs attentes qui ai peur de passer à côté de ne pas remarquer quelque chose quant à la réception qu'ils vont avoir de ce que je peux dire ou de ce que je peux projeter, non j'ai pas de mots vraiment qui me viennent, difficulté, différence, voilà.

P.G : Si tu dois me donner une classification du handicap, laquelle ce serait ?

Enseignant 4 : Handicaps moteurs, handicaps mentaux. Handicaps moteurs ça peut être quelqu'un en fauteuil roulant, ça peut être quelqu'un qui a des difficultés d'audition, voilà qui peut être sourd par exemple qui peut-être appareillé, ça peut être quelqu'un qui est mal-voyant pour lequel il va falloir mettre en place un dispositif particulier pour qu'il est accès à tous les cours, ça peut-être un ordinateur ou quelque chose comme ça et je pense que j'essayerais à chaque fois de montrer aux élèves que eux-mêmes en fait peuvent participer à euh la bonne installation de l'élève dans ma classe qu'ils ne sont pas obligés euh de s'éloigner de lui au contraire il faut vraiment l'entourer mais peut-être pas que le prof qui peut faire ce travail parce que ce n'est pas un devoir, c'est plus quelque chose que l'on fait spontanément. Et après le handicap mental, c'est plutôt un retard psychologique lié à différents facteurs que je ne saurais pas forcément expliquer.

P.G : Est-ce que tu connais l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?

Enseignant 4 : Oui

P.G : Tu peux m'expliquer ce que cela signifie pour toi ?

Enseignant 4 : Et ben justement un élève par exemple qui souffre d'un handicap pour lequel on va mettre en place différentes choses, un élève par exemple qui va avoir besoin du dispositif ULIS, un élève qui va avoir besoin de se déplacer en fauteuil roulant donc auquel on va donner la clé de l'ascenseur euh pour lequel on va installer peut-être une salle particulière ou un endroit particulier dans la salle.

Un élève aussi qui va avoir des difficultés euh de vue auquel on va prêter peut-être un ordinateur et auquel cas on va lui installer une table particulière peut-être en hauteur avec un ordinateur, des cours peut-être qui seront écrits plus gros. Je ne sais pas trop si je réponds correctement à la question, j'ai peur de dire des bêtises.

P.G : Non, non, l'objectif c'est justement que tu puisses t'exprimer librement sur le sujet. Est-ce que tu sais comment fonctionne le dispositif ULIS pro ? est-ce que tu sais qui affecte les élèves en ULIS Pro ? Et la formation m@gistère que je vous avais envoyée en début d'année, tu as pu la suivre ?

Enseignant 4 : Non je ne l'ai pas suivi, après savoir qui affecte, je pense que c'est la famille qui fait la demande auprès de la MDPH et peut-être aussi les enseignants en fait qui ont eu l'élève avant qu'il n'arrive chez nous en relation avec la famille enfin je pense et j'espère pour dire qu'il vaut mieux que l'élève soit inclus dans une ULIS pour pouvoir suivre sa scolarité comme n'importe quel autre élève après je sais que nous ça fonctionne avec l'aide de l'AVS, qu'il y avait la coordonnatrice ULIS mais qui pour le moment n'est pas remplacée et on ne sait pas quand elle va l'être, je sais que l'AVS et la coordonnatrice reprennent les cours avec les élèves, elles voient ce qui a été compris, ce qui n'a pas été compris ça pour le coup je trouve que c'est une vraie aide parce que le fait qu'elles reformulent les cours ça nous permet d'avancer en fait dans le cours avec tout le monde y compris avec l'élève et si jamais l'élève qui a besoin d'une aide particulière n'a pas compris quelque chose, il peut revenir dessus plus au calme hors présence même, enfin même si on a que quatorze élèves en fait le fait d'avoir plusieurs autres élèves autour de soi ça crée toujours des perturbations.

P.G : Ok. À ce sujet, le travail avec la coordonnatrice, comment elle se déroule ?

Enseignant 4 : En fait on avait parlé en amont. Moi en histoire-géographie, j'ai un CCF à faire préparer aux élèves et j'avais parfaitement conscience que déjà pour des élèves de CAP lambda préparer un CCF d'histoire-géographie c'est très compliqué donc j'avais vu avec elle et avec l'AVS les modalités que je mettrais en place exceptionnellement cette année c'est-à-dire que je trouverai les documents, je leur indiquerai ce qu'ils avaient à travailler et je les répartirai selon les sujets. Donc ça je l'ai fait et elles devaient voir en fait avec eux euh le CCF mais sur les heures d'ULIS pas sur mes heures de cours en fait.

P.G : Est-ce que lorsque tu as dispensé les premiers cours avec les élèves ULIS, tu as rencontré des difficultés, tu as eu besoin d'aller la voir pour éventuellement adapter les situations d'apprentissages ou est-ce que finalement ça correspondait à ton public habituel ?

Enseignant 4 : J'ai eu besoin d'aller la voir et d'aller voir l'AVS mais plus pour me rassurer qu'autre chose. Je doute toujours de ce que je fais, j'ai toujours peur de mal faire donc euh voilà le fait que je me remette beaucoup beaucoup en question ça a fait que je suis allée les voir pour leur demander est ce que je fais bien, est ce que je suis à côté de la plaque est ce que je ne suis pas claire et elles m'ont beaucoup rassurée. Mais j'ai toujours l'angoisse de ne pas faire comme il faut. J'ai voulu diffuser une vidéo aux élèves de CAP et je me suis aperçue qu'un des élèves en fait euh (silence) ne l'avait enfin ne le supportait pas du tout, ne supportait pas du tout ce que j'avais projeté et je n'y avais pas du tout pensé et pour en avoir parlé après avec lui et pour en avoir parlé avec l'AVS alors lui était venu me voir en me disant moi je ne regarderai plus jamais ça parce que je ne peux pas regarder ça à la télé en fait et l'AVS pour lui en avoir parlé m'a dit oui je confirme et elle m'a dit ça m'a surprise, je ne le savais pas je ne le pensais pas. En fait il ne regarde que des euh que des films gentils où il n'y a pas de violence mais dès lors qu'il y a même si elle n'est que suggérée euh une violence ou alors qu'il s'agisse d'un évènement dramatique, il ne peut pas. Donc ça, ça m'a posé problème. Autre problème alors je ne sais pas si je suis toute seule à l'avoir eu, euh il a eu (toujours le même élève) une réaction étrange une fois en fait il était pris d'un fou rire et je ne savais pas qu'il réagissait de cette façon quand il avait un fou rire c'est-à-dire qu'il se balance d'avant en arrière et qu'il avait besoin en fait qu'on le calme pour se reconcentrer, se remettre sur les rails, il a besoin de prendre des très grandes respirations et voilà ça je n'y étais enfin je n'y avais pas pensé.

P.G : Et personne ne t'avais signalé qu'il pouvait avoir ce genre de réactions ?

Enseignant 4 : Non

P.G : Et par rapport au travail avec l'AVS, elle vient dans toutes tes séances ?

Enseignant 4 : Oui dans chacun de mes cours, à chaque fois que j'ai les CAP ATMFC, elle est là. Et elle s'occupe principalement de Germain mais après il y a d'autres élèves qui se mettent à proximité d'elle pas forcément qui bénéficient du dispositif mais qui sont euh un peu en difficulté en fait et qui se mettent tous au premier rang autour d'elle. Elle a un côté rassurant pour les élèves, ils savent qu'ils vont la retrouver, elle est un vrai repère dans les premiers temps quand elle n'était pas là, Germain était perdu.

P.G : Est-ce que tu as mis en place des outils pédagogiques particuliers pour ces élèves ?

Enseignant 4 : Pour ces élèves en particulier non mais du coup ce que j'ai mis en place je l'ai généralisé pour éviter encore une fois de les pointer du doigt. Les devoirs par exemple on les prépare avant c'est-à-dire que je leur donne la fiche de devoir et je leur dit voilà ce que l'on va avoir donc vous faites là aujourd'hui je ne vous ai pas prévenu vous répondez aux questions auxquelles vous savez répondre puis on va corriger ensemble et quand vous rentrerez chez vous vous aurez à apprendre uniquement les réponses. Après ça les rassure, ça leur fait du bien parce qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables et ils réussissent très bien, ils réussissent même mieux j'ai envie de dire que des élèves qui ont un niveau bien au-dessus et qui eux pour le coup ben ne vont pas forcément se donner la peine de reprendre tout chez eux ou sur les heures de permanence.

Les élèves ULIS, je sais qu'eux l'ont repris avec l'AVS et avec la coordonnatrice et j'avais fait aussi valider le devoir par la coordonnatrice, je lui avais demandé est ce que tu penses que ça va.

P.G : Est-ce que tu rencontres des difficultés dans la gestion de classe, dans les relations inter-élèves. Est-ce que tu dirais que l'attitude des élèves vis-à-vis de ceux « étiquetés » ULIS est plutôt de l'indifférence, de la bienveillance, de l'hostilité ?

Enseignant 4 : En tout début d'année, j'ai entendu plus ou moins des moqueries. Tu sais, enfin on en revient toujours à la fameuse différence, il n'est pas comme nous, euh il a une façon particulière de parler, et petit à petit en fait c'est venu je pense que (silence) ce n'est pas vraiment de l'indifférence ce n'est pas non plus de la bienveillance mais il n'y a plus de méchanceté enfin je ne ressens plus de méchanceté. Ils se sont adaptés, voilà ils se sont habitués, je pense que voilà ils ont compris que c'était des élèves qui étaient avec eux et ils sont avec eux point. Ils sont des élèves. Bon il y a toujours des petites taquineries qui peuvent sortir mais à côté de ça Germain a été choisi comme délégué suppléant ça prouve qu'on lui a accordé quand même une certaine confiance.

P.G : Ce dispositif Ulis est ouvert depuis septembre, à quel moment tu as eu l'information que tu allais avoir des élèves bénéficiant de ce dispositif dans ta classe, qui te l'as annoncé et comment cela t'a été présenté ?

Enseignant 4 : On l'a appris au mois de juin par le chef des travaux, en fait on avait eu une réunion quelques mois avant au cours de laquelle on a entendu parler d'une ULIS mais ça restait quelque chose de très abstrait et au mois de juin c'est devenu une réalité en fait et on a su que dès le 01 septembre on allait accueillir des élèves en ULIS, que l'effectif de la classe allait passer de 24 élèves à 30 élèves. La façon dont on nous l'as annoncé c'était vraiment nous mettre devant le fait accompli, j'aurai, enfin ça n'aurait sans doute rien changé mais une concertation de l'équipe, ça m'aurait paru bénéfique.

P.G : Est-ce qu'on t'as présenté l'ULIS comme étiquetée pour un type de troubles en particulier ?

Enseignant 4 : Non je ne crois pas.

P.G : Et aujourd'hui est ce que tu sais si elle est étiquetée ?

Enseignant 4 : Non je ne sais pas.

P.G : On change de thème. Est-ce que tu as suivi au cours de ta carrière une formation pour accueillir ce type de public ?

Enseignant 4 : Alors formation non. Quand j'étais en région parisienne, euh (silence) je ne sais plus si c'est la deuxième ou troisième année, il y avait ce que l'on appelait la plateforme relais c'est-à-dire que l'on sortait les élèves euh de leur classe pour les envoyer dans une petite unité présente dans l'établissement, et on était des profs à se relayer sur des temps de permanence donc on avait ça en plus pour justement leur apporter de l'aide.

P.G : Ok donc c'était pour les élèves mais toi tu n'as pas reçu de formation spécifique ?

Enseignant 4 : Non et même pour ça je n'avais pas été formée.

P.G : D'accord. Si demain on te propose de suivre une formation, quels seraient tes besoins, que voudrait tu avoir comme informations supplémentaires pour améliorer tes enseignements avec ce type de public.

Enseignant 4 : Comment répondre au mieux à la diversité du public, comment répondre à leurs besoins, comment euh, je pense que c'est important aussi, de générer un climat de confiance qui fait que l'élève va se sentir bien, va se sentir capable de lever la main pour dire qu'il ne comprend pas sans solliciter une aide extérieure euh tout ce qui peut être fait voir comment on peut adapter par exemple les cours, qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas finalement pour ce public.

P.G : Ok. Et tu penses qu'il vaut mieux privilégier quel type de formation, proximité, académique, m@gistère.

Enseignant 4 : Pour moi de proximité parce que je pars du principe qu'on est fait pour travailler ensemble et je me dis que c'est bien si on travaille ensemble en amont et en aval enfin à tous les niveaux. Puis je trouve que le fait que l'on soit en équipe pédagogique ça va vraiment plus nous encourager à travailler ensemble parce qu'on travaille en binôme oui ça peut se faire mais ce qui serait véritablement bien c'est qu'on soit tous même si peut-être que c'est une vision très idéalisée de la chose parce que peut-être que tout le monde ne voudra pas la suivre je n'en sais rien mais pour ma part c'est ce que je souhaiterai.

P.G : Un dernier thème. Est-ce que tu fais une différence entre intégration et inclusion ?

Enseignant 4 : Long silence. Inclusion je pense que c'est plus quelqu'un que l'on va placer dans une classe et intégration c'est plus l'acceptation par les autres élèves d'un élève qui a un handicap par exemple.

P.G : Est-ce que tu penses que le dispositif ULIS favorise l'inclusion des élèves ?

Enseignant 4 : Oui parce que je pense que ça donne confiance ou redonne confiance aux élèves qui en font partis.

P.G : Quelles sont les limites pour toi à cette inclusion ?

Enseignant 4 : Ben le fait de manquer de formation

P.G : Qu'est-ce que tu voudrais voir améliorer ? D'autres actions que tu voudrais voir mises en place ?

Enseignant 4 : Est-ce qu'on ne pourrait pas mettre en place des actions justement qui réuniraient les élèves ordinaires et ceux à BEP. Mener un projet, oui voilà travail par projet pour qu'ils comprennent qu'ils ne pourront réussir que s'ils travaillent ensemble. Après d'autres choses en particulier, non pas vraiment.

P.G : Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur le sujet.

