 <p>ministère éducation nationale</p>	<p>Secrétariat Général</p> <p>Direction générale des ressources humaines</p> <p>Sous-direction du recrutement</p>	<p>MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
---	---	---

---

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2009**

CAPES Interne - CAER

DOCUMENTATION

**Rapport de jury présenté par Jean-Louis Durpaire**

**Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury**

## Sommaire

1.	Le commentaire et les observations du président.....	3
2.	Les chiffres clés.....	4
2.1.	Composition du jury.....	4
2.2.	Concours du capes interne.....	4
2.3.	Concours du CAER .....	5
3.	Les textes officiels .....	7
3.1.	Épreuve écrite d'admissibilité .....	7
3.2.	Épreuve orale d'admission .....	7
4.	Les commentaires sur l'épreuve d'admissibilité.....	8
4.1.	Présentation générale de l'épreuve.....	8
4.2.	Le travail demandé au candidat .....	8
4.3.	L'épreuve d'admissibilité .....	8
4.4.	Note de synthèse.....	10
4.5.	Réflexion personnelle .....	13
4.6.	Références bibliographiques et éléments d'analyse synthétique des documents.....	18
4.7.	Remarques générales sur l'épreuve écrite.....	24
5.	Les commentaires des épreuves d'admission .....	26
5.1.	Présentation générale de l'épreuve.....	26
5.2.	Description de l'épreuve .....	26
5.3.	Le dossier .....	27
5.4.	L'exposé .....	28
5.5.	L'entretien .....	29
	Annexe 1 : arrêté définissant les épreuves.....	31
	Annexe 2 : sujet des épreuves écrites .....	35

## 1. Le commentaire et les observations du président

*Les épreuves du Capes interne de documentation et du CAER de la session 2009, qui se déroulaient à nouveau au lycée Victor Hugo à Poitiers, ne marquaient pas de modification significative par rapport aux années précédentes.*

*Le jury, composé de quarante-trois membres, s'enrichissait par la diversité des origines de ses membres : vingt-huit professeurs certifiés, neuf membres des corps d'inspection, trois personnels de direction, un enseignant chercheur, deux conservateurs en chef des bibliothèques, un chargé d'études documentaires.*

*S'il a été possible de pourvoir sans difficulté la totalité des postes offerts au Capes, il n'en a pas été de même pour le CAER. Les candidats à ce concours sont invités à tirer parti des indications de ce rapport pour se présenter avec une meilleure préparation.*

*Le sujet proposé à l'épreuve d'admissibilité portait sur la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, un thème au cœur de l'actualité du système éducatif. Les textes proposés permettaient à la fois de préciser les concepts et d'ouvrir le débat, notamment vers des perspectives internationales. Les candidats avaient ainsi l'occasion de mettre en évidence leur culture personnelle et leur degré de connaissance d'une problématique professionnelle essentielle.*

*Il me paraît essentiel de souligner de manière synthétique les éléments qui conduisent à l'admissibilité : une copie complète, c'est-à-dire qui ne fait pas l'impasse sur un des exercices proposés ; une écriture appliquée tant dans le style qui ne saurait être relâché que dans sa forme ; une réflexion personnelle aboutie nourrie par des connaissances personnelles où les références sont données ; des capacités à définir une problématique.*

*Pour l'épreuve d'admission, les candidats doivent savoir que les dossiers qu'ils ont élaborés sont lus attentivement. Leur forme doit respecter les contraintes fixées par l'arrêté définissant l'épreuve. Le thème ne doit pas être trop étroit. Les questions posées par le jury partent du dossier et s'élargissent progressivement de façon à vérifier que le candidat dispose des compétences d'un futur professeur documentaliste, c'est-à-dire à la fois larges et ouvertes sur l'ensemble du système éducatif et précises en matière de sciences de l'information et de documentation.*

*Une préparation méthodique sur une période suffisamment longue est un atout essentiel pour la réussite. Des lectures bien choisies et régulières insérées dans un plan de travail incluant des simulations des épreuves sont indispensables pour obtenir le succès. Une information attentive sur les actualités du système éducatif ainsi que l'information / documentation est vivement recommandée.*

*Jean-Louis Durpaire*

*Inspecteur général de l'éducation nationale*

*Président du jury*

## 2. Les chiffres clés

### 2.1. Composition du jury

Le jury comporte 43 membres.

