

***L'inclusion scolaire au sein de la vie scolaire en collège :***  
***Vers la construction d'un fonctionnement collégial ?***

**Véronique Barthélémy, Laurent Husson, Jean-Michel Perez.**

Université de Lorraine, ESPE de L'Académie de Nancy-Metz, Nancy

*Résumé : Cette recherche s'inscrit dans le champ des recherches sur la mobilisation des acteurs au sein de la vie scolaire pour permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap (ESH). A ce jour, la question de la construction d'une action collective pour la prise en charge de ces élèves est peu étudiée dans le second degré et notamment à propos des pratiques du Conseiller Principal d'Education (CPE), même si l'analyse des textes législatifs le situe à l'articulation des composantes de la communauté éducative, via la mise en place de dispositifs d'accueil pour une inclusion individuelle ou collective. L'objectif est de présenter au niveau de la vie scolaire comment s'organise la collaboration entre les acteurs afin d'assurer l'accueil des ESH. Les résultats montrent les niveaux d'implication des CPE et leurs domaines d'action. Nous dégagerons des éléments de réflexion sur l'élaboration d'un travail collaboratif pour un fonctionnement collégial de la vie scolaire.*

*Mots-clés : vie scolaire, collaboration, école inclusive, fonctionnement collégial, mobilisation des acteurs*

*Abstract: This research will study how much school actors are involved in pastoral activities as to have disabled pupils in high schools. Up to now, only a few reports about the inclusion of the disabled have been published since school actors don't bother about such a problem linked to collegial life and embodied by the school advisor. The latter is legally meant to be the mainspring dealing with the components of school community by way of establishing systems to make individual or joint inclusion easier for the disabled. This research will show how actors collaborate to have the disabled taken in charge all through pastoral activities. Various fields have been established showing how much advisors are involved and react to this new situation. Therefore we will provide food for thought on a collegial management model.*

Ce travail s'inscrit dans le champ des recherches sur la mobilisation des acteurs au sein de la vie scolaire pour permettre l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, définie en France par la loi du 11 février 2005 et posant le principe d'éducabilité pour tout enfant en milieu scolaire. Or à ce jour, la question de la construction d'une action collective pour la prise en charge des élèves en situation de handicap (ESH) est peu étudiée dans le second degré et notamment à propos des pratiques professionnelles du Conseiller Principal d'Education (CPE), même si l'analyse des textes législatifs le situe à l'articulation des composantes de la communauté éducative. Il doit en effet placer l'adolescent dans les meilleures conditions de vie et d'apprentissage avec l'aide d'interlocuteurs. Ceci est renforcé par la nécessité de participer à la mise en place de dispositifs d'accueil pour une inclusion individuelle ou collective. Ainsi, l'objectif est de présenter au niveau de la vie scolaire comment s'organise la collaboration entre les acteurs afin d'assurer l'accueil des ESH.

Dans une première partie, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche en mettant l'accent, en premier lieu, sur les dispositions mises en avant dans la loi d'orientation de 2005, en second lieu, sur les effets au niveau de la scolarisation dans le second degré et, en troisième lieu, sur les attentes envers les acteurs. Nous décrirons ensuite notre démarche méthodologique et les résultats obtenus.

## **Contextualisation**

### **Les éléments clés de la loi de 2005**

En posant juridiquement dans son article 19 que tout enfant en situation de handicap est de droit un élève, la loi du 11 février 2005, poursuivant les finalités des lois du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées ainsi que la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, affirme de fait le principe de l'éducabilité pour tout enfant handicapé en milieu ordinaire. L'intention du législateur est de passer d'une conception individuelle du handicap à une conception prenant pleinement en compte sa dimension sociale. L'accueil de l'enfant ne se fait plus en fonction de ses capacités et de celles de sa famille mais dans une logique de compensation, par l'organisation notamment des pratiques d'enseignement pour rétablir l'égal accès au savoir pour chacun. Le devenir scolaire de l'élève est ainsi appréhendé dans une logique de parcours et plus seulement dans une logique de filière ou de classe.

Dans cette perspective, la maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH) accueille, informe accompagne et conseille l'élève, met en place et organise le fonctionnement de l'équipe élaborant le projet de la personne handicapée. Dans le cas d'un ESH, une équipe de suivi de scolarisation (ESS) observe les besoins et compétences de l'enfant en milieu scolaire, met en œuvre et assure le suivi de son projet personnel de scolarisation (PPS) dans lequel sont définies les modalités de déroulement de la scolarité ainsi que les actions répondant aux besoins particuliers des élèves.