Enseignant 4 : Je pense que c'est un réel enrichissement autant pour moi que pour les autres élèves parce que on a l'être humain est constitué comme ça, il a toujours peur de ce qu'il ne connaît pas donc là voilà ça montre tout simplement aux élèves euh lambda qui peut être un élève à dispositif particulier qui va avoir des besoins précis et je trouve que c'est bien, que c'est enrichissant ça ouvre à la tolérance.

P.G : Merci à toi

Entretien N°6, St-Yrieix la Perche, le 14 février 2019

Durée : 14'04 mn

P.G : Si tu le veux bien, on va commencer par une présentation de ton rôle et de tes activités dans le cadre du dispositif ULIS ?

AVS-Co : Et bien, je suis AVS dans la classe de l'ULIS sur essentiellement les premières années de CAP. Donc moi j'interviens sur les heures de classe où il y a 3 élèves qui ont une notification MDPH, où donc au sein de la classe je dois naviguer, aller filer un petit coup de main je sens qu'ils sont en difficulté. Après étant donné qu'il y a un élève qui est quand même, voilà, plus demandeur, je suis essentiellement avec lui. Et ensuite sur les heures d'ULIS, quand la coordonnatrice est là, on travaille des fois en binôme, donc elle me dit ce que je dois faire avec un certain groupe d'élèves, c'est elle qui me confie les tâches et vu que moi je les suis en classe, je sais aussi sur quoi travailler parce qu'elle, elle les suit pas forcément, donc je sais par exemple s'il y a un devoir à préparer, je le dis à la coordonnatrice, il faut bosser sur ça parce qu'il y a un contrôle et donc elle oriente aussi son travail en fonction de et euh voilà en gros mes interventions.

P.G : Ok. Au sujet de la préparation des cours en classe ordinaire, est ce que les enseignants te donnent des tâches précises, est ce que vous préparez les séances à l'avance ensemble, comment sais-tu exactement ce que tu dois faire ou est-ce que c'est toujours pareil ?

AVS-Co : Euh oui, il n'y a pas de préparation particulière. J'ai fait connaissance des enseignants en début d'année. Et après, il peut arriver parfois qu'un enseignant me dise, ben le contrôle ça va porter sur ça, par exemple la préparation d'un CCF, j'ai vu avec le professeur comment ça allait se dérouler de façon à moi préparer l'élève que je suis le mieux possible pour son oral, voilà. Après on peut s'arranger aussi pour les contrôles euh quand je sais que ça peut les mettre en difficulté, euh en général euh voir avec le professeur, moi je dis euh là je crois que ça va pêcher un peu est ce qu'on ne peut pas faire autrement avec lui et en général voilà le professeur réadapte un petit peu le contrôle.

P.G : Ok. Est-ce qu'avec les ULIS, tu as dû mettre en place des outils pédagogiques ?

AVS-Co : En fait pour un élève en particulier. Il a des fixations et notamment il se rendait beaucoup dans les différents bureaux et je sais que ça peut peser les adultes donc du coup je l'ai limité avec un système de cartes où j'ai euh limiter à trois, il peut aller à trois reprises dans un bureau. Donc j'avais fait le bureau informatique, l'infirmerie, j'ai fait l'intendance, le magasinier où du coup c'est moi qui lui donne les cartes, il les laisse dans les bureaux et puis moi je passe le vendredi pour les récupérer pour pouvoir lui redonner le lundi. Donc voilà ce système-là qui a fonctionné un certain temps et qui ne fonctionne plus forcément parce que ben parfois euh les personnes, en les ayant prévenues de ce système de carte en disant surtout vous ne l'acceptez pas s'il n'a pas sa carte. Bon des fois, euh effectivement ils ont un petit peu pitié, rire, du coup il l'accepte quand même donc ben au final il a pris le pli d'y retourner sans forcément avoir cette carte. Donc ça a marché un temps et là ben voilà ça ne marche un peu moins.

P.G : Et il y a d'autres choses ?

AVS-Co : Ben en fait c'est essentiellement avec cet élève, du coup euh, avec son professeur parce qu'il y a des techniques pour l'entretien des locaux et en fait Germain n'arrive pas à retenir dans quel ordre il faut exécuter les tâches donc j'ai tout repris et je lui ai mis sous forme de collier, on l'a plastifié de façon à ce qu'il puisse regarder voilà là j'ai fait cette étape hop et euh il peut passer à l'étape suivante donc ça je l'ai fait moi d'abord avec les souvenirs du cours, je l'ai donné à son professeur, son professeur a voilà remis en place ce qui n'allait pas et puis du coup après on a fait ce petit collier.

P.G : Et est-ce que tu penses que ces outils peuvent-être généralisés ?

AVS-Co : Ouais tout à fait je pense qu'en fonction du trouble c'est tout à fait réutilisable. Ouais ça peut servir effectivement.

P.G : Ok donc le dispositif ULIS a été ouvert à la rentrée, avant tu étais déjà AVS ici, comment tu as été choisie pour être attribuée sur le poste

AVS-Co : Je pense que c'est le fait que j'ai fait mes 6 ans de « pionnicat » ici avant donc bon c'est vrai que le corps enseignant me connaissait et euh j'ai fait 4 ans d'AVS avant cette année du coup euh quand Madame Lescure a eu le projet en tête elle m'en a parlé et du coup je lui ai dit ben ouais je veux bien me positionner et en plus c'était un temps complet car jusque-là j'étais à mi-temps et euh donc du coup j'ai sauté sur l'occasion.

P.G : Et au moment de la mise en place de l'ULIS ici tu as eu l'info par la coordonnatrice et après tu n'as pas eu d'appréhension parce que finalement tu connaissais déjà ce public ?

AVS-Co : Oui mais c'est différent quand même, ce n'est pas la même approche. J'ai eu un peu d'appréhension parce que moi j'étais avant sur des aides individuelles déjà pas sur des aides mutualisées donc je n'avais qu'un élève à chaque fois et euh le fait d'arriver à connaître les besoins des différents élèves, de s'adapter et d'oser se lever pendant le cours, ouais peur de déranger le professeur aussi et puis vu que je suis essentiellement avec Germain, il faut que j'arrive à avoir un œil sur les deux autres, de voir à leur visage ah là il est en galère alors je vais peut-être aller l'aider voilà et puis ouais aussi voir différents professeurs, travailler avec la coordonnatrice.

P.G : Globalement, la relation avec les enseignants se passe bien ?

AVS-Co : Ah oui super, il n'y a aucun enseignant qui m'a fait ressentir une réticence quelconque à ma présence. Non, vraiment super.

P.G : Et par rapport au fait que tu es susceptible d'avoir dix élèves, comment tu l'envisages ?

AVS-Co : Et bien euh, je pense que forcément à un moment donné, l'élève va être un peu lésé parce que c'est vrai que s'ils sont tous comme Germain, bon en l'occurrence ce n'est pas le cas, euh bah oui je pense qu'à un moment donné ça va être compliqué parce que par Germain si je décroche lui il décroche aussi, si je vais voir un autre élève, il ne va pas être forcément assidu dans son travail et euh si je ne suis pas à côté donc euh ouais ça peut-être un peu compliqué.

P.G : On est d'accord, que l'année prochaine tu peux être amenée à partager ton temps de présence avec les élèves sur les premières et les deuxièmes années.

AVS-Co : Oui c'est ça exactement.

P.G : Les relations avec la coordonnatrice sont bonnes ?

AVS-Co : Ben oui c'est le top

P.G : Tu accompagnes les élèves uniquement durant les regroupements ULIS et au sein de la classe ordinaire et est-ce que tu peux être amenée à les encadrer dans d'autres moments ?

AVS-Co : Alors cette année non mais là par exemple je suis Germain sur son stage.

P.G : Tu peux m'en parler de son stage ? Comment ça s'est passé ?

AVS-Co : Oui bien sûr. Et bien super bien. Alors on a limité son nombre d'heures par jour par rapport aux autres élèves parce qu'il a une fatigabilité voilà assez importante, un temps de concentration qui est un peu limité par rapport aux autres élèves donc du coup les trois premières semaines on avait calé 8h-11h donc ce qui était très bien où il a fait, après c'est de la restauration collective donc c'est plus simple que ce qu'il apprend en cours.

Il n'a pas une recette complète à faire donc là je l'ai trouvé concentré plus longtemps euh plus appliqué aussi, il a compris qu'il était en stage et pas en cours et qu'on attendait plus de choses de lui, qu'il avait une certaine autonomie à acquérir et euh j'ai vu une différence dans son attitude. Et sur la dernière semaine on a essayé de pousser jusqu'à 13h30 pour inclure un peu le service pour qu'il soit aussi en contact avec les autres élèves, avec le corps enseignant et par contre voilà là ça été au niveau de la fatigue c'était un peu plus dur mais là pareil une équipe exceptionnelle avec Germain tout le monde est vachement prévenant, bienveillant du coup c'était vraiment le stage idéal donc après ils lui ont fait essentiellement toucher aux entrées, entrées froides, entrées chaudes, préparation des desserts et tout ce qui était plats voilà il a fait un petit peu de cuisson de viandes, mais ça lui convient bien, il était content.

P.G : Et à ton avis sur sa capacité à intégrer le milieu professionnel.

AVS-Co : Alors euh, je dirais s'il atterrit avec une équipe qui euh qui comprend le handicap et qui accepte de lui laisser une place ça peut le faire, ça peut carrément le faire après peut-être plus en milieu protégé mais c'est vrai que si c'est un endroit où on va demander du rendement, où on va lui demander de l'autonomie non je ne le vois pas tenir à moins qu'il évolue hein je ne sais pas au bout de 3 ans je lui souhaite mais au jour d'aujourd'hui non je ne le vois pas avec un rythme soutenu.

P.G : Ok. Dans ton parcours de formation, est ce que tu as reçu une formation spécifique.

AVS-Co : Pas du tout, j'ai fait un bac sanitaire et social, voilà c'est tout j'ai juste un bac et après voilà beaucoup de stages euh voilà en maison de retraite alors moi je n'avais pas fait enfants handicapés parce qu'à l'époque ça me faisait peur mais j'avais fait l'enfance, l'adolescence tout sauf le handicap en fait.

P.G : Et si demain on te dit, on vous donne 10, 15 heures de formation, sur quoi souhaiterais-tu être formé ?

AVS-Co : L'autisme notamment tout ce qui est alors euh l'autisme, j'aimerais aussi apprendre la langue des signes et plus de terrain en fait parce que la théorie on en fait un peu quand on est, euh, les deux premières années d'AVS on a des formations mais c'est vachement de théorie et au final ouais je pense que la pratique dans des instituts, avec différents handicaps parce que c'est vrai qu'on est amenés au final à avoir vraiment différents handicaps quand j'en discute avec d'autres collègues AVS, on a vraiment aucun cas similaire et je pense que ouais des fois ça peut-être un petit peu compliqué à gérer et euh ma première année d'AVS j'avais un autiste lourd et je suis arrivée là-dedans sans bagages et sans rien et ouais ouais j'aurais bien aimé avoir quelques billes euh donc tu y vas avec ton instinct et euh l'aide un peu de l'institut mais euh pas de moyens, pas de moyens matériels non plus ouais des fois ça peut-être un peu compliqué.

P.G : Trois mots ou expressions pour désigner le handicap ?

AVS-Co : Je ne sais pas trop répondre à cette question. Juste que c'est super il faut vraiment continuer l'inclusion.

P.G : Et tu y vois des limites ?

AVS-Co : Ben si c'est un handicap avec excès de violence oui peut-être en milieu scolaire ordinaire oui ça me semble peut-être un peu compliqué, s'il y a des difficultés relationnelles mais des enfants trisomiques, des autistes oui c'est super pour eux comme pour les autres élèves maintenant je vois le regard des autres élèves qui a changé vis-à-vis de Germain il y en avait au début qui étaient un petit peu, voilà un petit peu méfiants et puis au final euh voilà il y en a qui le salue, et puis il n'y a pas tant de moqueries que ça non plus mais voilà je pense que ça pousse à la tolérance, à la bienveillance je trouve vraiment que c'est, il faut vraiment continuer et laisser même plus de place aux handicaps.

P.G : Ok super merci beaucoup.

Entretien N°7, St-Yrieix la Perche, le 07 mars 2019

Durée : 17'43 mn

P.G : Est-ce que dans un premier temps tu peux me dire dans quelle cadre, dans quel type de séance tu accueilles les élèves bénéficiant du dispositif ULIS ?

Enseignant 5 : Alors j'accueille les ULIS au sein de la classe de 1CAP APR et ATMFC alors tantôt en classe entière une heure seulement d'ailleurs en anglais et le reste du temps en groupe de classe de spécialité, donc en anglais et en français.

P.G : À quel moment tu as été informée de la mise en place du dispositif ULIS pro à Darnet et par qui ? Et dans un deuxième temps quel a été ton ressenti par rapport à ce dispositif ?

Enseignant 5 : Précisément maintenant je ne saurais plus tellement dire à quel moment mais c'est l'année dernière en fin d'année scolaire quand même il me semble assez tardivement au troisième trimestre quelque chose comme ça. Après je pense qu'on nous en a parlé un peu vaguement au départ et puis après on nous a dit que ce serait le cas, que l'on aurait des élèves d'ULIS après on devait avoir euh je crois que c'est jusqu'à 5 élèves qu'on pouvait avoir jusqu'à cinq élèves euh et donc euh ben en fait euh on n'en a que trois en réalité. Et donc c'était sur les deux sections il me semble initialement mais finalement ils sont tous en ATMFC.

P.G : Qui est ce qui t'avait présenté ce dispositif ?

Enseignant 5 : Je pense que c'est un petit peu la direction qui en a parlé mais vaguement hein c'était toujours un petit peu pour moi c'est resté flou j'ai pas eu l'impression qu'on nous ai dit très précisément euh voilà et du coup c'est vrai que on a tous un peu ressenti je pense et moi y compris un peu d'angoisse à cette idée là parce que ça signifiait des élèves avec des handicaps euh handicap pour nous c'était un peu flou au départ enfin pour moi en tout cas c'était un peu flou au départ donc qu'est-ce que ça signifiait est ce que c'était handicap physique ou euh simplement euh cognitifs. Voilà donc et ben très vite je sais qu'on a été un petit peu en rébellion contre ça parce qu'en fait on était à effectif de 12 et on devait passer à un effectif de 15 en même temps qu'on récupérait des élèves euh donc ULIS.