- 27 professeurs certifiés
- 9 membres des corps d'inspection
- 3 personnels de direction
- 2 conservateurs en chef
- 1 chargé d'études documentaires
- 1 enseignant chercheur

### 2.2. Concours du capes interne

42 postes ouverts

#### 2.2.1. Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits :	1084
Nombre de candidats non éliminés <sup>(*)</sup> :	714, soit 65.87 % des inscrits
Nombre de candidats admissibles :	95, soit 13.31 % des non éliminés <sup>(*)</sup>

#### Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés <sup>(*)</sup> :	06.34 / 20
Moyenne des candidats admissibles :	11.90 / 20
Note du dernier candidat admissible :	10.20 / 20

#### 2.2.2. Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 93

Deux candidats déclarés admissibles à l'issue des épreuves du premier groupe ne remplissaient pas les conditions nécessaires pour une inscription au CAPES interne.

Nombre de candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 90 soit 96.77 % des admissibles.

3 candidats ne se sont pas présentés aux épreuves.

#### Résultats d'admission

Nombre de candidats admis sur liste principale : 42, soit 46.67 % des non éliminés<sup>(\*)</sup>.

---

<sup>(\*)</sup> Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire : *candidat absent à une épreuve, ayant remis une copie blanche ou obtenu la note 00.*

Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0

Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 09.16 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.48 / 20

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 10.08 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale: 12.56 / 20

Moyenne du dernier candidat déclaré admis : 10,00 / 20

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 ; admission : 2 )

### **2.3. Concours du CAER**

30 postes ouverts

#### **2.3.1. Bilan de l'admissibilité**

Nombre de candidats inscrits : 133

Nombre de candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 103, soit 77.44 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 29 soit 28.16 % des non éliminés<sup>(\*)</sup>.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 06.58 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 10.19 / 20

Moyenne du dernier candidat admissible : 08.80 / 20

#### **2.3.2. Bilan de l'admission**

Nombre de candidats admissibles : 29

Nombre de candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 29, soit 100% des admissibles.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 19, soit : 65.51 %

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 09.79 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.05 / 20

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés<sup>(\*)</sup> : 09.93 / 20

---

<sup>(\*)</sup> Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire : *candidat absent à une épreuve, ayant remis une copie blanche ou obtenu la note 00.*

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.50 / 20

Moyenne du dernier candidat admis : 08 .27 / 20

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2 )

### **3. Les textes officiels**

L'arrêté du 30 avril 1991 précise les sections et modalités d'organisation des concours du CAPES.

La note n°2003-076 du 7 mai 2003 parue au BO spécial n° 3 du 22 mai 2003 précise que la réglementation en vigueur ne prévoit pas de programme pour la section documentation.

#### ***3.1. Épreuve écrite d'admissibilité***

Dossier thématique. Durée : 5 heures ; coefficient : 1 (Arrêté du 30 avril 1991, modifié par l'arrêté du 2 août 2000)

#### ***3.2. Épreuve orale d'admission***

Épreuve professionnelle : durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum) ; coefficient : 2 (Arrêté du 30 avril 1991, modifié par l'arrêté du 2 août 2000)

## 4. Les commentaires sur l'épreuve d'admissibilité

### 4.1. Présentation générale de l'épreuve

Durée de l'épreuve 5 heures. Coefficient 1.

L'épreuve comprend trois parties de natures différentes qui permettent au jury de mesurer les aptitudes du candidat à :

- analyser un document ;
- comprendre un texte ;
- traiter des informations et réfléchir aux enjeux et aux spécificités du métier de professeur documentaliste.

Cette épreuve permet également d'évaluer des compétences professionnelles fondamentales : le candidat doit faire référence à ses connaissances scientifiques et culturelles dans le domaine éducatif, pédagogique et dans le champ propre de l'information / documentation. Son expérience sur le terrain, alliée à ces connaissances, lui permet d'élaborer une réflexion de bon niveau sur le métier.

Enfin, une parfaite maîtrise des technologies de l'information et de la communication est attendue des candidats. La sélectivité d'un concours appelle une préparation active aux épreuves tant sur la forme que sur le fond.