Tout élève présentant un handicap est d'abord et de droit inscrit dans l'établissement le plus proche de son domicile, qui constitue dès lors son établissement de référence (loi de 2005, art. 19). Pour la première fois dans l'histoire du système éducatif, le droit français demande de « favoriser, chaque fois que possible » (art. 19), une forme ordinaire de scolarisation pour les élèves reconnus handicapés, et non plus l'inscription dans un établissement ou une classe spécialisés. Néanmoins, comme le montrent plusieurs rapports, ce dispositif reste sujet à de nombreuses fluctuations pouvant venir contrarier les effets escomptés par le législateur (Blanc, 2011 ; Champion & Debré, 2012).

### **Les effets de la scolarisation dans le second degré**

La mise en œuvre de ces modifications législatives et réglementaires a entraîné une augmentation des publics en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Sept ans après sa mise en application, la loi de 2005 a permis une augmentation importante de la scolarisation des ESH, soit en milieu ordinaire, soit dans le cadre des dispositifs adaptés. Ainsi, entre 2005 et 2010, on compte une augmentation de 33% d'enfants scolarisés (Blanc, 2011).

Ces tendances sont confirmées par les statistiques du ministère de l'Education nationale. En effet, il ressort des études de la DEPP (2012) une augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire. En effet, depuis l'entrée en vigueur de la loi de 2005, nous sommes passés de 155 361 ESH en milieu ordinaire à 210 395 en 2011. Par ailleurs, depuis la rentrée scolaire 2007, le taux de croissance annuel moyen dans le second degré est, en milieu ordinaire, de 10,2%, dont 15,8 en SEGPA et 19,9 en UPI/ULIS. En 2011-2012, on compte un total de 79 878 ESH scolarisés dans le second degré. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, 89 100

élèves handicapés fréquentent un établissement scolaire du second degré relevant du ministère de l'Education nationale. Sept élèves sur dix bénéficient d'une scolarisation individuelle et trois sur dix d'une scolarisation collective en Ulis. En classe ordinaire, 78% des élèves handicapés scolarisés dans le second degré suivent une formation de premier cycle (SEGPA comprises), 12% un enseignement professionnel et 9% un enseignement de second cycle général et technologique.

Des différences existent toutefois selon les publics accueillis. Les élèves porteurs de troubles intellectuels rencontrent le plus de difficultés à suivre un cursus ordinaire : leur présence dans une classe ordinaire de premier cycle tient surtout à leur scolarisation en SEGPA. Ils constituent toutefois un quart des effectifs du second cycle professionnel. À l'opposé, les élèves souffrant de troubles physiques (troubles viscéraux, sensoriels ou moteurs) semblent les plus en mesure de suivre une scolarité ordinaire. Leur part augmente avec l'avancée de la scolarité : ils représentent 27% des élèves handicapés en classe ordinaire de premier cycle (hors SEGPA), 30 % en second cycle professionnel et 56 % en second cycle général et technologique.

De ce fait, face à l'augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans le second degré, et ce, suite à la reconnaissance des nouvelles catégories de handicap (Blanc & Debré, 2012), il convient de s'interroger sur leur prise en charge au niveau de la vie scolaire. Depuis quelques années apparaît progressivement un domaine de recherche étudiant le rôle des pratiques d'enseignement dans l'apprentissage des ESH en classe ordinaire. Or, peu, voire pas, de recherches sont menées au niveau de l'établissement, conçu comme école inclusive.

### **L'école inclusive : quelles caractéristiques ?**

Après une période ségrégative, puis une période intégrative, s'est développée progressivement, sous le terme d'inclusion, une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire. Celle-ci suppose non seulement l'inclusion physique (l'établissement spécialisé se déplace dans l'école) et sociale (les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs des élèves des filières régulières), mais aussi pédagogique de ces élèves afin de leur permettre d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire (Thomazet, 2006).

Les travaux menés pour repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans un système éducatif occidental (Vienneau, 2002) dégagent les principes directeurs suivants. Le principe fondamental est que l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, en ayant le moins recours à des démarches ségrégatives. Le principe de l'école inclusive fait ainsi de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. Ceci suppose que soient trouvées des solutions pour les scolariser dans le cadre le plus ordinaire possible. Il est notamment possible de s'appuyer sur le projet d'établissement et la mise en place de pédagogies différenciées pour organiser des ateliers dont certains peuvent être spécialisés tout en étant intégrés dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement.