P.G : D'un point de vue pédagogiques est-ce que tu as dû mettre en place des choses particulières pour ces élèves, soit en anglais soit en français soit les deux. As-tu du créer des outils supplémentaires ?

Enseignant 5 : J'ai pas vraiment créer d'outils particuliers après je, enfin l'anglais et le français sont des matières un petit peu comment dire un peu abstraites donc euh de ce fait j'ai pas les mêmes attentes, je n'ai jamais eu les mêmes attentes au niveau des élèves c'était déjà un travail plus ou moins individualisé peut-être pas nécessairement dans les documents présentés etc. mais après dans les attentes j'ai pas nécessairement les mêmes exigences d'un élève à l'autre donc euh après c'est difficile aussi d'évaluer à l'avance, de préparer vraiment à l'avance quelque chose euh parce qu'on ne sait pas quelle va être quelles vont être les difficultés de chaque élève donc euh on n'avait pas on savait pas précisément avant de les connaître avant de les découvrir qu'on avait enfin on l'a su à la rentrée finalement qu'on allait avoir un élève autiste et des élèves avec des difficultés cognitives.

Après on avait déjà un recrutement SEGPA donc euh le recrutement SEGPA signifiait déjà des élèves qui auraient pu euh vraiment être considérés enfin reconnus ULIS donc euh à la limite j'étais déjà assez prête, enfin relativement prête.

P.G : Est-ce que tu sais comment les élèves sont affectés en ULIS ?

Enseignant 5 : Non. Je pense qu'il y a un dispositif qui existe, on a cette classe qui a été créé et qui devait les accueillir et puis voilà après quels sont les tenants et les aboutissants, je n'en sais pas plus.

P.G : Est-ce que tu sais si cette ULIS est étiquetée pour un type de troubles en particulier.

Enseignant 5 : Non. C'est vrai que c'est des questions que je ne me suis pas posée. J'aurais peut-être dû me les poser. Après on n'a pas eu de formation ni beaucoup d'informations. Alors parfois je me suis demandée est-ce que je ne suis pas allée chercher l'info mais je pense que ça été vraiment mis en place on n'a pas vraiment demandé notre avis, on ne nous a pas enfin on n'a pas été accompagné, enfin j'ai pas du tout l'impression.

P.G : Justement au sujet de la formation, est ce qu'au cours de ta carrière tu as déjà suivi une formation sur l'accueil des élèves en situation de handicap ?

Enseignant 5 : Absolument pas non. J'ai par contre des formations un petit peu voilà ben concernant les CAP, sachant que ce sont souvent des élèves justement qui ont quand même déjà des difficultés comportementales et/ou cognitives mais il y a fort longtemps maintenant.

P.G : Et si demain on te propose une formation, quels seraient tes besoins pour accompagner au mieux les élèves bénéficiant du dispositif ULIS ?

Enseignant 5 : Ben déjà avoir une connaissance des handicaps, comment les aborder de manière à voilà être plus performante plus disons en connaissance de cause là ce qui manque un petit peu c'est euh on y va un petit peu à l'intuition quoi et bon ça marche ou ça ne marche pas et on peut se tromper je pense, ça peut-être un petit peu dangereux, on peut braquer les élèves ce n'est pas le cas mais ça pourrait l'être je pense. Donc voilà, c'est toutes les précautions qu'on pourrait avoir à prendre avec ses élèves là, comment les aborder, comment faire au mieux pour rentrer en communication avec eux enfin voilà toutes ces choses-là. Et peut-être construire justement en fonction des différents handicaps quelque chose qui soit justement plus, enfin plus adapté quoi.

P.G : Et tu préférerais suivre une formation académique, de proximité ou un parcours m@gistère ? D'ailleurs je vous avais envoyé un lien pour un parcours présentant le dispositif ULIS en lycée professionnel ?

Enseignant 5 : Non je ne l'ai pas consulté complètement. Je pense que pour toute formation moi j'ai du mal avec tout ce qui est justement formation m@gistère parce que voilà on est face à un écran avec des données ben voilà on les prends mais il n'y a pas le côté vraiment discussion pratique qui permet d'intégrer les choses.

Et donc je pense que peut-être une formation de proximité mais pourquoi pas aussi une formation de quelques heures voilà plus générale. Peut-être que les deux seraient utiles parce qu'on est toujours c'est quand même des cas particuliers.

P.G : Comment tu classifierais le handicap ?

Enseignant 5 : Bon moi je ne fais pas de classification, je pense qu'on est tous différents les uns des autres et qu'on a tous des voilà et que pour certains les différences sont un petit peu plus accentuées ou plus visibles et que c'est tout et donc on doit prendre les gens comme ils sont et faire avec. Donc je n'ai pas de classification, je suis un peu contre la classification, cette idée-là me gêne un peu.

P.G : Et trois mots ou expressions pour définir le handicap ?

Enseignant 5 : Différence, soutien et bienveillance

P.G : Est-ce que tu peux me parler un petit peu de ton travail avec la coordonnatrice ? Est-ce que tu as eu besoin de la rencontrer ?

Enseignant 5 : De manière très informelle, en fait. Très souvent au self (rires) mais on a beaucoup discuté oui ben justement des comportements pour pouvoir moi adapter ma façon d'agir et de réagir vis-à-vis de chacun des élèves. Voilà, parce qu'elle les connaissait mieux elle pouvait les voir en dehors individuellement, il y en avait qu'elle connaissait très bien parce que voilà elle les avait eu à la SEGPA. Euh donc ben beaucoup de discussion mais de manière très informelle en fait.

P.G : Dirais-tu qu'elle t'a apporté de l'aide pour adapter les situations d'apprentissage ?

Enseignant 5 : Non plus dans le relationnel. Au niveau des situations d'apprentissage, je me suis débrouillée tant bien que mal. Après si j'avais eu des difficultés c'est plutôt vers elle que je me serais retournée car c'est elle qui est en charge justement de ces élèves-là, elle connaît leur dossier, elle connaît voilà elle est à même d'intervenir auprès d'eux, je pense que oui c'est assez logique de s'adresser à elle.

P.G : Dans un deuxième temps le travail avec l'AVS, comment ça se déroule ?

Enseignant 5 : Elle est avec les élèves dans tous mes cours.

P.G : Et comment se passe votre collaboration ?

Enseignant 5 : Ben en fait elle est en collaboration plus avec les élèves, j'ai l'impression qu'elle est très présente avec un élève en particulier en fait qu'il y a trois élèves enfin voilà. Donc et bien elle est auprès de l'élève et puis elle est là d'une manière très neutre et très respectueuse euh je m'appuie sur elle de temps en temps pour aider les élèves à faire des choses au niveau de leur travail attendu mais personnellement voilà je suis assez mal par rapport à la présence de cet adulte que je ne sais pas comment gérer. Est-ce que c'est un interlocuteur ? Est-ce que c'est ? Alors là voilà je suis par contre je suis très perdue à ce niveau-là.

P.G : Alors peut-être au niveau de la formation, peut-être là-dessus aussi voir comment on peut travailler ?

Enseignant 5 : Oui voilà comment on peut travailler ou comment on peut collaborer avec une AVS dans la classe. Ouais ça par contre c'est vraiment quelque chose qui m'a très fortement perturbée en début d'année euh je n'ai pas l'habitude d'avoir une adulte enfin un adulte en plus dans ma classe. D'autant plus que c'est un adulte qui s'assoie avec les élèves et qui va aider un élève en particulier donc euh voilà j'étais un peu euh (silence) c'est quelque chose à laquelle je n'étais suffisamment préparée ni dans ma tête ni euh je n'ai pas vraiment vécu ça à part une ou deux fois enfin si j'ai déjà eu une AVS dans le passé avec une autre élève mais c'est très ponctuel et euh enfin très en pointillés et euh c'est pareil j'avais aussi ce souci-là.

P.G : Et vous n'avez pas échangé avant les premières séances ?

Enseignant 5 : Non pas avant la première, on en a reparlé après un tout petit peu mais (silence) mais voilà ça reste assez flou.

P.G : Est-ce que tu fais la différence entre inclusion et intégration ?

Enseignant 5 : Ben euh c'est les deux mots m'embêtent presque de manière égale parce qu'avant intégration ça veut dire qu'ils étaient naturellement ben mis de côté et qu'on essayait, on faisait un effort et eux devaient faire un effort. Après euh inclusion ben ça veut dire qu'ils sont inclus, ils sont avec nous quoi oui pourquoi pas mais en fait je préférerais qu'on ne mette pas de mots parce que ça voudrait dire qu'ils sont bien à leur place. Voilà c'est tout après je pense qu'ils ont leur place, il n'y a pas de, enfin pour moi franchement y a pas de problème.

P.G : Est-ce que tu vois des limites, des freins à cette inclusion ?

Enseignant 5 : Ben il ne faut pas qu'il y en ai trop.

P.G : Parce que toute à l'heure tu disais cinq mais en fait c'est jusqu'à dix élèves que vous pouvez accueillir.

Enseignant 5 : Oui mais dix élèves, on n'aura pas euh vingt-cinq élèves je veux dire ces dix élèves ça en enlève d'autres autrement. Mais bon ça me paraît quand même beaucoup. Je croyais que c'était cinq. Je pense qu'il ne faut pas démultiplier les difficultés quand même parce que ce n'est pas leur rendre service à eux non plus enfin et aux autres élèves non plus enfin à personne quoi. Je pense que ça va simplement mettre tout le monde en difficulté s'il y en a dix. Ou alors il faut redéfinir complètement la classe et dans ce cas on est plus dans ce CAP là, tout simplement.

P.G : Ok. Et tu peux me décrire les relations inter-élèves ?

Enseignant 5 : Ben je trouve que ça se passe bien.

P.G : Depuis le début ?

Enseignant 5 : Ben il y a peut-être eu des petits moments un petit peu plus fluctuants au début on va dire parce qu'il a fallu faire connaissance surtout avec Germain, je pense après il y a aussi une élève qui est moins intégrée aussi je pense, qui est un petit peu isolée et une autre qui est parfaitement intégrée. Donc je pense aussi que c'est une question d'individu même s'il y a un handicap, je ne sais pas si c'est le handicap qui en est vraiment la cause ou le comportement parce qu'après tout chacun a un caractère, une personnalité et qu'on ait un handicap ou pas. Oui voilà je suis incapable de dire si c'est le handicap qui fait que oui si c'est la personnalité.

P.G : Est-ce que tu connais l'expression élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Enseignant 5 : oui je connais, j'en ai déjà entendu parler. Après je pense que chacun des élèves qui sont ici en ULIS sont, enfin rentre dans ce cadre-là. Parce que par exemple pour Germain, il a déjà l'écriture, euh la euh comment dire, euh se situer dans l'espace, l'abstraction toutes ces choses-là. Il ne maîtrise pas donc je pense qu'il a un besoin particulier dans ces niveaux-là, il faut approfondir, il faut travailler différemment, je ne sais pas enfin voilà. Je ne sais pas si ça rentre dans le cadre.

P.G : Est-ce que tu veux rajouter quelque chose, sur ce thème-là ?

Enseignant 5 : Ben je ne sais pas si ce n'est que moi je trouve que de toutes façons la diversité fait l'enrichissement donc euh à priori moi ça ne me dérange pas de travailler comme ça mais je les ai beaucoup en groupe quoi. Ça favorise je crois qu'il ne faut pas un trop grand nombre quand même, si euh si les classes n'étaient pas dédoublées je pense que ça serait une inclusion un peu négative pour ses élèves.

P.G : Ok merci beaucoup.

Entretien N°8, St-Yrieix la Perche, le 08 mars 2019

Durée : 33'36 mn

P.G : Dans un premier temps, l'idée est d'avoir un peu ton retour d'expérience par rapport à la mise en place du dispositif au lycée professionnel Darnet. Comment s'est déroulée la mise en place, à quel moment tu as su qu'il allait être créé, comment as-tu obtenu le poste de coordonnatrice ?

Coordonnatrice : Alors moi j'ai su qu'il était question de la création d'une ULIS pro dans le courant de l'année dernière, je dirais au deuxième trimestre. Au départ c'était un poste qui devait être réservé à un enseignant spécialisé donc moi comme je suis titulaire de deux options de spécialisation dont une qui concerne les troubles cognitifs ça m'intéressait mais bon je me suis dit peut-être que je postulerais puis j'étais pas vraiment sûr en fait après il y a eu un changement c'était que des PLP qui pouvaient être sollicités donc du coup j'ai complètement abandonné l'idée en me disant que voilà ce n'était pas un poste qui m'était ouvert et finalement au mois de mai je crois une circulaire est parue sur les postes inter-degrés parce qu'avec la création du CAPEI qui est le même diplôme pour les professeurs des écoles ou pour les professeurs du secondaire ça ouvrait tout un tas de postes aux deux corps finalement dont celui-là. Donc là ben du coup j'ai préparé un entretien puisqu'il y avait un entretien où je me suis retrouvée face à une commission qui était composée d'inspecteurs ASH, de personnel de rectorat, où il fallait expliquer un petit peu les motivations qu'on avait. Donc moi c'est quelque chose qui m'a intéressé pour plusieurs raisons, parce que d'une part comme je travaillais déjà avec les collègues du lycée professionnel dans le cadre de l'enseignement du FLE, je trouvais ça confortable d'avoir déjà un petit peu un réseau de partenariat pour pouvoir mettre en place un dispositif. Ensuite moi j'avais travaillé sur la création d'un dispositif un peu similaire au Dorat avec des élèves troubles du comportement donc ce n'était pas une ULIS mais ça fonctionnait de la même façon. Et puis je trouve que de mettre en place un dispositif comme ça, ça laisse aussi plein de liberté pour essayer des choses et puis moi c'est ce genre de poste qui me plaît. Donc du coup j'ai décidé de postuler. Ensuite le nombre d'élèves on ne l'a connu que très tard puisque les affectations sont tombées fin juin, début juillet. Donc au départ on devait avoir quatre élèves et puis en fait un des élèves à trouver un apprentissage pendant l'été donc il n'a pas fait la rentrée. Je l'ai quand même un peu suivi durant tout le mois de septembre puisqu'il était encore en période d'essai donc du coup j'ai contacté la maman, je sais dans quel restaurant il était à Limoges etc. Je lui avais proposé que l'on se voit, et puis de toute façon il était inscrit en APR si jamais l'apprentissage n'était pas satisfaisant euh il fallait que l'on prépare un petit peu son arrivée. Voilà finalement sa période d'essai a été validée donc on ne l'a pas vu et on a eu trois élèves à la rentrée en première année de CAP. Voilà comment ça s'est créé.