Le jury attend un véritable engagement dans la réflexion et une distance intellectuelle permettant de dégager une solide analyse de fond.

Le présent rapport associe des éléments pérennes liés à la nature des épreuves de ce concours et des informations plus spécifiques recueillies par les membres du jury de la session 2009.

### 4.2. Le travail demandé au candidat

La candidat doit réaliser :

- une note de synthèse des documents composant le dossier;
- une réflexion personnelle répondant à un sujet précis;
- l'élaboration de références bibliographiques accompagnées de résumés.

### 4.3. L'épreuve d'admissibilité

#### 4.3.1. Méthodologie générale

Il est impératif pour le candidat de connaître précisément l'arrêté du 2 août 2000, modifiant l'arrêté du 30 avril 1991, qui définit la nature et la définition de l'épreuve écrite d'admissibilité au CAPES interne et au CAER de documentation.

Afin de comprendre et d'apprécier les documents qui lui sont fournis, le candidat doit s'appuyer sur sa culture générale, mais aussi sur une connaissance actualisée du contexte scolaire et des grands débats portant sur le sujet.

Une vision claire de la spécificité du rôle du professeur documentaliste, liée à sa culture du système éducatif et des sciences de l'information, doit lui permettre de proposer une analyse distanciée des



pratiques professionnelles. Dans cette optique, le candidat doit centrer sa réflexion sur le sujet et ne pas s'arrêter à une description d'activités couvrant l'ensemble des champs de la profession.

Le candidat doit maîtriser les techniques de lecture rapide et d'analyse de documents pour pouvoir en restituer l'essentiel sans déformer le contenu. Pour bien se préparer, il y a lieu de se former à la méthodologie de chaque exercice, puis de s'entraîner à réaliser, dans les temps, l'ensemble de l'épreuve, sans négliger aucune partie.

#### **4.3.2. Notation**

Les correcteurs de l'épreuve écrite sont et demeurent souverains pour attribuer une note globale sur 20 points. A titre purement indicatif, pour la session 2009, les différents exercices ont été notés, en moyenne sur :

- 9 points pour la réflexion personnelle ;
- 7 points pour la note de synthèse ;
- 4 points pour les références bibliographiques, résumés et indexation.

Ces indications peuvent aider les candidats à mieux gérer leur temps d'épreuve. Il n'en apparaît pas moins que les meilleures copies ont pour constante de répondre complètement aux indications des trois types d'exercice.

#### **4.3.3. Remarques générales**

Les candidats doivent s'astreindre à respecter précisément les consignes données (type des résumés, respect du nombre de mots, respect du nombre de pages, etc.).

Deux des trois parties de l'épreuve exigent la formulation claire de problématiques professionnelles qui détermineront la qualité de la note de synthèse puis de la réflexion personnelle. Il est indispensable que le candidat s'entraîne à cet exercice : il ne s'agit pas d'offrir au correcteur une surabondance de questions ni de confondre la problématique avec l'annonce d'un plan. Comme son nom l'indique, la problématique doit mettre en évidence un problème, sous la forme d'un questionnement, d'une contradiction, d'un paradoxe. Les différentes parties doivent montrer la progression dans l'argumentation du candidat vers une conclusion répondant à la problématique posée.

Pour la session 2009, le jury a regretté que beaucoup trop de copies soient incomplètes, alors que les débuts semblaient quelquefois prometteurs (note de synthèse et références bibliographiques). A contrario, l'indication de longueur maximum pour la note de synthèse (3 pages) n'est pas toujours respectée.

La note de synthèse et la réflexion personnelle sont des exercices qui nécessitent un soin particulier de composition, de rédaction et de développement. Les candidats ne doivent pas y inclure d'énumérations sous forme de tirets ni de titres et sous-titres. La rédaction doit se faire sous forme de paragraphes reliés entre eux par un fil conducteur et par des liens logiques. Il est recommandé de sauter des lignes entre les différentes parties du développement de façon à faire apparaître l'introduction, le développement et la conclusion. Il faut apporter un soin tout particulier à l'élaboration de la problématique qui ne doit pas se réduire à une accumulation de questions. Les conclusions de ces deux exercices sont la plupart du temps une énumération de banalités : on y trouve peu de reprises des arguments avancés ni de perspectives.