Pour leur part, chaque enseignant de classe ordinaire doit pouvoir recevoir l'aide des personnes ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves dans l'école ordinaire. Ce travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique permet de disposer d'un éventail de solutions ne se limitant pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe. Les professionnels de l'école sont amenés à s'engager dans un dispositif leur permettant de maintenir leurs connaissances et compétences à jour. De plus, les enseignants doivent connaître le projet individuel de l'ESH, élaboré par tous les partenaires concernés, pour s'assurer de l'adéquation des dispositifs aux besoins.

En bref, une école réellement inclusive est dépendante de la capacité de l'école, et donc de ses acteurs, à innover. L'établissement scolaire du secteur devient l'école de chaque enfant. Les dispositifs spécialisés ne sont plus des structures ségréguatives mais deviennent des ressources permettant, en fonction des besoins, l'aménagement de parcours de formation adapté que les acteurs développeront pour favoriser une approche sociale et pédagogique des ESH.

### **Le rôle des acteurs de la vie scolaire dans cette école inclusive**

#### *La vie scolaire : histoire et objectifs*

La vie scolaire, dans le second degré français, organise le temps scolaire hors enseignement. Si dans les années 60, seule l'acquisition de savoirs est visée, après les années 70, l'apprentissage et l'autonomie des élèves sont favorisés. En effet, la vie scolaire apparaît comme le cadre d'accueil et d'accompagnement de l'élève dans le développement de son cursus (Delaire, 1997), où des activités parallèles à la classe sont organisées mais où les objectifs visés sont strictement liés à l'acquisition de connaissances. L'élève a une attitude d'obéissance passive aux injonctions des maîtres relayés par un règlement intérieur limité à un catalogue d'interdits. Mais, dès 1975, une démarche volontariste est choisie, dans laquelle l'élève doit apprendre à se prendre en charge et dans laquelle il importe de motiver l'élève autour d'un projet. Cette orientation est renforcée par le décret de 1992 qui définit la vie scolaire comme l'ensemble des modalités d'organisation qui conduisent, dans tout établissement scolaire à rendre interdépendants les objectifs éducatifs et pédagogiques, en prenant en compte tout autant les droits individuels de l'élève en tant que personne que les devoirs propres à son statut d'élève.

Par ailleurs, la vie scolaire est définie comme la vie des communautés éducatives que forment les écoles et établissements. L'action éducative concerne toutes les personnes et elle est indissociable de l'action pédagogique (Ulrich, 1971). Ceci conduira à partir des années 70 aux prémices d'une réflexion sur le pilotage des établissements scolaires. Dans la circulaire de 1982 sur les objectifs pour la vie scolaire dans les collèges, elle n'est plus seulement une question d'état d'esprit, mais l'établissement a besoin de structures solides, précises et indispensables, pour faciliter la participation de tous, la perception collective des tâches et la concertation. On cherche ainsi à transformer les relations entre acteurs en réfléchissant à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques et éducatives.

En bref, la vie scolaire peut être perçue comme instrument visant à harmoniser du mieux possible un mode de fonctionnement pour atteindre des objectifs préalablement fixés et faire en sorte que la participation de chacun des acteurs et la concertation autour de tâches soient réalisables. En termes de gestion des ressources humaines, il est nécessaire, d'une part, de s'interroger sur les moyens permettant d'assurer la sérénité au sein d'un établissement scolaire et, d'autre part, de s'interroger sur la manière dont le CPE peut tisser des relations avec l'ensemble de la communauté éducative. Pour ce faire, tout en sachant qu'étudier la vie scolaire en tant que telle est complexe (Barthélémy, 2005), il nous semble plus pertinent de repérer en premier lieu les attentes envers les acteurs pour ensuite examiner les pratiques des acteurs.

### *Le rôle des acteurs dans la vie scolaire : entre prescriptions et pratiques*

Tout acteur de l'établissement étant impliqué dans la vie scolaire, il se doit de contribuer à l'action de la communauté éducative, en prenant part à l'élaboration du projet d'établissement et à sa mise en œuvre et en prenant en compte les caractéristiques de l'établissement et de ses publics. Ainsi, les enseignants tout comme les personnels d'éducation doivent gérer la diversité des élèves. Par ailleurs, ils sont à même d'identifier le rôle de tous les acteurs et de coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative (référentiel de compétences, 2014).