P.G : Et qu'est ce qui a fait que le dispositif a été installé à Darnet ?

Coordonnatrice : Alors d'après ce que l'on m'a expliqué, donc ce que l'enseignant référent m'a expliqué, il y avait des moyens pour la création de dispositif ULIS qui concernait le lycée professionnel qui pouvait être mis à disposition en France au niveau du ministère et du coup en terme géographique le sud du département n'étant pas très bien doté pour tout ce qui concerne l'accompagnement des élèves en situation de handicap, pas juste des lycéens mais enfin il y a une Ulis école à St Yrieix et c'est tout en fait.

Il n'y a rien qui existe au collège ni au lycée ni au lycée agricole donc je pense que c'est pour ça que la demande de la création de l'ULIS Pro à Darnet a été validée plus qu'elle ne l'aurait été sur Limoges par exemple où il y a déjà des ULIS Pro et puis en plus dans les textes le fait que tu puisses travailler par réseau d'établissements je pense que ça, ça été aussi un petit peu mis en avant dans le cadre de la proximité avec le lycée agricole La Faye, en se disant qu'à terme ça pouvait peut-être être quelque chose qui soit créé qu'on puisse proposer aux élèves à la fois les diplômés qui sont préparés à Darnet et tout le secteur agricole et labo.

P.G : As-tu rencontré des difficultés matérielles ou humaines concernant la mise en place de ce dispositif ?

Coordonnatrice : Alors au niveau matériel déjà ça n'a pas été difficile d'obtenir une salle, parce que là l'équipe de direction a été assez ouverte par contre ça été difficile de l'équiper. J'ai fait remonter une demande de façon un peu informelle au départ ensuite j'avais écrit un mail puis bon les choses ne se mettaient pas en place c'était du matériel simple quoi des tables etc. mais l'Ulis suppose un fonctionnement un petit peu différent parce que les élèves sont censés passer beaucoup de temps dans la même salle de cours voilà il faut plusieurs espaces donc ça été quand même un peu compliqué du coup ce qui a solutionné le problème c'est de me mettre en contact avec la personne qui gère le matériel dans l'établissement et là ça été très très rapide. Ensuite par rapport aux collègues, comme je travaillais déjà avec quelques-uns dans le cadre du FLE, nos rapports étaient cordiaux il n'y avait pas de souci mais par contre j'ai senti pas mal d'appréhension voir même une réticence de la part de certains collègues sur le fait qu'il s'agisse d'élèves handicapés qui allaient arriver dans des groupes sur des cours qui se déroulaient dans des salles parfois petites et que donc il n'y avait pas assez de place si en plus on rajoutait un AVS ça faisait encore une personne en plus des collègues aussi qui avaient déjà travaillé dans des établissements où il y avait déjà des ULIS et qui avaient gardé un mauvais souvenir de ça enfin disons plein de questions comme ça qui remettait un petit peu en cause la légitimité de la présence de ces élèves-là dans les cours, oui ça je l'ai senti après peut-être que ça été moins ouvertement posé parce qu'on se connaissait déjà et que du coup il n'y avait pas de méfiance vis-à-vis de moi. Ça, ça a permis peut-être de faire couler un petit peu plus facilement les choses. Ensuite ce qui a rendu la rentrée plus facile et que les cours se sont bien passés c'est aussi que les élèves étaient peu nombreux, ils étaient trois dans la même classe et donc l'AVS pouvait les accompagner sur quasiment tous les cours et là du coup ça sécurisait tout le monde en fait. Ça sera peut-être plus compliqué l'année prochaine où il va y avoir à la fois des élèves en deuxième année et en première année et où à un moment donné il va falloir définir des priorités pour la présence de l'AVS et il y a forcément des moments où certains élèves de l'Ulis vont se retrouver tout seuls et où là peut-être que si ça pose problème, il faudra qu'on travaille ensemble avec les collègues pour voir un petit peu ce qui peut être mis en place. Mais disons que ça n'a pas été très difficile cette première rentrée.

P.G : Ok. Et est-ce que les collègues t'ont sollicitée ? pour la mise en place des premiers cours ? sur la connaissance des troubles ?

Coordonnatrice : Pas vraiment, non. Parce que du coup, c'est, il me semble, que comme les élèves n'ont pas forcément eu de difficultés au niveau du comportement, qu'ils avaient un comportement qui était plutôt adapté dans les cours, ils ne dérangeaient pas.

Et en fait du coup les collègues, alors avec beaucoup de bienveillance, les ont accueillis sans problème dans leurs cours, ont fait en sorte qu'ils se sentent bien donc tout le côté social là ça n'a pas posé problème, on discutait beaucoup de ça mais après ce qui manque encore à mon avis c'est ben au niveau pédagogique une vraie réflexion sur des aménagements qui pourraient être mis en place spécifiquement pour ces élèves alors ça ben ce n'est pas encore enfin on n'y est pas encore. On a commencé à l'évoquer avec certains collègues pour la préparation des examens notamment, mais ça devrait se développer je pense. Du coup l'idée c'est aussi que ce qu'on va construire pour les élèves de l'ULIS ça puisse leur être utile pour tous les élèves en fait. Pour des élèves en difficulté voilà on puisse réutiliser le document qu'on a préparé ou bien mettre en place du travail de groupe avec ben pas que les élèves de l'ULIS mais du coup des groupes de besoins un peu. ça j'ai commencé un petit peu avec certains collègues à l'évoquer mais au départ non je n'ai pas été sollicitée pour aider à aménager des choses ou préparer des cours ou voilà, pas du tout, après ça va peut-être venir.

P.G : Est-ce que tu fais de la Co-intervention avec les collègues ?

Coordonnatrice : Ben alors je l'ai fait dans le cadre du PPCP pour la classe de 1CAP mais on n'a pas vraiment préparé ensemble en fait je me suis greffée sur un projet existant où là mon rôle était plus celui d'une AVS ça permettait de dégager l'AVS et puis moi j'étais en soutien pour les élèves de l'ULIS et d'autres élèves si besoin mais oui ce serait on ne le fait pas encore, il faudrait qu'on puisse.

Réfléchir en fait à un projet qu'on créerait ensemble avec des collègues parce que ce serait ça vraiment l'idée de la Co-intervention. Pour l'instant même dans ce qui a été évoqué moi j'avais plus un rôle d'appui pendant les séances mais les séances des collègues. Donc ça c'est pareil ça serait à construire.

P.G : Est-ce que tu peux me présenter également le travail avec l'AVS ?

Coordonnatrice : Alors déjà par rapport à son recrutement, en fait j'ai été contactée par l'inspecteur ASH, pour savoir si par rapport au recrutement d'un AVS je connaissais quelqu'un qui pourrait être intéressé par le poste, quelqu'un à qui le poste pourrait convenir et tout ça. Alors moi j'avais pensé à deux collègues qui étaient déjà dans l'établissement. J'ai pensé à eux parce que travailler avec quelqu'un toute la semaine il faut quand même que le feeling passe, qu'on est un peu la même vision des choses. Et puis là c'est pareil, c'est un très grand établissement, le fait que ce soit quelqu'un qui connaisse déjà l'établissement je trouvais ça intéressant. Donc cette personne, ça l'a intéressé tout de suite ensuite ça été un petit peu long pour que son poste soit validé au niveau administratif et après les premières semaines on se réunissait de façon informelle tous les jours et quelque fois ça nous est arrivé de prendre une heure enfin de banaliser une heure dans la semaine pour se dire que c'était le moment où on faisait la coordination un petit peu sur les besoins des élèves etc. Ensuite on se voit peu parce qu'elle accompagne beaucoup les élèves dans les cours mais c'est aussi beaucoup elle qui me fait remonter des besoins. Parce que les élèves bien que ce soient de ados ils n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés puis surtout qu'ils n'ont pas forcément envie qu'on revienne dessus sur ce qui leur a posé problème donc ils sont d'accord pour réviser quelque chose qu'ils savent faire mais ensuite quelque chose de difficile c'est plus compliqué.

Donc là, c'est l'AVS qui me dit attention là j'ai vu que tel élève avait décroché ou là c'était un petit peu compliqué, il y a un devoir il va falloir qu'on reprenne donc elle c'est un peu ma « taupe » dans la classe (rires).

P.G : Est-ce que tu penses que l'heure banalisée avec l'AVS pourrait être généralisée à l'ensemble de l'équipe comme cela se fait par exemple en SEGPA ?

Coordonnatrice : Oui il y a une heure de coordination par semaine en SEGPA effectivement. Oui ça pourrait être intéressant alors après peut-être pas que tous les enseignants soient là toutes les semaines mais en tout cas d'essayer de réfléchir d'ailleurs on l'avait évoqué quand on avait préparé la rentrée de l'ULIS à une heure dans la semaine où la majorité des collègues sont libres et pourraient se dégager du temps pour parler d'un cas d'un élève, pour réfléchir à un projet particulier, à des adaptations et tout oui ça serait intéressant. Nous avec l'AVS par exemple on sait que l'on a deux ou trois créneaux dans la semaine où c'est plus facile qu'elle se libère parce que les élèves sont sur une discipline où ils ont moins besoin d'elle et moi ben c'est pareil j'ai des élèves mais je peux les mettre en autonomie sur quelque chose au CDI ou ponctuellement je peux me dégager du temps aussi et du coup ça serait pas mal d'avoir un créneau ciblé pour que les enseignants puissent être là. Alors pas forcément, je ne sais pas si ça se justifierait que forcément toutes les semaines on est un créneau, à l'heure d'aujourd'hui avec peu d'élèves. Après si on avait dix ou douze élèves peut-être que si ça pourrait être utile. En fait peut-être que cette heure-là elle nous permettrait d'évoquer pas forcément que les cas élèves précis mais aussi des aménagements un peu plus larges, mener une réflexion pédagogique. On y avait réfléchi pour l'équipe de CAP ATMFC et puis ça n'a pas été mis en place ben fautes de moyens aussi je pense.

P.G : Peux-tu m'indiquer ton rôle avec les partenaires extérieurs ?

Coordonnatrice : Alors au niveau médico-social c'est les éducateurs essentiellement donc euh là ce sont des contacts aussi souvent que nécessaire, en début d'année c'est toutes les semaines et puis après on met en place des réunions à la fois pour les élèves que je suis ça peut-être au quotidien quand il y a eu un souci ça peut-être pour une recherche de stage c'est des points aussi avec une éducatrice SESSAD qui sont fait tous les quinze jours soit par téléphone soit au lycée quand elle vient prendre en charge l'élève qu'elle accompagne. C'est l'idée de maintenir un lien et rendre lisible ce qui se passe dans l'établissement pour qu'ensuite eux ils puissent retravailler ça avec le jeune s'il y a besoin parce qu'il y a des choses notamment la recherche des stages qui peuvent être confiées aux éducateurs.

Il y a aussi des éléments qui nous échappent notamment en termes d'hébergement sur des périodes longues par exemple est ce que le jeune va être hébergé dans sa famille ou est ce qu'il va rester dans son lieu de vie et ça ça va conditionner le fait que le stage se déroule plutôt sur St Yrieix ou plutôt sur Limoges etc. et ça nous on n'a pas les clés quoi donc il faut vraiment qu'on travaille ensemble pour ça. Ensuite les parents quand ils sont investis là oui on a des contacts assez réguliers aussi surtout au début de l'année et puis dans il y a besoin ça c'est ce qui va tourner vraiment autour de la vie de l'élève, du quotidien, de l'accompagnement etc. après l'enseignant référent c'est aussi un vrai partenaire pour tout ce qui tourne autour des élèves qui sont déjà dans l'ULIS mais aussi pour les élèves qu'on aimerait rattacher au dispositif un peu après donc euh là on s'envoie des mails très souvent, on s'appelle toutes les semaines, on se donne des nouvelles.

Il me contacte aussi pour les nouveaux élèves que lui aussi pense peut-être rattachés à la rentrée prochaine. Donc oui l'enseignant référent c'est vraiment un interlocuteur privilégié.

P.G : Et avec l'IEN ?

Coordonnatrice : Avec l'IEN pas vraiment. C'est plus administratif. Ça va être ben au moment du projet de l'ULIS par exemple, s'il y a une convention à mettre en place, s'il y a des documents qui peuvent être validés. Par rapport aussi au co-pilotage du dispositif par la fois l'IEN et le chef d'établissement. En fait je fais remonter aux deux. Mais là ce sont des échanges de mails. C'est ça c'est plus administratif. Et ensuite il y aurait tout un réseau à construire avec les autres ULIS donc avec les coordonnateurs d'ULIS collègue, c'est déjà un petit peu lancé là pour les nouveaux élèves de l'année prochaine, pour organiser des stages d'immersion pour venir faire des visites pour découvrir les formations qui sont offertes à Darnet en fait pour rendre un peu visible le dispositif parce que les coordonnateurs d'ULIS collègue c'est important qu'ils sachent ce qui se fait pour éventuellement orienter des élèves chez nous. Et puis aussi les coordonnateurs d'ULIS LP parce qu'on est censé mutualiser des outils, travailler un petit peu ensemble etc. donc euh là moi j'ai contact avec deux coordonnateurs de temps en temps mais c'est quelque chose qu'il faudrait mettre en place. Et après dans ce qu'il faudrait faire aussi c'est tout ce qui tourne autour de l'insertion professionnelle donc le référent insertion professionnelle de la MDPH quand la situation va se présenter, c'est-à-dire l'année prochaine, quand certains élèves vont être confrontés à ça, à l'insertion sur le marché du travail il va falloir que l'on se rencontre et qu'on essaye de travailler ensemble et peut-être aussi dans certaines entreprises il y a sans doute des programmes qui concernent les travailleurs handicapés et voilà. Là je n'y ai pas été franchement confrontée car pour les premières années ce n'est pas forcément l'urgence mais c'est quelque chose qu'il va falloir faire.