Le sujet et les textes, portant sur une thématique très présente dans l'actualité éducative, étaient faciles de lecture et de traitement. Les candidats ont néanmoins eu des difficultés à prendre de la

hauteur, à ne pas verser dans une approche simplement compassionnelle (restrictive par rapport au thème proposé) et l'énonciation de banalités sur la question du handicap.

Le jury n'attend pas d'ordre dans la présentation des exercices : ceux-ci, en revanche, doivent être nettement identifiés et séparés les uns des autres en indiquant l'intitulé de l'exercice au dessus de chaque partie. Toutefois, les signes graphiques particuliers entre les exercices qui pourraient être interprétés comme les marqueurs d'un candidat souhaitant se faire reconnaître ne sont pas tolérés.

Une mention particulière doit être faite sur l'importance de la présentation : une copie soignée est un atout indiscutable. Une écriture lisible, une bonne maîtrise et le respect des règles élémentaires de l'orthographe ainsi qu'une syntaxe claire s'imposent. Le jury apprécie l'utilisation d'un vocabulaire clair et courant, évitant les familiarités, les abréviations, le jargon ou des formules malheureuses. Un style approximatif ou proche du langage oral est à proscrire. Les sigles doivent être développés la première fois qu'ils sont utilisés, puis indiqués entre parenthèses. Ensuite, ils peuvent être employés tels quels. Quelques minutes consacrées à la relecture et la correction sont donc indispensables en fin d'épreuve.

#### **4.4. Note de synthèse**

##### **4.4.1. Définition de l'épreuve**

La note de synthèse n'est ni une dissertation ni une succession de résumés. La caractérisation succincte des documents ne consiste pas non plus en leur description bibliographique, mais peut porter sur l'hétérogénéité, le public concerné, le niveau, la qualité des documents contenus dans le dossier.

La note de synthèse consiste en la rédaction d'un texte de trois pages maximum à partir d'un dossier comportant plusieurs documents sur le même thème, explicitement indiqué par son titre. En contexte professionnel, la note de synthèse, permet au commanditaire de s'approprier un dossier sans en avoir lu l'intégralité. Le rédacteur se place donc du point de vue de l'utilisateur, en allant rapidement à l'essentiel.

L'approche doit être neutre : le candidat n'a pas à juger les faits ou les données qui lui sont proposés, ni leur mise en forme, encore moins à s'exprimer à la première personne. Il doit présenter cette note sous l'angle d'une problématique qu'il a lui-même retenue et organiser, de manière ordonnée et structurée, les éléments d'information contenus dans le dossier.

##### **4.4.2. Structure de la note de synthèse**

L'introduction place l'objet d'étude dans un contexte plus général (ici la scolarisation des élèves à besoins spécifiques), présente la composition du dossier (nombre de documents et caractérisation succincte), puis annonce clairement et distinctement la problématique retenue et le plan choisi pour la traiter.

Le corps de la note est construit selon le plan annoncé. Il reprend les idées, les arguments, les informations essentielles développées dans les documents, en rapport avec la problématique. Quelle que soit son opinion personnelle, le rédacteur doit être capable de dégager l'apport singulier et les points forts de chacun des documents, de mettre en évidence les perspectives les plus originales, de signaler les divergences, voire les oppositions. La problématique d'une note de synthèse doit fédérer les textes autour d'un thème commun qui facilitera leur articulation et leur mise en relations.

Tous les documents doivent être caractérisés et cités au moins une fois.

La conclusion apporte une réponse claire et concise à la problématique posée en introduction. Elle met en évidence l'intérêt du dossier, sa pertinence par rapport aux enjeux éducatifs et propose une ouverture à la réflexion.

#### **4.4.3. Indications méthodologiques**

Pour la session 2009, trop de copies ne respectent pas la forme attendue de l'exercice et ne proposent que quelques idées générales sur le thème du dossier. Les notes de synthèses proposées étaient très souvent trop longues (3 pages attendues).

##### Introduction

Les candidats apportent souvent trop peu d'attention à l'introduction, qui conditionne la réussite de l'ensemble de l'exercice. Trop souvent, elle est extrêmement lacunaire, voire absente. L'introduction doit être brève et replacer pourtant le thème du dossier dans son contexte éducatif. Elle doit susciter l'intérêt du lecteur, lui donner l'envie de lire le contenu de la note à défaut des documents. Elle doit dégager une problématique adaptée à la situation du dossier et énoncer un plan clair sans le formuler tel quel.