Concernant plus spécifiquement les attentes envers le CPE, reconnu comme responsable du service de la vie scolaire (circulaire de 1982, IGEN (2006)), il ressort qu'il exerce ses fonctions sous la responsabilité du chef d'établissement en tant que conseiller technique, et a pour mission de placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pendant leur scolarité. Son champ d'intervention se situe dans trois domaines :

- l'organisation de la vie collective quotidienne, hors du temps de classe, en liaison avec la vie pédagogique de l'établissement ;
- la collaboration avec le personnel enseignant, pour assurer le suivi des élèves ;
- l'animation éducative et la création de conditions de dialogue sur l'action éducative, au niveau collectif ou individuel.

Chacun de ces repères peut inclure la prise en charge des ESH. Cependant, le CPE n'est jamais clairement désigné et la manière dont il peut alors être concerné demeure dans l'implicite et l'informel. Nous savons toutefois qu'il gère la partie éducative et pédagogique du projet d'établissement (circulaire n°2006-126 du 17-8-2006) et qu'il peut, à ce titre, être membre de l'équipe de suivi de la scolarisation (annexe 1 de la note de service n° 2011-201 du 20-10-2011, circulaire n° 2012-056 du 27 mars 2012).

Si les textes spécifient les missions des professeurs et personnels de l'éducation au sein de la vie scolaire pour la prise en charge des publics accueillis, des recherches montrent les écarts existants entre prescriptions et pratiques. Tout d'abord, Berzin (2007) stipule que beaucoup d'enseignants tout comme les acteurs locaux ignorent les attendus de la loi de 2005. Cela se traduit par des applications et des mises en œuvre variées sur le terrain, comme par exemple le suivi et l'évaluation des PPS. Cependant, depuis 2006, la mise en place des PPS

croît rapidement (76% en 2006 et 100% en 2011) (MEN, 2012). Un autre exemple concerne la préparation des PPS, qui devrait être faite par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH mais qui est en fait réalisée par l'équipe pédagogique de l'établissement.

Par ailleurs, si, d'après les textes, les CPE sont chargés de l'organisation de la vie scolaire en collaboration avec les professeurs, ces derniers, non formés pour ces tâches, réfutent ce rôle, créant des tensions entre (1) ceux qui restent persuadés que leur tâche est seulement d'instruire, de transmettre des savoirs et savoir-faire, (2) ceux qui estiment que l'éducation est nécessaire pour qu'ils puissent délivrer leur enseignement, (3) ceux qui pensent que l'éducation se fonde à la fois sur la transmission de connaissances et sur l'apprentissage des règles du jeu social.

L'organisation de la vie scolaire n'est donc pas, la plupart du temps, envisagée comme un moyen de développement des actions collectives, mais elle est plutôt perçue comme la gestion administrative du temps hors enseignement. Le but est de mettre en place les conditions d'enseignement satisfaisantes, en s'assurant que chacun reste à sa place dans la mesure du possible. Ceci peut interroger sur la prise en charge des ESH par les acteurs d'un collège. En quels termes se réalise-t-elle, dans une démarche individuelle ou collective, dans une démarche de coopération ou de collaboration ?

### **Problématique**

Face à l'arrivée de ces publics, il est fortement demandé aux acteurs de s'investir tant au niveau des enseignements que de la vie scolaire. Or cet investissement ne doit pas être pensé uniquement de manière individuelle, mais il doit être réfléchi de manière collective. Du côté des recherches en éducation, la nécessité d'un système coordonné avec une dimension coopérative est réaffirmée (INRP, 2000). Allant dans ce sens, Gardou (2006) inscrit la coopération avec des personnels extérieurs, les différents acteurs scolaires et les parents comme un élément fondamental. Par ailleurs, selon Marcel (2007), les injonctions au travail collaboratif des enseignants se font de plus en plus pressantes, particulièrement sous l'angle d'expériences de collaboration. Mais des questions se posent. En effet, bien que le développement professionnel semble devoir intégrer cette injonction, ces auteurs soulignent que cette forme de travail ne constitue pas une base historique du travail des enseignants et autres personnels de l'établissement (Barthélémy, 2005). De plus, les termes de coopération et collaboration sont employés mais nécessitent d'être explicités.