P.G : Comment se déroule les séances de regroupement ULIS ? Quels sont les outils pédagogiques spécifiques mobilisés ?

Coordonnatrice : Alors peut-être que je peux parler de deux types de séances différents. Il y a toute une partie qui va se concentrer autour du soutien quelque part pour les cours parce que ça c'est un peu la priorité des élèves c'est-à-dire que pour les inclusions faire en sorte que ça se passe bien. Voilà qu'ils soient prêts s'il y a besoin de reprendre des choses qu'on les reprenne et là les outils en fait ce sont les cours des élèves donc soit que je récupère parce que les collègues me les envois.

Ça se fait en maths par exemple ce sont des cours que j'adapte et euh que je renvoie aux collègues pour qu'après ils puissent savoir un peu ce que j'ai fait avec les élèves et tout donc soit je les ai en amont et du coup je travaille dessus pour simplifier un petit peu les choses euh voilà adapter et puis proposer aux élèves soit je récupère simplement le cahier ou le classeur des élèves et ça c'est pas sans poser de problème parce que ça n'a pas forcément lieu le même jour donc ils n'ont leurs affaires etc. mais dans l'idée c'est ça et en fait on fait en sorte que les devoirs soient faits c'est tout bête mais qu'ils sachent pour le cours d'après de quoi il est question et puis on travaille beaucoup sur le vocabulaire pro donc là on est en train de créer un répertoire en fait par thème euh un répertoire de vocabulaire parce que ben ça c'est quand même une problématique qui est commune il me semble à tous les élèves c'est qu'ils sont assez déficitaires au niveau du vocabulaire en général et pro aussi et ça c'est quelque chose qui est important.

Par exemple en stage on leur demande de maîtriser un certain nombre de termes un peu spécifiques et ce n'est pas des enseignants qu'ils ont en face d'eux donc il faut à un moment qu'ils soient un petit peu autonomes quoi. Donc ça c'est vraiment quelque chose et puis qui est remonté aussi de la part des collègues comme une nécessité par exemple l'élève que je suis à St Exupéry c'est une des priorités, c'est le vocabulaire professionnel donc ça les outils c'est leur cours en fait. Et on fait des fiches et puis ensuite si les professeurs me font remonter des besoins voir mieux. Et puis après il y a un autre type de séance plutôt reprendre les bases et où là j'ai des outils comme des manuels, des fichiers moi je travaille beaucoup à partir de petits courts métrages aussi, de textes, j'utilise pas mal les textes patrimoniaux donc mythologiques les contes traditionnels etc. c'est une approche c'est un peu de la psychopédagogie où du coup on traite des thèmes comme la jalousie, le mal-être mais avec un filtre, le filtre d'une histoire ou d'un texte donc on travaille à la fois la lecture, la compréhension, l'expression orale, et puis on essaye de mettre quelque chose d'autre derrière donc là les supports ce sont des documents à moi et ensuite pour venir aussi en complément là je peux faire des recherches pour trouver des documents par exemple en maths pour reprendre une notion qui constitue un prérequis pour un nouveau chapitre quelque chose comme ça. J'ai tout un stock de manuels, de fichiers dans ma classe que j'utilise au cas par cas en fonction des besoins des élèves.

P.G : Est-ce que pour toi le nombre d'élèves, donc on est d'accord jusqu'à 10 élèves qui peuvent être accueillis en ULIS, pose une limite à ce dispositif.

Coordonnatrice : Oui ça pose une limite euh il me semble que dix c'est bien je sais que dans d'autres ULIS ça peut monter jusqu'à 12 ou 14 parce qu'en fait il y a une idée de temps plein au niveau de la présence des élèves de l'ULIS au sein du dispositif donc s'ils n'en bénéficient pas beaucoup parce que les inclusions sont importantes on peut considérer qu'on peut rajouter un élève en plus voilà mais l'idée de dix ça me semble pas mal parce que ça permet vraiment de mettre en place des prises en charge individualisées ça permet que l'AVS puisse accompagner les élèves sur les formations souvent alors que si il y a beaucoup d'élèves et qu'ils faut les suivre sur trois, quatre, cinq classes ben forcément en terme de temps ça sera moins important et puis après dans le cadre des regroupements oui excéder une dizaine d'élèves ça veut dire être moins disponible et laisser plus en autonomie oui je pense que c'est pas mal de se fixer dix comme limite.

P.G : Est-ce que tu as été amené à organiser une formation concernant l'accueil des élèves en situations de handicap ?

Coordonnatrice : Alors en fait je devais intervenir à l'ESPE que je n'ai pas pu mener mais oui c'était une formation qui avait pour thème justement sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et ce qui pouvait être mis en place. Le public visé c'était des collègues qui passent le CAPEI, des jeunes profs des écoles en formation et des étudiants en master adaptation alors pas forcément que scolaire.

P.G : Pour toi, quels sont les axes de formations à privilégier en priorité pour nos collègues qui accueillent les élèves de l'ULIS Pro ?

Coordonnatrice : Sur quoi ils devraient être formés en priorité ? Je ne sais pas trop parce qu'en fait en lycée professionnel je vois vraiment une différence avec le collège c'est-à-dire que les besoins particuliers des élèves les collègues savent y répondre en général puisqu'ils ont des classes tellement hétérogènes que de toute façon, il me semble que pour eux c'est un peu incontournable de prendre en charge les profils variés pour faire en sorte que ça tourne.

Donc après c'est peut-être plus au niveau pédagogique comment répondre aux besoins des élèves vraiment spécifiques de l'ULIS au niveau de la déficience cognitive oui peut-être que là ça pourrait être intéressant ensuite peut-être sur la Co-intervention du coup puisque c'est quelque chose qu'on devrait développer en fait peut-être bien situer les rôles de chacun, qu'est-ce qu'on peut demander à chacun, qu'est-ce que le coordonnateur peut faire, comment on peut construire ensemble quelque chose, construire des parcours individualisés pour les élèves aussi avec vraiment des objectifs spécifiques et que tout le monde ne fasse pas forcément la même chose au même moment même par rapport aux stages.

Peut-être ça cette idée de Co-intervention, de parcours individualisé et du coup qui prendrait en compte les spécificités de chaque élève au niveau des apprentissages mais enfin en étant sur une ULIS pro ça me semble moins difficile qu'au collège par exemple.

P.G : Et quel type de formation est à privilégier ? Académique ou de proximité ?

Coordonnatrice : Peut-être que ce qui pourrait être intéressant, moi je pense que c'est une formation de proximité mais qui grouperait plusieurs établissements, enfin une histoire de réseaux en fait. Peut-être que travailler avec les collègues du Mas Jambot, qui eux ont déjà cette expérience-là, travaillent avec des coordonnateurs ULIS depuis des années, accueillent des élèves handicapés dans leur cours depuis longtemps, qu'est ce qui est fait concrètement, qu'à la fois on puisse réfléchir à ce qui se fait dans l'établissement mais qu'aussi par discipline ils puissent avoir des idées de choses qui se font ailleurs et qui fonctionnent, des idées d'outils, ouais ça je pense que ça pourrait être pas mal de croiser un peu les pratiques dans plusieurs établissements.

P.G : Penses-tu que le dispositif favorise réellement l'inclusion de ces élèves ?

Coordonnatrice : Alors il manque encore des choses pour qu'au niveau pédagogique ce soit vraiment opérant mais par contre oui je pense que notamment à Germain, il y a des élèves qui ne pourraient pas être scolarisés en lycée professionnel sans ce dispositif-là. Ça leur donne carrément la possibilité de vivre une scolarité au lycée professionnel tout court.

P.G : Tu dis que d'un point de vue pédagogique il y a encore des choses à mettre en place. Qu'est-ce que tu voudrais voir améliorer ?

Coordonnatrice : Ben déjà la mise en place d'un budget, j'aimerais bien aussi qu'on réfléchisse à l'évaluation, qu'on essaye de voir comment on pourrait évaluer ensemble les mêmes élèves sous différents angles faire en sorte que moi mon approche puisse être plus complémentaire parce qu'en regroupement ULIS, je pourrais répondre à des besoins parce que l'évaluation a montré qu'à un moment donné, il y a des compétences qui ne sont pas acquises et que moi je puisse venir en relais.

Il faudrait qu'on réfléchisse à un outil vraiment commun pour évaluer les élèves et puis construire des grilles aussi par exemple d'observation pour les stages parce qu'il est question que l'on soit deux pour évaluer les élèves en fait, un professeur de la classe et puis moi qui vais peut-être avoir une autre approche plus au niveau du comportement, du côté social, et tout donc qu'on essaye de construire ensemble un outil qui soit adapté.

P.G : Ok. J'ai fait le tour de mes questions, est ce que toi tu veux ajouter quelque chose ?

Coordonnatrice : Non, il n'y a rien qui me vient.

P.G : OK, merci beaucoup alors.

Annexe K : Tableau de synthèse de l'étude qualitative

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/ AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE PAR ENSEIGNANT
Enseignant	« différence, difficulté » « Deux catégories handicaps physiques (sourds, malentendants) les troubles cognitifs (troubles autistiques) » Pas de connaissances de l'expression élèves à besoins éducatifs particuliers.	« affection MDPH » « On nous a dit troubles cognitifs, on a étiqueté troubles cognitifs mais en nous disant que ça serait probablement quand même des troubles autistiques »	« ça nous avait été imposé ; c'était l'année dernière » « c'était des bruits de couloirs » « toute l'équipe était inquiète » « il faut s'adapter ça ce n'est pas toujours évident à trouver les bonnes clés ». « On a fait tout un travail d'intégration au départ, dès le début de l'année. »	« mise en place d'une espèce de badge qu'il a sur lui où on a résumé tous les protocoles » « utilisation d'images, de vidéos ». « le travail en binôme, c'est bénéfique pour les deux. » « on est habitué de toute façon à s'adapter au profil de nos élèves ; On est quand même assez bien préparé ». « c'est difficile on n'apporte pas le 100 % » les PFPMP : « c'est le DDFPT qui a dû mettre en lien »	« c'est vraiment de l'informel. Il n'y a pas de moments vraiment privilégiés pour parler de ça » « Il y a le travail avec la coordonnatrice et les discussions qu'on peut avoir avec elle et l'AVS. Après est ce qu'il y a vraiment des choses mises en place pour ça, pas particulièrement » « l'AVS ne vient pas la première heure sinon assiste à toutes les séances »	« temps de discuter entre nous et de trouver, de proposer des outils et de se concerter » « c'est vraiment un travail d'équipe qui devrait être plus lié ». « une AVS pour dix à un moment donné je ne sais pas comment ça va être possible »	Obtention du diplôme : « je n'ai pas de recul pour dire ça. » Insertion professionnelle : « est ce qu'il est capable de s'adapter ? Je ne sais pas ». « Il faut vraiment un environnement oui voilà bienveillant en milieu protégé. » « Je ne pense pas qu'on puisse le laisser quand même en autonomie à 100 %. »	« Nous avons demandé à être formé sur ces troubles cognitifs. On n'a pas encore eu de formation particulière » « présentation peut-être des différents troubles ; des outils qui marcheraient qui auraient été testés déjà » Favorable plus à une formation académique que de proximité. Formation m@gistère non réalisée.	Enseignant qui se sent habitué et prêt à gérer des profils d'élèves différents mais qui est inquiet par l'augmentation des effectifs et la diversité du public accueilli. Le travail en équipe et du temps pour le mettre en place sont pour ce professeur une vraie nécessité et font partie des nouvelles pratiques à privilégier. Un besoin de formation de type académique a été exprimé principalement pour acquérir des compétences théoriques sur les troubles

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/travail en équipe/travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE PAR ENSEIGNANT
Enseignant 2	« difficile ; regard des autres ; anormalité » « ne peux pas forcément faire tout ce que fait un gamin valide » classification « handicapés moteurs ; handicapés cérébraux »	Pas de connaissances du dispositif Pas de connaissances de l'étiquetage de l'ULIS Connaissance de la différence entre inclusion et intégration.	« déjà c'est compliqué une classe de première année de CAP, donc intégrer des Ulis en plus dedans je me suis dit oui ça va être compliqué » « je parlais avec des a priori », « de l'appréhension ouais parce que ce n'est pas un public que tu gères habituellement »	« protocole d'évaluation adapté » ; « ça me prend un peu plus de temps, je prends un peu plus de temps » ; « par rapport à d'autres élèves de CAP...il n'y a pas de différence ; » « utilisation des élèves dispensés pour encadrer l'élève en très grande difficulté » « Je m'attendais à des difficultés inter-élèves que je n'ai pas eues parce que les gamins sont plutôt bienveillants	« de manière informelle, discussion » « l'AVS n'intervient pas dans les séances »	« former les enseignants » « c'est bien d'avoir une école inclusive mais c'est quand même dur à gérer quand tu n'as pas eu de formation » « Nombre d'élèves parce que dix ça serait vraiment compliqué »	obtention examen : « en CCF, oui grâce au protocole adapté ».	J'ai demandé une formation spécifique à ma matière. « un partage d'expérience par rapport à ce genre d'élèves » « Toutes les formations qui parleraient du handicap sont bonnes à prendre. » Formation m@gistère non réalisée.	Enseignant d'une matière spécifique le besoin de formation concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers se fait vraiment ressentir. La gestion de la classe depuis l'ouverture du dispositif n'a pas réellement été modifiée, le travail avec des élèves de CAP nécessitant déjà une pratique professionnelle adaptée. Du fait de la spécificité de la matière enseignée, le travail en équipe n'a pas été vraiment mis en place sauf avec les enseignants de la même matière.