##### Caractérisation des textes

La caractérisation des textes, parfois complètement absente des copies, a été souvent trop longue mais quelquefois très porteuse de sens : présentation des documents dans une approche thématique induisant la problématique, par exemple.

La caractérisation des documents doit être succincte pour ne pas alourdir l'introduction. Elle peut toutefois être rappelée ou développée dans le corps de la note, lorsqu'il s'agit de mettre en relief les types de documents pour les ordonner dans la synthèse.

##### Problématique

Les problématiques choisies étaient le plus souvent une simple mise en question du thème du dossier. Certaines étaient trop restrictives ou partiales : « Les conditions de la prise en compte des besoins spécifiques dans l'éducation nationale ».

Une problématique n'est pas une série de phrases interrogatives. Celle de la note de synthèse doit se distinguer nettement de la problématique portant sur la réflexion personnelle : la première s'attache à une présentation raisonnée des documents proposés, la seconde pose le cadre de la réflexion sur la question posée, à savoir les stratégies que peut développer un professeur documentaliste pour contribuer à la réussite des élèves. Cette distinction bien comprise aide à valoriser le caractère complémentaire – et non redondant – des deux exercices.

##### Plan

Les candidats semblent avoir rencontré des difficultés pour articuler leurs plans.

Les plans proposés sont marqués par la diversité, mais comportent souvent des éléments redondants, parfois contradictoires ou non cohérents (1.Accueil des élèves à besoins spécifiques /2.Mise en œuvre ou 1.Constat /2.Loi ou 1.Définition du handicap /2.Cadres ou 1.Partenariats /2.Diversité des situations).

##### Corps

On déplore trop souvent dans les notes de synthèse l'absence, justement, de synthèse. Le développement est une juxtaposition d'idées générales, sans lien même quelquefois avec les

documents du dossier ou bien une juxtaposition de résumés des textes sans mise en regard de ceux-ci. Un plan linéaire suivant l'ordre des textes ne peut être satisfaisant non plus.

Certains candidats avancent une interprétation très personnelle des idées exprimées dans le dossier et perdent toute objectivité dans leur propos. Plus grave, quelques copies attribuent de façon abusive des jugements de valeur aux auteurs. Enfin, les contresens avancés par quelques candidats montrent une mauvaise compréhension des textes et des idées inacceptables dans une copie de CAPES, d'autant que les textes étaient d'un abord facile.

Peu de candidats ont su replacer la thématique du dossier dans une réflexion plus large sur l'évolution du système éducatif (exemple : place des pédagogies différenciées en vue de la réussite scolaire de tous).

Trop souvent, le corps de la note est composé d'une succession de résumés. Les textes ne sont pas confrontés les uns aux autres, ils ne sont pas mis en perspective et certains sont même oubliés.

Le jury conseille vivement l'effort de concision qu'appelle la notion de synthèse. Le respect du format maximum des trois pages ne peut qu'y contribuer.

De nombreux candidats commencent leur travail par la note de synthèse, mais il n'y a là aucune obligation. La tendance à privilégier cet exercice, au détriment des autres parties de l'épreuve, en particulier la réflexion personnelle, peut créer un déséquilibre pénalisant,

*Pour le sujet de cette année, la note de synthèse pouvait utilement comporter les éléments suivants :*

#### Introduction

*Les enjeux de prise en compte par le système éducatif de la loi de février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, rappelés par la circulaire de rentrée 2006. Au-delà de la situation des élèves handicapés se posent les questions plus larges des élèves à besoins spécifiques et de la réussite scolaire et éducative de tous les élèves. Les documents constituant le dossier abordent les conditions de cette mise en œuvre.*

#### Développement

*Dans le document 1 (tiré des Actes de l'université d'automne de 2004 sur les élèves à besoins éducatifs particuliers), Brigitte Belmont, chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique, fait le point sur l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques et introduit le concept d'inclusion.*

*Dans le document 2 (article des « Dossiers de l'ingénierie éducative ), Hervé Benoit, directeur des études de l'Institut National Supérieur de Suresnes aborde la prise en compte de la diversité des élèves et l'apport des aides techniques adaptées dont les technologies de l'information et de la communication.*