Ainsi, Toullenc-Théry & al (2012) précisent que collaborer revient à travailler avec d'autres à une œuvre commune. Marcel & al (2007) complètent ces propos et précisent que la collaboration se caractérise par la communication entre les acteurs concernés. Elle existe quand des enseignants et les autres acteurs de l'établissement scolaire travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d'enseignement. Dans le cas particulier des relations entre le CPE et les autres acteurs, les attentes vont-elles au-delà de la collaboration, si l'on définit cette dernière comme une simple interdépendance positive (Toullenc-Théry & al, 2012) ? Ou pouvons-nous envisager une coopération qui supposerait une partition définie du travail à réaliser, une dimension négociée et de préparation d'une

action en commun ? Elle désignerait, de ce fait, la mutualisation du travail entre différentes personnes qui vont œuvrer ensemble dans des situations de vie scolaire (Marcel & al, 2007).

Dans le cadre spécifique de la vie scolaire, tout acteur est censé contribuer au bon fonctionnement de l'établissement scolaire. Or les recherches montrent la difficulté de mettre en place un fonctionnement collégial de l'établissement, basé sur des relations autres qu'administratives entre CPE et enseignants ; chacun met en œuvre des actions de manière isolée développant des logiques d'évitement (Barthélémy, 2005). Le modèle d'établissement serait fondé, à ce jour, sur un fonctionnement de type collaboratif. Or dans notre étude centrée sur l'accueil des ESH, et ce à partir d'expériences menées par les acteurs, irions-nous vers des pratiques de coopération ?

Concernant plus précisément notre thématique, les travaux existants étant rares, nous allons être amenés dans un premier temps à nous interroger sur la manière dont s'organise la collaboration entre acteurs afin d'assurer l'accueil des ESH au sein de la vie scolaire. Cela suppose ainsi de :

- comprendre sur quels facteurs joue le CPE pour construire une vie scolaire dans laquelle l'élève en situation de handicap s'intègre avec les autres (ex. : restauration, permanence, interclasses, relations entre élèves en classe...),
- repérer en quoi le CPE contribue au suivi continu de l'élève dans le cadre de la vie scolaire (ex. : relations entre acteurs, collaboration et diffusion d'informations...).

Ceci sera mis en lumière à travers différents indicateurs tels que la description des tâches des acteurs dans le temps scolaire hors enseignement, les types de relations entre ces derniers, la définition du handicap et la connaissance de la loi et des dispositifs. Les résultats obtenus seront mis en perspective en prenant appui sur des travaux relatifs au fonctionnement d'un établissement scolaire, et plus particulièrement sur la mise en place d'un travail collaboratif et partenarial.

### **Eléments de la démarche méthodologique**

Dans cette recherche exploratoire menée en collèges nous décrirons dans un premier temps le choix de notre approche écologique, et ce afin d'explicitier l'habitat du CPE, en considérant plus particulièrement sa relation aux élèves en situation de handicap. Puis, nous présenterons le contexte de l'enquête. Pour finir, nous décrirons l'outil pour le recueil de données, à savoir une enquête par entretiens semi-directifs auprès de CPE.

#### **Le choix de l'approche écologique**

Afin d'observer, d'expliquer et de comprendre le rapport du CPE aux ESH, nous adoptons une approche de type écologique issue de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1991). Rappelons que, pour l'auteur, tout *œuvre*, c'est-à-dire tout produit de l'activité humaine, est un objet. Un objet O existe dès lors qu'une personne X ou une institution I reconnaît O comme un existant. Ainsi, un objet n'existe que parce qu'il est connu d'une personne (ou d'une institution). Et il n'existe qu'en tant qu'objet de connaissance. Le

rapport personnel est l'ensemble des interactions que *X* peut entretenir avec *O* (le manipuler, l'utiliser, en parler, etc.).

En terme de métaphore, « *l'habitat, c'est en quelque sorte l'adresse, le lieu de résidence de l'organisme. La niche, ce sont les fonctions que l'organisme y remplit : c'est en quelque sorte la profession qu'il y exerce* ». Ainsi, notre enquête portera avant tout sur la niche du CPE : où travaille-t-il ? Quel est ce lieu ? Qu'y fait-il ? Les réponses produites permettront de préciser les rapports institutionnels et/ou personnels avec les élèves en situation de handicap.

Ainsi, afin de comprendre le fonctionnement des établissements scolaires et plus spécifiquement les politiques menées, nous procédons au recueil et à l'analyse de douze projets d'établissement, puisqu'il est mentionné dans des textes institutionnels, tels les guides académiques des rectorats relatifs à la scolarisation des élèves handicapés, que ce projet d'établissement précise les dispositions (axes de travail, dispositifs, actions des acteurs) prises pour assurer l'accueil des élèves handicapés de manière individuelle et/ou de manière collective.