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/travail en équipe/travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE PAR ENSEIGNANT
Enseignant 3	« différence, respect, enrichissement » « Ben déjà tu as le handicap physique, mental, psychomoteur et puis après il y a des degrés mais bon mettre des degrés c'est compliqué.	« Je pense qu'il y a une reconnaissance par la MDPH, après je ne sais pas ... » Fonctionnement de la MDPH non connu Étiquetage troubles cognitifs	« on l'a su fin juin enfin officiellement parce qu'après bon il y avait eu des rumeurs » « c'est la coordonnatrice Ulis qui nous a présenté au mois de juin un petit peu la mise en place du dispositif. « j'avais quelque craintes par rapport à ça (l'autisme) » « Après on n'a pas eu de formation ni beaucoup d'informations. Absolument pas non »	« c'est à peu près le même public qu'avant, c'est des élèves que de toute façon j'aurais eu et qui viennent de la SEGPA ». « replacer dans un contexte de travail en redonnant les consignes régulièrement » « Les relations inter-élèves sont bonnes, moi je trouve que les choses se passent quand même relativement bien. » PFMP : « ça se passe bien sachant qu'on a fait une PFMP adaptée parce que c'est vrai qu'après de par sa fatigabilité c'était compliqué de faire une journée complète »	« systématiquement l'AVS est présente » « Collaboration, c'est au fil du temps et au fil des besoins » « elle s'occupe essentiellement de Germain parce que surtout en TP, il a beaucoup plus de besoins que les deux autres » « il faut l'accompagner pas à pas » « il a tendance à lâcher, il est plus avec nous, il déconnecte » « Elle aide également Laurence qui elle ne relève pas du dispositif ULIS mais qui a des difficultés à écrire ».	Si on doit avoir dix élèves sur l'ULIS je ne vois pas comment on peut consacrer le temps nécessaire à tout le monde, Je veux que chacun ai sa place que ce soit des élèves non francophones, des élèves étiquetés ULIS ou d'autres élèves qui ont des besoins qui n'ont pas forcément été pointés mais qui existent. Je n'ai pas envie d'en laisser de côté sous prétexte qu'il faut donner deux fois plus aux autres »	Obtention du diplôme : « c'est possible qu'ils fassent leur CAP en trois ans. Je vois par exemple pour Germain on l'a d'ores et déjà envisagé » « je pense qu'en deux ans elles peuvent obtenir le CAP enfin par rapport aux années précédentes à d'autres élèves issus de la SEGPA je vois aucune raison pour qu'elles n'y arrivent pas » Insertion professionnelle : « Compliqué sauf peut-être pour Marie, plutôt en milieu protégé. »	« Qu'est-ce qu'on entend par troubles cognitifs, et comment les prendre en charge de façon un peu plus concrète. » « Plutôt une formation de proximité je pense » Formation m@gistère non réalisée.	Le public du dispositif ULIS ne diffère pas vraiment de celui qu'il a l'habitude d'accueillir dans sa classe. En revanche, il est important pour cet enseignant de laisser de la place à tous les élèves y compris ceux qui ne bénéficient pas du dispositif. Le devenir des élèves est selon cet enseignant propre à chaque cas particulier.

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/travail en équipe/travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE PAR ENSEIGNANT
Enseignant 4	« difficulté d'intégration ; différence ; non-acceptation de la part d'autres élèves » « Handicaps moteurs : ça peut être quelqu'un en fauteuil roulant, ça peut être quelqu'un qui a des difficultés d'audition, qui peut être sourd qui peut être appareillé, ça peut être quelqu'un qui est mal-voyant » « handicaps mentaux c'est un retard psychologique lié à différents facteurs »	« Je pense que c'est la famille qui fait la demande auprès de la MDPH » « je sais que nous ça fonctionne avec l'aide de l'AVS, qu'il y avait la coordonnatrice ULIS je sais que l'AVS et la coordonnatrice reprennent les cours avec les élèves, »	« On l'a appris au mois de juin par le chef des travaux, on en avait entendu parler mais ça restait quelque chose de très abstrait et au mois de juin c'est devenu une réalité en fait et on a su que dès le 01 septembre on allait accueillir des élèves en ULIS » « La façon dont on nous l'as annoncé c'était vraiment nous mettre devant le fait accompli, ça n'aurait sans doute rien changé mais une concertation de l'équipe, ça m'aurait paru bénéfique. »	En tout début d'année, j'ai entendu des moqueries. on en revient toujours à la fameuse différence, il n'est pas comme nous, il a une façon particulière de parler. Maintenant, il n'y a plus de méchanceté. Ils se sont adaptés, voilà ils se sont habitués Bon il y a toujours des petites taquineries qui peuvent sortir » « j'ai un CCF à faire préparer aux élèves et déjà pour des élèves de CAP lambda préparer un CCF c'est très compliqué donc j'avais vu avec la coordonnatrice et avec l'AVS les modalités que je mettrais en place exceptionnellement cette année »	« Je trouve que le fait que l'on soit en équipe pédagogique ça va vraiment plus nous encourager à travailler ensemble parce qu'on travaille en binôme oui ça peut se faire mais ce qui serait véritablement bien c'est qu'on soit tous » « En fait on avait parlé en amont. J'ai eu besoin d'aller la voir et d'aller voir l'AVS mais plus pour me rassurer qu'autre chose » « AVS dans chacun de mes cours, elle s'occupe principalement de Germain mais après il y a d'autres élèves qui se mettent à proximité d'elle. »	« travail par projet justement qui réuniraient les élèves ordinaires et ceux à BEP » « le fait de manquer de formation »	obtention examen : « oui grâce à l'adaptati on du CCF »	« Comment répondre au mieux à la diversité du public, comment générer un climat de confiance tout ce qui peut être fait voir comment on peut adapter par exemple les cours, qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas finalement pour ce public » « Pour moi une formation de proximité » « Formation m@gistère non réalisée »	Enseignant, soucieux du climat de classe qui souhaite que les élèves apprennent en sécurité. Comme pour les enseignants précédents, le besoin d'être formé est mis en avant. Il veut être rassuré sur ses pratiques vis-à-vis des élèves à BEP. Le travail en équipe et par projet est à ses yeux très important mais ils sont à mettre en place. L'adaptation de son examen en CCF est primordiale pour la réussite des élèves de l'ULIS Dispositif qui donne confiance ou redonne confiance aux élèves qui en font partie

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB.Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Les besoins de Formation	SYNTHESE PAR ENSEIGNANT
Enseignant 5	<p>« Différence, soutien et bienveillance »</p> <p>« moi je ne fais pas de classification, je pense qu'on est tous différents les uns des autres. pour certains les différences sont un petit peu plus accentuées ou plus visibles. Je suis un peu contre la classification, cette idée-là me gêne un peu »</p>	<p>« Je crois que c'est jusqu'à 5 élèves. Et donc c'était sur les deux sections de CAP. Je pense qu'il y a un dispositif qui existe après quels sont les tenants et les aboutissants, je n'en sais pas plus »</p> <p>Pas de connaissances de l'etiquetage de l'ULIS</p>	<p>« c'est l'année dernière en fin d'année scolaire qu'on nous en a parlé. Il me semble assez tardivement au troisième trimestre »</p> <p>« c'était toujours un petit peu pour moi s'est resté flou je n'ai pas eu l'impression qu'on nous ai dit très précisément on a tous un peu ressenti je pense et moi y compris un peu d'angoisse à cette idée handicap » « on n'a pas été accompagné, enfin j'ai pas du tout l'impression »</p>	<p>« Je n'ai pas vraiment créer d'outils particuliers »</p> <p>« Ben je trouve que ça se passe bien. il y a peut-être eu des petits moments un petit peu plus fluctuants au début on va dire parce qu'il a fallu faire connaissance ».</p>	<p>« De manière très informelle, en fait. on a beaucoup discuté avec la coordonnatrice des comportements pour pouvoir moi adapter ma façon d'agir et de réagir vis-à-vis de chacun des élèves. » « Au niveau des situations d'apprentissage, je me suis débrouillée tant bien que mal ». « L'AVS est avec les élèves dans tous mes cours. En fait elle est en collaboration plus avec les élèves, très neutre et très respectueuse je m'appuie sur elle de temps en temps pour aider les élèves à faire des choses au niveau de leur travail attendu mais personnellement voilà je suis assez mal par rapport à la présence de cet adulte que je ne sais pas comment gérer. Est-ce que c'est un interlocuteur ? Alors là voilà je suis par contre je suis très perdue à ce niveau-là. Ouais ça par contre c'est vraiment quelque chose qui m'a très fortement perturbé en début d'année ».</p>	<p>« Ben il ne faut pas qu'il y en ai trop », « Je pense qu'il ne faut pas démultiplier les difficultés », « Je pense que ça va simplement mettre tout le monde en difficulté s'il y en a dix ». « ce qui manque un petit peu c'est la formation on y va un petit peu à l'intuition quoi et bon ça marche ou ça ne marche pas et on peut se tromper. »</p>	<p>« avoir une connaissance des handicaps, de manière à être plus performante »</p> <p>« construire en fonction des différents handicaps quelque chose qui soit plus adapté. »</p> <p>« comment on peut collaborer avec une AVS dans la classe ». « une formation de proximité mais pourquoi pas aussi une formation de quelques heures plus générale ». Formation m@gistère non réalisée.</p>	<p>Enseignant très favorable à l'inclusion qui considère que la différence fait l'enrichissement.</p> <p>Le besoin de suivre une formation pour adapter ses pratiques et non plus utiliser une méthode empirique est prégnant</p> <p>Le travail avec l'AVS lui semble difficile, un réel partenariat est encore à développer.</p>

	Retour mise en place du dispositif au lycée JB .Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Les besoins de Formation	SYNTHESE
Enseignant G	<p>« moi j'ai su qu'il était question de la création d'une ULIS pro dans le courant de l'année dernière, je dirais au deuxième trimestre. »</p> <p>« Ensuite le nombre d'élèves on ne l'a connu que très tard puisque les affectations sont tombées fin juin, début juillet. » « il y avait des moyens pour la création de dispositif ULIS qui concernait le lycée professionnel qui pouvait être mis à disposition en France au niveau du ministère et du coup en terme géographique le sud du département n'étant pas très bien doté ». « en plus dans les textes le fait que tu puisses travailler par réseau d'établissements je pense que ça, ça été aussi un petit peu mis en avant dans le cadre de la proximité avec le lycée agricole »</p> <p>« comme je travaillais déjà avec quelques-uns dans le cadre du FLE, nos rapports étaient cordiaux il n'y avait pas de souci mais par contre j'ai senti pas mal d'appréhension voire même une réticence de la part de certains collègues sur le fait qu'il s'agisse d'élèves handicapés ».</p>	<p>je peux parler de deux types de séances différents. Il y a toute une partie qui va se concentrer autour du soutien pour les inclusions faire en sorte que ça se passe bien.</p> <p>« on fait en sorte que les devoirs soit faits c'est tout bête mais qu'ils sachent pour le cours d'après de quoi il est question »</p> <p>« on travaille beaucoup sur le vocabulaire pro, on est en train de créer un répertoire en fait par thème euh un répertoire de vocabulaire parce que ben ça c'est quand même une problématique qui est commune il me semble à tous les élèves c'est qu'ils sont assez déficitaires au niveau du vocabulaire en général et pro aussi et ça c'est quelque chose qui est important »</p>	<p>« Je l'ai fait dans le cadre du PPCP pour la classe de ICAP mais on n'a pas vraiment préparé ensemble en fait je me suis greffée sur un projet existant où là mon rôle était plus celui d'une AVS » avec l'AVS : « les premières semaines on se réunissait de façon informelle tous les jours et quelque fois ça nous ai arrivés de banaliser une heure dans la semaine pour se dire que c'était le moment où on faisait la coordination un petit peu sur les besoins des élèves etc. »</p> <p>« C'est aussi beaucoup elle qui me fait remonter des besoins</p>	<p>Améliorations :</p> <p>« Une heure de coordination par semaine comme en SEGPA effectivement. Oui ça pourrait être intéressant une heure dans la semaine où la majorité des collègues sont libres pour parler d'un cas d'un élève, pour réfléchir à un projet particulier, à des adaptations. »</p> <p>« j'aimerais bien aussi qu'on réfléchisse à l'évaluation, qu'on essaye de voir comment on pourrait évaluer ensemble les mêmes élèves sous différents angles »</p> <p>Limites :</p> <p>« Oui ça pose une limite euh il me semble que dix c'est bien je sais que dans d'autres ULIS ça peut monter jusqu'à 12 ou 14 mais l'idée de dix ça me semble pas mal parce que ça permet vraiment de mettre en place des prises en charge individualisées ça permet que l'AVS puisse accompagner les élèves sur les formations souvent »</p> <p>« Ça sera peut-être plus compliqué l'année prochaine où il va y avoir à la fois des élèves en deuxième année et en première année et où à un moment donné il va falloir définir des priorités pour la présence de l'AVS »</p>	<p>« Sur quoi ils devraient être formés en priorité ? je ne sais pas trop parce qu'en fait en lycée professionnel je vois vraiment une différence avec le collège c'est-à-dire que les besoins particuliers des élèves les collègues savent y répondre en général puisqu'ils ont des classes tellement hétérogènes »</p> <p>« Plus au niveau pédagogique comment répondre aux besoins des élèves vraiment spécifiques de l'ULIS au niveau de la déficience cognitive »</p> <p>« Sur la Co-intervention du coup puisque c'est quelque chose qu'on devrait développer en fait peut-être bien situer les rôles de chacun, qu'est-ce qu'on peut demander à chacun, qu'est-ce que le coordonnateur peut faire.</p> <p>« c'est une formation de proximité mais qui grouperait plusieurs établissements »</p>	<p>La coordonnatrice a une longue expérience en enseignement spécialisé. La collaboration avec les enseignants est à mettre en place pour une véritable Co-intervention plutôt qu'avoir uniquement un rôle d'appui.</p> <p>Le fait que la coordonnatrice travaillait déjà au sein de la cité scolaire l'an passé a facilité les relations avec l'équipe pédagogique</p> <p>Pour la coordonnatrice plusieurs axes de progrès sont à envisager afin d'améliorer le dispositif. La formation de proximité est à envisager grâce à un réseau d'établissements pour prendre appui sur des gens expérimentés et ainsi proposer des outils qui ont déjà été testés et qui fonctionnent.</p>