*Dans le document 3 (article des « Cahiers pédagogiques »), Patrice Bouton, auteur d'une thèse sur l'apprentissage chez les élèves porteurs d'une déficience motrice, évoque la nécessité d'une modification des pratiques pédagogiques.*

*Le document 4 (Circulaire de rentrée 2006) expose les modalités de mise en œuvre de l'accueil des élèves handicapés.*

*Le document 5 (article des cahiers « Innover et réussir ») témoigne de l'expérience d'une équipe d'enseignants dans l'ouverture d'une Unité Pédagogique d'Intégration (UPI).*

*Principaux thèmes qui pouvaient être abordés :*

- *l'évolution de l'accueil depuis les structures spécialisées vers les établissements « ordinaires » ;*
- *les « défis » que représente l'accueil de ces élèves ;*
- *le besoin d'évolutions des modes de fonctionnement des établissements ;*
- *les comparaisons internationales ;*
- *l'importance des partenariats ;*
- *les conditions matérielles ;*
- *les besoins en formation des personnels ;*
- *la nécessaire clarification des termes employés.*

### Conclusion

*La conclusion suivante, tirée d'une copie, peut être citée en exemple :*

*« Ainsi, la scolarisation des élèves à besoins spécifiques fait l'unanimité mais reste quelque peu complexe dans sa mise en œuvre. Ce dossier apporte un éclairage sur cette question et fournit des exemples concrets et indique les partenariats possibles. En cela, il pourra être utile à toute la communauté éducative.*

*La prise en considération des besoins spécifiques de tous les élèves, handicapés ou non, par les enseignants, conjuguée à l'aide précieuse des TICE, peut constituer un vecteur de progrès en permettant à l'élève d'accéder à la réussite scolaire et à l'autonomie ».*

#### **4.4.4. Défauts à éviter dans la note de synthèse**

- Des textes cités mais non caractérisés qui ne sont mis ni en regard ni en perspective;
- le parasitage de la note par l'un des documents ; les candidats doivent faire œuvre de perspicacité dans l'équilibre apporté dans la présentation des différents textes ;
- une compréhension insuffisante des textes qui gomme les différences et/ou convergences de points de vue entre les auteurs cités ;
- de grandes imprécisions lexicales aboutissant à une perte ou une dilution du sens.

La note de synthèse est trop souvent apparue comme une juxtaposition de résumés alors que le sens même du mot *synthèse* est « mettre ensemble ».

## **4.5. Réflexion personnelle**

### **4.5.1. Définition de l'épreuve**

La réflexion personnelle argumentée est construite autour d'une problématique et d'un plan annoncés dans une introduction. Elle s'organise selon le schéma classique de la dissertation.

Les copies sont réussies lorsque le candidat :

- répond à la question posée et propose une réflexion personnelle sur « la contribution des professeurs documentalistes à la réussite des élèves à besoins spécifiques » ;
- identifie et définit clairement les termes de la réflexion proposée (contribution – documentalistes – besoins spécifiques - réussite) ;
- s'appuie sur des expériences de terrain (il s'agit d'un concours interne) - en évitant les citations trop personnalisées qui pourraient conduire à une forme de rupture de l'anonymat - et des apports théoriques (connaissances professionnelles) ;
- fait référence à des auteurs et à des travaux pertinents qui étayent la réflexion, témoignent de la culture professionnelle du candidat et de son aptitude à veiller.

#### **4.5.2. Constats des correcteurs**

##### Introduction

Certaines copies construisent une cohérence d'ensemble en annonçant la transition entre la note de synthèse et la réflexion personnelle dès la conclusion de la première.

Dans l'ensemble les introductions étaient très rapides, sans contextualisation. Quelques copies ont néanmoins resitué le rôle du professeur documentaliste.

##### Problématique

La problématique a été presque systématiquement limitée au sujet posé, sans effort réel de définition.

##### Plan

Le plan le plus souvent trouvé était :

- 1.L'espace CDI
- 2.La gestion documentaire
- 3.La pédagogie documentaire.