### **Le contexte pour le recueil de données**

Les douze établissements sont en majorité de type rural comprenant entre 300 et 400 élèves (1 collège) ou plus de 400 élèves (4 collèges). Nous avons un établissement urbain, de taille très importante. Il n'existe des dispositifs d'accueil que dans deux d'entre eux (notamment une Unité Locale d'Intégration Scolaire (ULIS) depuis 6 ans) et des aménagements pour l'accueil des ESH dans un seul établissement.

Ces établissements accueillent des publics en situation de handicap : parmi les quarante-huit élèves, 11 élèves sont en sixième, 7 en cinquième, 18 en quatrième et 12 en troisième. D'après les informations données par les CPE, deux élèves souffrent d'un handicap physique et trente-trois d'un handicap mental.

Parmi les répondants CPE, nous avons cinq femmes et un homme. Trois d'entre eux ont une ancienneté inférieure à 2 ans, une ancienneté entre 6 et 10 ans et deux une ancienneté supérieure à 10 ans. Concernant leur nombre d'années dans l'établissement, il varie d'une période inférieure à 5 ans (4 CPE) à une période supérieure à 10 ans (2 CPE).

### **L'instrumentation**

Les entretiens semi-directifs (Blanchet & al., 2008) envoyés aux CPE ont comme objectifs, d'une part, de comprendre quels sont les facteurs mis en œuvre par ces derniers pour construire une vie scolaire dans laquelle l'élève en situation de handicap s'intègre avec les autres (ex. : restauration, permanence, interclasses, relations entre élèves en classe...) et, d'autre part, de repérer en quoi ils contribuent à l'observation continue de l'élève dans le cadre de la vie scolaire (ex. : relations entre acteurs, collaboration et diffusion d'informations...).

Ainsi, les questions, ouvertes ou semi-ouvertes, mettent en œuvre les variables suivantes :



- *l'accueil des ESH au collège* en vue de définir le nombre d'élèves accueillis et les particularités des handicaps, recueillir des sources d'information des CPE relatives à l'accueil de ces élèves et les actions qu'ils mènent en collège ;

- *les relations entre acteurs* en vue de repérer les fréquences des rencontres avec les différents acteurs de l'établissement et les informations que chacun d'entre eux peut apporter ;

- *les pratiques inclusives* en vue d'amener les CPE à décrire les étapes clés permettant l'organisation de l'accueil d'un élève handicapé, d'explicitier les facteurs facilitant ou non l'inclusion scolaire.

## **Les résultats**

### **Les dispositions prescrites dans les projets d'établissement pour une politique de l'école inclusive**

L'analyse du contenu des projets d'établissement montre dans un premier temps que les axes essentiels sont relatifs à l'acquisition du socle de compétences, la réussite des élèves, aider les élèves en difficultés, le soutien les élèves les plus fragiles, le renforcement de l'égalité des chances.

Plus spécifiquement, lorsque nous tenons compte des éléments relevant de la scolarisation des ESH, des pratiques apparaissent :

- soit sous la forme des conditions d'accueil des élèves (ex. : permettre au mieux la réussite des élèves de SEGPA, aménager la pédagogie, accueillir les élèves à besoins spécifiques, aménagement de salles).

- soit sous la forme d'une formation à destination des enseignants et CPE (formation externe pour favoriser l'accueil et l'intégration des élèves de l'UPI (stage pour les « dys », troubles du langage), formation interne avec les enseignants spécialisés, formation des enseignants, mettre en place des dispositifs spécifiques aux handicaps).

Même si sur les douze projets d'établissement consultés, ces dispositions ne concernent que six d'entre eux, nous pouvons noter une volonté de développer d'une part une partie éducative et pédagogique et d'autre part des axes de formation avec différents partenaires de l'école.

### **Les pratiques des CPE**

Concernant les pratiques des CPE, les résultats montrent des implications variées et ce au regard des actions menées par les CPE au niveau de l'implication dans les démarches administratives ou dans l'organisation de la vie quotidienne des ESH, des relations entre acteurs quant à la fréquence des rencontres et la diffusion d'informations et des facteurs facilitant l'inclusion.

#### *Les actions menées par les CPE*

Concernant l'implication dans les démarches administratives, il ressort des propos des CPE qu'ils prennent un temps pour explicitier leur rôle aux ESH et proposer une visite de

l'établissement. Toutefois, si la participation aux ESS n'est pas systématique (la moitié d'entre eux disent ne pas y participer), tous collaborent avec différents acteurs (famille, équipe pédagogique, enseignant référent et le cas échéant, avec l'auxiliaire de vie scolaire, le coordonnateur de l'ULIS, le directeur adjoint de SEGPA) afin de veiller à ce que l'élève bénéficie d'un accueil de qualité. Ils prennent aussi part à l'organisation de réunions de concertations en amont pour identifier les propositions d'accueil.