	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/travail en équipe/travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE
AVS	<p>« J'ai eu un peu d'appréhension parce que moi j'étais avant sur des aides individuelles déjà pas sur des aides mutualisées donc je n'avais qu'un élève à chaque fois et le fait d'arriver à connaître les besoins des différents élèves, de s'adapter et d'oser se lever pendant le cours, peur de déranger le professeur »</p> <p>« il n'y a aucun enseignant qui m'a fait ressentir une réticence quelconque à ma présence. Non, vraiment super »</p> <p>« il n'y a pas tant de moqueries que ça non plus mais voilà je pense que ça pousse à la tolérance, à la bienveillance ».</p>	<p>« vu que je suis essentiellement avec Germain, il faut que j'arrive à avoir un œil sur les deux autres, de voir à leur visage ah là il est en galère alors je vais peut-être aller l'aider »</p> <p>PFMP : « Alors on a limité son nombre d'heures par jour par rapport aux autres élèves parce qu'il a une fatigabilité voilà assez importante, un temps de concentration qui est un peu limité par rapport aux autres élèves donc du coup les trois premières semaines on avait calé 8h-11h une équipe exceptionnelle avec Germain tout le monde est vachement prévenant, bienveillant du coup c'était vraiment le stage idéal » « ils lui ont fait essentiellement toucher aux entrées, entrées froides, entrées chaudes, préparation des desserts, il était content. »</p>	<p>« Il n'y a pas de préparation particulière. J'ai fait connaissance des enseignants en début d'année. Et après, il peut arriver parfois qu'un enseignant me dise, le contrôle ça va porter sur ça ». Avec la coordonnatrice c'est le top on travaille des fois en binôme, donc elle me dit ce que je dois faire avec un certain groupe d'élèves, c'est elle qui me confie les tâches et vu que moi je les suis en classe, je sais aussi sur quoi travailler ».</p>	<p>« 10 élèves à suivre, je pense que forcément à un moment donné, l'élève va être un peu lésé » « ça va être compliqué parce que par exemple pour Germain si je décroche lui il décroche aussi, si je vais voir un autre élève, il ne va pas être forcément assidu dans son travail »</p> <p>« pas de moyens, pas de moyens matériels non plus »</p> <p>« un handicap avec excès de violence »</p>	<p>Insertion professionnelle : « S'il atterrit avec une équipe qui comprend le handicap et qui accepte de lui laisser une place ça peut le faire, « Après peut-être plus en milieu protégé »</p> <p>« c'est vrai que si c'est un endroit où on va demander du rendement, où on va lui demander de l'autonomie non je ne le vois pas tenir à moins qu'il évolue je ne sais pas au bout de 3 ans je lui souhaite mais aujourd'hui non je ne le vois pas avec un rythme soutenu »</p>	<p>L'autisme et la langue des signes</p> <p>« j'aurais bien aimé avoir quelques billes donc tu y vas avec ton instinct »</p>	<p>AVS qui prend à cœur son rôle d'accompagnante</p> <p>La situation particulière de cette année (un élève ayant beaucoup plus besoin d'attention que les autres) ne facilite pas la mise en place des aides mutualisées.</p> <p>L'accompagnement des élèves se fait dans la classe, dans les regroupements mais aussi durant les PFMP.</p>

	Retour mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation	SYNTHESE
Proviseur	<p>La mise en place de l'ULIS a été imposée par l'inspection académique. alors qu'un autre lycée hôtelier de Limoges avait fait la demande d'implantation d'une ULIS.</p> <p>Visiblement le ministère finançait si l'implantation était en milieu rurale et c'est pour ça qu'on l'aurait eu même si nous aurions préféré une ULIS collège</p>	<p>Ils se sont bien intégrés. Alors là, il n'y a aucun souci. Je pense que c'est lié au fait qu'il y a déjà des SEGPA, déjà des structures qui favorisent ça.</p> <p>Et je pense aussi que sur l'établissement, les gens ont déjà pas mal travaillé sur l'intégration, sur la différence, sur des choses comme ça. Du fait d'une organisation en cité scolaire, on a un ensemble, les profs vont d'un côté et de l'autre. Moi je trouve que ça c'est plutôt une réussite.</p>		<p>« Il me semble difficile de remplir la classe du fait de la situation de notre établissement. Cela implique de dormir à l'internat alors que pour ces gamins c'est déjà hyper compliqué, pour les familles aussi ».</p>			<p>Dans le contexte particulier de la cité scolaire, le proviseur était plus favorable à l'ouverture d'un dispositif ULIS sur le collège.</p> <p>Cependant, il trouve que l'inclusion au sein de cette cité est une réussite.</p>

	Le handicap et sa représentation	Connaissances du dispositif ULIS en lycée professionnel	Retour mise en place du dispositif au lycée JB .Darnet	Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS	Limites et axes d'amélioration du dispositif	Le devenir des élèves	Les besoins de Formation
Synthèse par thème	<p>Lorsque l'on demande trois mots qui évoquent le handicap, c'est la différence qui ressort le plus.</p> <p>Deux profils ressortent : ceux qui utilisent plutôt des mots positifs (bienveillance, respect, soutien) et ceux qui ont choisi des mots plus négatifs (difficulté, anormalité)</p> <p>Pour la classification du handicap, la représentation est celle communément citée avec le handicap physique et le handicap mental. Les collègues avaient déjà entendu l'expression BEP mais ne peuvent l'explicitier et préciser à quels élèves cela correspond.</p>	<p>Les collègues ont peu de connaissances sur le fonctionnement du dispositif (reconnaissance du handicap, affectation, tec.)</p> <p>De même, tous les collègues ignoraient que l'ULIS au lycée professionnel JB. Darnet était étiqueté, troubles cognitifs / déficience intellectuelle.</p>	<p>D'un point de vue plus général, la façon dont le dispositif a été mis en place (pas de consultation de l'équipe, annonce tardive, pas de formation, etc.) a été plutôt mal vécu par l'ensemble de l'équipe avec le sentiment que l'ULIS a été imposée. L'équipe, après une phase d'appréhension liée à l'inconnu, c'est toutefois impliquée dans le dispositif et s'est montrée très bienveillante à l'égard des élèves, de la coordonnatrice et de l'AVS. Le retour est plutôt positif. Beaucoup expriment que cela est dû à un démarrage « en douceur » (seulement 3 élèves bénéficiaient du dispositif cette année)</p>	<p>Les outils et adaptations pédagogiques sont peu nombreux.</p> <p>Le fonctionnement au sein de la classe est resté le même. Les collègues déclarent majoritairement que c'est le même public que celui habituellement accueilli en classe de CAP.</p> <p>Le dispositif est très bien perçu tant au niveau du lycée qu'au sein de l'ensemble de la cité scolaire.</p> <p>Après un temps d'adaptation, les relations inter-élèves sont bonnes</p>	<p>Peu de travail en équipe a été mis en place.</p> <p>L'AVS intervient dans de nombreux cours. Les relations sont très bonnes avec les enseignants</p> <p>Sa présence, qui sécurise les élèves, peut poser problème à certains enseignants qui ne savent pas comment travailler avec cet adulte dans la classe. La coordonnatrice a été peu sollicitée et de manière plutôt informelle.</p>	<p>La limite la plus évoquée est le nombre d'élèves. Les enseignants ne se voient pas gérer dix élèves, capacité totale d'accueil de l'ULIS, sans que cela se fasse au détriment des autres élèves.</p> <p>La deuxième limite évoquée est le manque de formation à la fois initiale et continue.</p> <p>Les axes de progrès à privilégier sont le travail en équipe, la pédagogie de projet, la Co-intervention et un temps de concertation.</p>	<p>L'ensemble de l'équipe pédagogique semble assez optimiste sur la capacité des jeunes à obtenir leur examen grâce aux aménagements qui sont possibles (CAP en trois ans, attestation de compétences, etc.)</p> <p>En revanche, ils sont plus sceptiques pour l'insertion professionnelle sur le marché du travail ou alors en milieu protégé.</p>	<p>La formation m@gistère n'a été suivie par aucun des enseignants.</p> <p>Il a été recensé les besoins de formations suivants :</p> <p>Connaissances générales sur les handicaps</p> <p>Adaptation en fonction du type de handicap</p> <p>Comment gérer le climat de classe</p> <p>Proposition d'outils qui fonctionnent. Majoritairement les collègues sont plus favorables à une formation de proximité.</p>

*Annexe L : Proposition d'activité adaptée au public de l'ULIS pour le forum***JE CONTACTE L'ENTREPRISE PAR TÉLÉPHONE**

L'entretien téléphonique est primordial car c'est souvent le premier contact avec l'entreprise. C'est également la première impression que vous allez donner à votre futur responsable de stage.




Il s'agit donc de bien le préparer.

Contexte : Nous sommes le _____ et votre objectif est de trouver une entreprise susceptible de vous embaucher à la fin de l'année scolaire. Votre coordonnateur vous recommande un établissement. Comme cette entreprise est assez éloignée de votre lieu d'habitation, vous décidez de les contacter par téléphone.

Activité 1 – Se préparer pour l'entretien téléphonique

Votre coordonnateur vous diffuse une vidéo afin de vous montrer les erreurs à éviter lors d'un entretien téléphonique. <https://www.youtube.com/watch?v=POC6dqIrLeq&t=633s>

 Regarder la vidéo

 Relever les erreurs commises par Emma GÉROBIEN et présenter ce que vous auriez fait si vous étiez à sa place.

☹️	😊
➔	➔
➔	➔
➔	➔
➔	➔
➔	➔
➔	➔

Activité 2 – Réaliser une fiche préparatoire à un appel téléphonique

Afin de ne pas être pris au dépourvu, votre coordonnateur vous propose de compléter une fiche afin de disposer de toutes les informations nécessaires lorsque vous serez en entretien.

 Compléter la fiche pour votre première recherche d'emploi.

Fiche préparatoire à un appel téléphonique	
L'entreprise	
Nom de l'entreprise	
Adresse et N° téléphone	
Nom du responsable ou du directeur	
Activités	
Vous	
Matériel à préparer	
Phrase de présentation	<p>Termes à expliquer à l'oral.</p> <p>Pour les élèves en grande difficulté de lecture, l'AVS-Co fera surligner les mots clés</p>
Dates de stage	
Nom du lycée	
Votre formation	
Tâches à accomplir	
Votre âge	
Vos disponibilités pour venir vous présenter.	
Phrase pour prendre congé	

Annexe M : Supports de formation, version enseignants

DOCUMENT DE TRAVAIL

Favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans sa classe



Source Bande dessinée Titeuf

Le 11 juin 2019

ACTIVITÉ N° 1 : LES DIFFÉRENTS BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

À partir de la liste des élèves de la classe de 1 CAP classer les élèves en fonction :

- Groupe 1 : de leurs difficultés
- Groupe 2 : de leurs besoins

Nom	Matricule	Sexe	Classe	Année	Statut	Signature
Abou-Bakar Lamine	20170002	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170003	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170004	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170005	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170006	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170007	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170008	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170009	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170010	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170011	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170012	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170013	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170014	G	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170015	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170016	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170017	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170018	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170019	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170020	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170021	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170022	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170023	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170024	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170025	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170026	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170027	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170028	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170029	F	1 CAP	2018/2019		
Abou-Bakar Lamine	20170030	F	1 CAP	2018/2019		

Groupes identifiés :

ACTIVITÉ N° 2 : ADAPTER LES CONSIGNES

Après avoir lu le texte ci-dessous et en vous appuyant sur l'exemple présenté, déterminer 3 niveaux de consigne pour une activité que vous proposez à vos élèves afin qu'ils soient tous en mesure de comprendre le travail à réaliser.

Une consigne d'exercice en géométrie : Dessiner un carré rouge de 4cm de côté

Pour que l'élève puisse réussir, il faut l'aider à distinguer les différents niveaux, mettre en évidence les informations explicites mais surtout les implicites. [...]

Dans toute tâche, il faut tenir compte des objectifs visés, des compétences déjà acquises, du niveau de l'élève et des savoirs à mobiliser pour exécuter la tâche (carré / côté / longueur / 4 cm) tout en gardant un niveau d'exigence clair et explicite (présentation, disposition dans la page, qualité du trait).

Il faut donc différencier :

- les critères de réalisation de la tâche qui renvoient à la gestion du matériel :
Dessiner → crayon, feutre ou stylo → de couleur rouge
- des conditions de réalisation : travail individuel sur fiche sans aide ...
- des critères de réussite de la tâche : carré rouge de 4cm de côté

Pour l'élève en difficulté, il s'agit alors de l'aider à distinguer et hiérarchiser dans le temps les différentes procédures qu'il a à mettre en œuvre.

1. « ce que je dois préparer, de quel matériel j'ai besoin pour... ».
2. « ce qu'est-ce que j'ai compris... ce que je sais sur ... »
3. « comment je vais faire pour... » « et si je ne sais pas quel outil je vais pouvoir utiliser pour m'aider, qu'est-ce que je fais ? »

Source : Jean-Maurice GAUTHIER. *Élèves à besoins éducatifs particuliers*, 2009, p. 15. [en ligne].
Disponible sur http://circ-louviers.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/leves_a_b-e-p-.pdf

1^{er} niveau de consigne (celle donné habituellement) :

2^{ème} niveau de consigne (hiérarchisation des tâches) :

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

3^{ème} niveau de consigne (mots clés & pictogrammes) :

ACTIVITÉ N° 3 : COLLABORER AVEC L'AVS ET LA COORDONATRICE ULIS

En groupe, sélectionner une ou deux missions de l'AVS ou du coordonnateur et déterminer à partir de la grille ci-dessous un plan d'action commun.

TITRE DE L'ACTION :

QUI	
QUOI	
OÙ	
QUAND	
COMMENT	

Annexe N : Infographies présentant les troubles cognitifs et autistiques



ACCOMPAGNER LES TROUBLES INTELLECTUELS OU COGNITIFS AU LYCÉE



Qu'est ce que c'est la déficience intellectuelle ?

L'OMS la quantifie par le quotient intellectuel (QI), elle comporte 4 niveaux :

<p>1 déficience légère</p> <p>2 déficience moyenne</p>	<p>3 déficience grave</p> <p>4 déficience profonde</p>
--	--

Difficultés des élèves liées à la déficience intellectuelle

- Langage : lexique et syntaxe faibles, difficultés à s'exprimer, à qualifier, à poser des questions
- Mémoire de travail : peu performante, vite saturée
- Attention et concentration : souvent réduite du fait d'une grande fatigabilité
- Compréhension difficile des messages verbaux
- Capacité d'abstraction très limitée
- Transferts d'une situation à une autre difficiles



Quelles postures adoptées ?