Pour l'implication dans l'organisation de la vie quotidienne des ESH, la majorité des CPE interrogés déclarent avoir les mêmes actions que pour tout autre élève : suivi des élèves, gestion des absences (en rappelant qu'aucune dispense de cours ne peut être acceptée en dehors des décisions figurant dans son PPS), intégration dans les activités de la vie scolaire. Ils développent des relations entre élèves en intervenant auprès des délégués de classe pour faire comprendre les particularités de l'élève handicapé et les obligations citoyennes que chacun doit respecter, en expliquant la nécessité de certaines règles (circulation ou sécurité) et décisions. Ils nous disent aussi participer à la recherche de solutions adaptées pour les activités particulières afin que l'élève prenne part aux phases de préparation et d'exploitation et qu'il soit associé au travail réalisé par la classe.

#### *Les relations entre acteurs*

Les CPE mettent l'accent sur la fréquence des rencontres car les contacts avec les différents acteurs permettent de préciser et présenter les situations des élèves, le parcours des élèves ou les cas problématiques. Ils ne sont pas officiels mais dépendent des situations, besoins, soucis. En revanche, les rencontres avec l'enseignant-référent se font en début d'année lors des ESS puis deux fois. Des relations avec les parents s'organisent occasionnellement en fonction des besoins et pour assurer le suivi de l'absentéisme. Cinq des six CPE rencontrent les AVS de manière hebdomadaire mais informelle.

Les informations sont diffusées principalement à l'oral de la part de l'ensemble des acteurs ou intervenants extérieurs. Ils recueillent des éléments sur la nature du trouble, les aménagements à mettre en place ou les prescriptions médicamenteuses. Les CPE obtiennent aussi des informations écrites de la part du principal ou principal adjoint, de l'infirmière, des parents ou du médecin.

#### *Les facteurs d'inclusion*

Comme apports de ces expériences, l'existence d'une structure est une variable importante, puis viennent le travail en équipe, l'acceptation des autres élèves et les actions de chacun. Ce travail est vécu par quatre CPE comme une expérience enrichissante car entraînant des adaptations professionnelles et la prise en compte de nouvelles responsabilités

En revanche, parmi les difficultés rencontrées, sont évoqués des obstacles tels que la planification des rencontres, la compréhension des rôles de chacun, l'investissement des enseignants quand nécessité d'aménagement, le manque de contact et le rejet des élèves. Il est aussi évoqué le manque de formation des AVS et le retard dans leur nomination.

En bref, nous notons une certaine adéquation entre les attentes institutionnelles envers le CPE et son rôle dans la vie scolaire. Il veille, avec son équipe, à la qualité de la vie scolaire de l'élève handicapé et à son intégration sociale en s'assurant qu'il ne soit pas marginalisé et qu'il s'intègre avec les autres pendant les temps de vie collective (restauration, permanence, interclasses) et qu'il soit respecté. De plus, il participe pleinement à l'ensemble des enseignements de l'établissement et veille au bon fonctionnement des aménagements de la vie scolaire de l'élève.

Par ailleurs, au regard des apports et des difficultés, nous constatons des obstacles liés aux possibilités de se rencontrer ou au manque de formation ou de connaissances. Toutefois, sont souvent cités comme facteurs d'efficacité les réunions de concertation. Ceci nous amène à ouvrir la recherche sur la manière dont peut s'organiser le travail collectif et le partenariat afin d'assurer un minimum d'identité.

## **Conclusion**

Travailler sur la vie scolaire peut être une source d'interrogation pour le fonctionnement de l'établissement. En effet, il devient nécessaire de penser l'expérience scolaire en termes de rapport au savoir, de scolarité et d'organisation d'activités de telle sorte que l'élève ne voit pas son parcours comme une course à obstacle. Il convient de ce fait de s'interroger sur les normes de l'institution, sur sa cohérence et sur la responsabilité de chacun dans son comportement collectif, et au-delà de réfléchir au niveau du pilotage de l'établissement, de la constitution d'une culture commune autour d'objectifs de méthodes, de savoirs et d'objectifs d'intégration et de socialisation.