<p>Porter un regard positif</p> <p>Instaurer une relation sécurisante</p> <p>Donner des repères</p>	<p style="text-align: center;"><u>Accepter que l'élève</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ne poursuive pas le même objectif que les autres qu'il n'atteigne pas les mêmes objectifs que les autres qu'il ne soit pas soumis à la même évaluation
---	---



Adaptations pédagogiques

<p>Adapter les consignes</p> <p>Ritualiser les activités</p> <p>Tenir compte de leur lenteur</p>	<p>Utiliser un langage simple et précis</p> <p>Privilégier la communication</p>	<p>Soutenir l'attention</p> <p>Présentation simple et structurée des supports</p>
---	--	--



Pour aller plus loin ...

Ressources numériques adaptées aux différents types d'activités scolaires en fonction des troubles : <http://www.ecolepourtous.education.fr/pour-enseigner.html>

Guide pour scolariser les élèves en situation de handicap 2018 : <https://tinyurl.com/y6k94xcm>

Mallette pédagogique "Comment différencier pour accueillir tous les élèves ?" : https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Differenciation

SOURCES :

ÉGRON B., ANDRÉ B., BEAUJARD T., et al, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Lille : SCÉRÉN, 2010, 370 p.
 BINTZ Élisabeth, *Scolariser un enfant avec un AVS/AESH*, Paris : Tom Pousse, 2015, 144 p.

ACCOMPAGNER L'AUTISME AU LYCÉE



Qu'est ce que l'autisme ?



C'est "un trouble du développement à la racine des problèmes de comportement et d'apprentissage entraînant un retard de développement et un manque de compréhension de l'environnement".

Les troubles les plus connus sont :

- Syndrome d'Asperger
- Syndrome de Rett
- Autisme de KANNER
- Forme non spécifiée ou atypique

Difficultés des élèves liées à l'autisme

- Difficultés de communication et d'interactions sociales
- Comportements et activités stéréotypés et répétitifs
- Centres d'intérêts très spécifiques
- Crainte du changement
- Perception différente du monde qui les entoure : sensations beaucoup plus vives



Quelles postures adoptées ?



Se positionner en adulte bienveillant et structurant

Stabiliser l'environnement par la ritualisation

Faciliter la communication en instaurant un calme auditif et visuel

Accepter que l'élève

- ne poursuive pas le même objectif que les autres
- qu'il n'atteigne pas les mêmes objectifs que les autres
- qu'il ne soit pas soumis à la même évaluation



Instituer les fonctions et
les rôles

Organiser et instituer
l'espace

Donner une seule
consigne à la fois

Utilisation des méthodes
pédagogiques : PECS,
TEACCH, ABA

Privilégier l'utilisation de
photos et de
pictogrammes

Utilisation de différents outils de
repérage du temps : Timer,...

Recours à des outils méthodologiques
type pense -bête

Adaptations pédagogiques



Pour aller plus loin ...



Mallette pédagogique "Accueillir un élève autiste" : https://fr.wikiversity.org/wiki/Mallette_pedagogique_Autisme

Guide «Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement» :

<https://eduscol.education.fr/cid48512/guides-pour-les-enseignants.html>

TSARA : jeu sur tablette de sensibilisation à l'autisme permettant d'incarner un accompagnant de l'enfant ou de l'adulte

avec autisme : http://www.inshea.fr/sites/default/files/fichier-orna/PG_Tsara.pdf

Vidéo "enfants autistes, bienvenue à l'école !" : <https://tinyurl.com/y69zddpl>

SOURCES :

LELEU- GALLAND Eve, HERNANDEZ Elie, Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers, Éditions Nathan, 2017, p38-39.

BINTZ Élisabeth, Scolariser un enfant avec un AVS/AESH, Paris : Tom Pousse, 2015, 144 p.

Annexe 0 : Questionnaire d'évaluation de la formation

Disponible sur <https://tinyurl.com/y6cp8wj3>

QUESTIONS

RÉPONSES

Favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans sa classe

Merci de donner votre avis sur la formation reçue

Le contenu de la formation a-t-il répondu à vos attentes ? *

Oui

Non

Les informations reçues vous ont-elles semblé *

utiles

concises

érronées

trop nombreuses

confuses

claires

Autre...

Les activités proposées pourront-elles vous resservir pour l'adaptation de vos enseignements ? *

Oui

Non

Les supports étaient-ils de qualité ? *

Oui

Non

Les supports étaient-ils en quantité suffisante ? *

Oui

Non

Pensez-vous que l'intervenant maîtrisait suffisamment le sujet ? *

Oui

Non

Souhaiteriez-vous suivre une nouvelle formation sur ce thème ? *

Oui

Non

Remarques, Suggestions, Besoins, ...

Réponse longue

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification de la surdité en fonction des décibels perçues	12
Tableau 2 : Profil des répondants	47
Tableau 3 : Organisation du forum	81
Tableau 4 : Plan de la formation	84
Tableau 5 : Scénario de la formation	88

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : ¼ des élèves handicapés accueillis au lycée professionnel	29
Figure 2 : La démarche de l'étude quantitative	40
Figure 3 : 94 % des ULIS sont étiquetées troubles des fonctions cognitives	42
Figure 4 : l'expérience des coordonnateurs	43
Figure 5 : En lycée professionnel, les coordonnateurs sont majoritairement d'anciens PLP	43
Figure 6 : Des motivations variées	44
Figure 7 : La démarche de l'étude qualitative	46
Figure 8 : 98 % des élèves arrivant sur le dispositif ULIS étaient déjà dans un enseignement adapté	50
Figure 9 : Les élèves d'ULIS ont surtout accès aux classes de CAP	51
Figure 10 : Des relations professionnelles	51
Figure 11 : Des pratiques pédagogiques innovantes ?	52
Figure 12 : Une insertion professionnelle difficile ?	53
Figure 13 : LES PFMP,	54
Figure 14 : L'ULIS PRO, un dispositif bien accepté dans les établissements	55
Figure 15 : Le secteur de l'hôtellerie/restauration reste difficilement accessible	56
Figure 16 : Des pistes d'amélioration pour l'inclusion.	57
Figure 17 : Le mot handicap, une connotation encore péjorative ?	59
Figure 18 : Le vécu de l'équipe pédagogique	60
Figure 19 : Le travail en équipe, les obstacles à sa mise en place.	62
Figure 20 : Le nombre d'élèves au sein du dispositif en question	63
Figure 21 : Comment améliorer le fonctionnement du dispositif ?	64
Figure 22 : Le CCF, garant de l'obtention du CAP ?	65
Figure 23 : Les attentes en termes de formation	66
Figure 24 : Synthèse des actions facilitant l'insertion professionnelle	74
Figure 25 : Les différentes fonctions de la PAIP	76
Figure 26 : Les missions de la PAIP	77
Figure 27 : Organisation préalable pour la mise en place du forum	80

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
Introduction générale	6
PARTIE - 1 Revue de littérature	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1. Définition et classification du handicap	10
1.1 Définition du terme handicap	10
1.2 Nomenclature des troubles	11
CHAPITRE 2. Historique et évolution de l'accueil à l'école du handicap	14
2.1 Le XX ^{ème} siècle : de l'exclusion à l'intégration	14
2.2 Le XXI ^{ème} siècle : de l'intégration vers l'inclusion	16
2.3 Les orientations politiques actuelles	18
CHAPITRE 3. Organisation actuelle de la prise en charge des élèves en situation de handicap	20
3.1 Reconnaissance du handicap	20
3.2 Scolarisation en milieu ordinaire	22
3.2.1 Fonctionnement du dispositif ULIS en lycée professionnel	22
3.2.2 Équipe éducative impliquée dans le dispositif ULIS en lycée professionnel	23
3.2.3 Suivi de la scolarisation	27
3.2.4 Public accueilli en ULIS lycée professionnel	28
CHAPITRE 4. Intégration versus inclusion, un débat qui perdure	30
4.1 Intégration : définition et limites	30
4.2 Inclusion : définition et limites	31
4.2.1 Origine et définition	31
4.2.2 Limites actuelles à une véritable éducation inclusive	33
CONCLUSION	36
PARTIE 2 - Étude empirique	38
INTRODUCTION	39
CHAPITRE 1. Présentation de l'étude quantitative	40
1.1 Création du questionnaire	40
1.2 Recensement des établissements	41
1.3 Diffusion du questionnaire	42
1.4 Profil des répondants	43
CHAPITRE 2. Présentation de l'étude qualitative	46
2.1 Détermination de l'échantillon	47
2.2 Rédaction des guides d'entretien	48
2.3 Réalisation et transcription des entretiens semi-directifs	49
CHAPITRE 3. Présentation des résultats	50
3.1 Analyse des données issues de l'étude quantitative	50

3.1.1 Méthodologie employée : l'analyse statistique	50
3.1.2 Présentation et analyse des résultats	50
3.1.2.1 Fonctionnement et organisation pédagogique d'une ULIS en lycée professionnel	50
3.1.2.2 Intégration professionnelle	53
3.1.2.3 Un dispositif vraiment inclusif ?	54
3.1.2.4 Comment améliorer le dispositif ULIS en lycée professionnel hôtellerie-restauration	56
3.1.3 Limites de l'étude quantitative	58
3.2 Analyse des données issues de l'étude qualitative	58
3.2.1 Méthodologie employée : l'analyse de contenu	58
3.2.2 Présentation et analyse des résultats	59
3.2.2.1 Connaissance du dispositif ULIS	59
3.2.2.2 Handicap et représentation	59
3.2.2.3 Retour d'expérience de la mise en place du dispositif au lycée JB. Darnet	60
3.2.2.4 Fonctionnement au sein de la classe, du regroupement, de l'établissement	61
3.2.2.5 Collaboration/ travail en équipe/ travail avec coordonnatrice/AVS	62
3.2.2.6 Limites du dispositif	63
3.2.2.7 Axes d'amélioration du dispositif	64
3.2.2.8 Le devenir des élèves	65
3.2.2.9 Besoins de formation	66
3.2.3 Limites de l'étude qualitative	67
CHAPITRE 4. Confrontation des résultats	68
4.1 Mise en perspective des résultats au regard de la question de recherche N°1	68
4.2 Mise en perspective des résultats au regard de la question de recherche N°2	68
CONCLUSION	70
PARTIE 3 - Préconisations	71
INTRODUCTION	72
CHAPITRE 1. Faciliter l'accès au premier emploi, quel rôle pour l'école ?	73
1.1 Aider l'élève à trouver sa voie : L'intérêt d'une année de propédeutique	74
1.2 Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP), une solution à pérenniser.	75
1.3 Développement des partenariats avec les entreprises	78
1.4 Favoriser l'autonomie socio-professionnelle, faire découvrir les futurs acteurs	79
1.4.1 Mise en place du forum	80
1.4.2 Déroulement de la journée	81
CHAPITRE 2. Formation des enseignants de lycée professionnel, favoriser l'inclusion.	83
2.1 Rappel des attentes et des besoins des enseignants	83
2.2 Mise en place de la formation	83
2.3 Étapes de la formation	84
2.3.1 Accroche	85
2.3.2 Apports théoriques sur le dispositif ULIS et les troubles	85
2.3.3 Activité 1 : Faire émerger les besoins éducatifs particuliers	86
2.3.4 Activité 2 : Adaptation des consignes	86
2.3.5 Activité 3 : Mise en place du travail en équipe	87
2.4 Déroulement de la formation	87
2.5 Limites de la formation	89
CONCLUSION	90

<i>Conclusion générale</i>	92
BIBLIOGRAPHIE	95
TABLE DES ANNEXES	98
TABLE DES TABLEAUX	195
TABLE DES FIGURES	196
TABLE DES MATIÈRES	197

L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Grâce à de nombreuses avancées législatives l'accueil des élèves en situation de handicap en France a évolué. Nous sommes passés d'un système privilégiant des écoles spécialisées où les élèves étaient regroupés par type de troubles à une massification de l'inclusion, qu'elle soit individuelle ou collective, en milieu scolaire ordinaire permettant ainsi la prise en compte des différents besoins éducatifs. La revue de littérature recense les étapes de cette évolution et propose une description de l'organisation actuelle de la scolarité en milieu ordinaire. La confrontation des différents articles scientifiques permet de faire émerger des axes d'amélioration du système scolaire pour qu'il devienne pleinement inclusif. Afin de garantir une continuité de parcours aux élèves sortant du collège, le dispositif ULIS (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire) en lycée professionnel s'est développé de façon exponentielle. Nous nous sommes donc interrogés sur l'impact que ce dernier a sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers mais également sur la nécessité d'une formation pour les enseignants non spécialisés intervenant auprès de ce public. Dans le cadre d'une étude empirique comportant deux volets, l'un qualitatif, l'autre quantitatif, une équipe pédagogique et des coordonnateurs ont été interrogés afin d'obtenir leur retour d'expérience concernant la mise en place, l'organisation pédagogique et la perception des différents acteurs du dispositif. Cette étude a fait émerger deux freins à une réelle inclusion : l'insertion professionnelle de ces élèves et la formation des enseignants ; les préconisations portent donc sur ces deux domaines.

Mots clés : handicap, inclusion, besoins éducatifs particuliers, formation, insertion professionnelle

THE INCLUSION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN VOCATIONAL SCHOOLS

Thanks to numerous legislative advances, the reception of students with disabilities in France has evolved. We have moved from a system favouring specialized schools where pupils were grouped by type of disorder to a democratization of inclusion, whether individual or collective, in an ordinary school environment, thus allowing the different educational needs to be taken into account. The literature review identifies the stages of this evolution and provides a description of the current organization of schooling in mainstream settings. The comparison of the various scientific articles makes it possible to identify areas for improving the school system so that it becomes fully inclusive. In order to guarantee continuity, of course, for students leaving secondary school, the ULIS (Local Unit for School Inclusion) scheme in vocational high school has developed exponentially. We, therefore, questioned the impact that the latter has on the inclusion of pupils with special educational needs but also on the need for training for non-specialised teachers working with this public. In the context of an empirical study with two components, one qualitative and the other quantitative, a pedagogical team and coordinators were interviewed in order to obtain their feedback on the implementation, pedagogical organization and perception of the various actors in the system. This study identified two obstacles to real inclusion: the professional integration of these students and teacher training; the recommendations therefore focus on these two areas.

Key words : disability, inclusion, special educational needs, training, professional integration