En reprenant les pratiques du CPE, il ressort qu'il est un acteur central au sein de la vie scolaire. Mais si son rôle et son implication dans le fonctionnement de l'établissement a déjà fait l'objet de recherche (Barthélémy 2005), nous n'avons pas trouvé de travaux faisant référence au domaine de l'accueil par le CPE des ESH. Sans appui culturel et avec peu d'informations législatives, il semble que ce soit à lui d'aller vers les autres pour qu'un travail de partenariat s'établisse. A partir des constats réalisés dans cette recherche exploratoire, nous pouvons apporter quelques réponses aux questions relatives à la réalité du travail collaboratif.

Ces éléments supposent de réfléchir, en référence aux travaux de Thomazet et al (2013), aux niveaux de travail collaboratif et aux dilemmes suscités. Ainsi, concernant le premier point, nous pouvons reprendre leur classification et décrire les quatre niveaux observés de travail collaboratif du CPE avec les acteurs du système éducatif :

- réassurance (« j'en ai parlé à des collègues » lors de rencontres informelles),
- besoin de comprendre (« discussion pour demander des outils et des démarches »),
- délégation (« c'est l'affaire de spécialistes pour savoir quoi faire »),
- co-action (« je vais chercher/j'ai besoin d'un conseil »).

Cela entraîne, chez les CPE rencontrés une manière de s'inscrire et de trancher les dilemmes suivants. Concernant l'égalité/équité, ils estiment ne pas faire de différence entre élèves et souhaitent qu'ils respectent le règlement intérieur. Concernant les décisions et négociations avec les familles, les CPE travaillent avec elles malgré l'existence d'une

distinction selon l'acceptation des parents. Concernant les discussions formelles/informelles avec les professeurs, nous notons qu'elles se font entre deux portes.

Toutefois, dans ce cadre, le partenariat, pour reprendre les propos de Thomazet (2013), peut être envisagé comme outil pour construire des dispositifs singuliers unissant école, intervenants et famille pour construire une école inclusive. Dans celle-ci, il s'agirait de construire un mode de management participatif ou collégial (Cheong Cheng (1996), Demailly et al (1998), Barthélémy (2005)), assurant un minimum d'identité autour d'objectifs communs, tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux contraintes spécifiques de chacun des mondes. Il s'agit de réfléchir ainsi aux niveaux d'implication ainsi qu'aux domaines d'implications de chacun.

## Bibliographie

Académie de Bordeaux (2011) Scolariser les élèves en situation de handicap. Guide académique à destination des enseignants et des équipes éducatives. <http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/VieEleve/ASH/scolar-elev-handic-sec-deg.pdf>, consulté le 16-04-2014

Académie de Lyon (2011) Scolariser les élèves en situation de handicap dans le 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degré. Vade-mecum 2011, <http://www.ac-lyon.fr/eleves-en-situation-de-handicap.62218.fr.html>, consulté le 11-03-2013.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers (2003) *Les principes de base pour l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers Recommandations à l'usage du législateur*, [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education\\_keyp-fr.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-fr.pdf), consulté le 14-04-2014.

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire : de son évaluation à la construction d'un mode de fonctionnement collégial*. Paris : l'Harmattan.

Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 3-19.

Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au président de la République*, <http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rapport-blanc-sur-la-scolarisation-des-enfants-handicapes-mai-2011.pdf>, consulté le 23-01-2013.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2008). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Campion, C-L. & Debré, I. (2012), *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois (1) sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, Par Mmes Claire-Lise CAMPION et Isabelle DEBRÉ, Sénatrices. Sénat, session extraordinaire de 2011-2012. Enregistré à la Présidence du Sénat le 4 juillet 2012, <http://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf>, consulté le 22-01-2013.

Cheong-Cheng, Y. (1996). A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 35-61.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage,

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire: principes et pratiques*. Paris : Editions Nathan.

Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N. & Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences et débats*. Paris : L'Harmattan.

France. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, DEPP (2012) *La scolarisation des jeunes handicapés*, note d'information 12, [http://media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes\\_214584.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2012/58/4/DEPP-NI-2012-10-scolarisation-jeunes-handicapes_214584.pdf) , consulté le 22-01-2013.

France Ministère de l'éducation nationale (2010). Bulletin officiel n°28 du 15 Juillet 2010 relatif à l'enseignement primaire et secondaire des élèves en situation de handicap. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) consulté le 22-01-2013

France. Ministère de l'éducation nationale (2013). Les élèves du second degré. *Repères et références statistiques*. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) consulté le 22-01-2013

Marcel, J-F. Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152 (1), 19-27.

Toullenc-Théry M. & Brissiaud M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 139-154.