Quelques plans originaux ont été proposés, permettant des développements intéressants (1.Collaboration de l'équipe éducative /2.Accompagnement par les adultes des enfants à besoins spécifiques /3. Relation entre pairs)

##### Développement

La partie « réflexion personnelle » n'est trop souvent qu'un catalogue d'activités menées au CDI, ou une compilation d'exemples possibles frisant la caricature (rôle uniquement relationnel de l'adulte par exemple). Il n'y a pas de contextualisation des exemples proposés par rapport à la problématique posée, ni de logique de mise en projet.

De nombreuses copies ont complètement éludé soit la prise en compte des besoins spécifiques des élèves et la notion d'éducation inclusive, soit la place du professeur documentaliste dans cette démarche.

Même s'il est recommandé de s'appuyer sur des expériences professionnelles, il faut absolument éviter la dérive vers l'anecdotique ou le « récit de vie au CDI », trop souvent trouvé dans les copies.

Le sujet a engendré de nombreuses dérives dans les propositions de prise en compte des besoins spécifiques par le professeur documentaliste, notamment par suite de confusions entre les notions : handicap/besoins spécifiques, inclusion/exclusion, pédagogie et accompagnement/relation personnelle, etc.

Les correcteurs n'ont que rarement trouvé des références de lectures personnelles sur ce sujet.

La référence pertinente à la politique documentaire n'a été mentionnée que par un nombre limité de candidats.

Les références à l'actualité sont opportunes mais peuvent se révéler hasardeuses. Ainsi, l'évocation des RASED faisait courir deux risques aux candidats :

- le hors sujet puisque les RASED n'interviennent que dans le premier degré (hors champ strict des enseignants documentalistes) ;
- la dérive vers une critique immodérée de décisions gouvernementales. Rappelons que ce concours est un concours de recrutement de fonctionnaires.

#### **4.5.3. Propositions de thèmes à aborder**

Le premier conseil à donner au candidat est de commencer par bien analyser le sujet : à la fois délimiter le cadre, les mots et envisager les ouvertures réflexives. Il aurait par exemple été utile de définir et situer la réussite scolaire, par exemple en la situant dans le champ plus large de la réussite éducative (non seulement aller vers la maîtrise des outils fondamentaux - le lire, écrire, compter d'autrefois-, mais aussi développer la confiance en soi, former de futurs citoyens libres et responsables de leur destin).

Il s'agit ici de produire une réflexion personnelle sur le rôle des professeurs documentalistes. On se situe donc dans une contribution professionnelle qui pose la problématique des besoins spécifiques dans le ou les cadre(s) scolaire(s), s'intéressant bien à l'enfant en tant qu'élève. Autre dimension à ne pas oublier, la pluralité de besoins qui, pour être spécifiques peuvent néanmoins être quelquefois similaires.

*La réflexion (ou le plan) pouvait s'organiser selon les grands ensembles suivants :*

1. *État des lieux, situation et enjeux du problème  
problématique dedans/dehors, la grande idée de l'inclusion, etc.*
  - *Accueil de la quasi-totalité des enfants à l'école ordinaire ;*
  - *maintien de deux systèmes d'éducation séparés ;*
  - *solutions intermédiaires.*
2. *Le professeur-documentaliste praticien (ce qu'il peut faire au sein de l'équipe éducative, les limites de son action ; on peut s'appuyer sur l'exemple des UPI).  
Apport singuliers, apports spécifiques.*
3. *Élargissement de la problématique (la vraie question n'est-elle pas celle de la prise en compte de la différence ? Voir en particulier le texte de Belmont, notamment page 4 avec les structures scolaires alternatives)*

#### Quelques idées et questions importantes que les candidats pouvaient relever et approfondir.

- À propos du texte officiel du dossier qui annonce la volonté de « *garantir notamment à chacun une place et un projet de scolarisation adapté à ses besoins* », quel besoin de personnes qualifiées : lesquelles (enseignants, non enseignants, personnels spécifiques), quelle(s) formation(s) et qui former ?
- Quelles orientations donne la loi sur l'égalité dans la prise en compte du problème? Quel passage d'un état où les élèves handicapés devaient s'adapter au milieu scolaire vers un

autre état où l'école serait appelée à s'adapter aux élèves à besoins spécifiques. Qu'en penser ?

- Tous les élèves n'ont-ils pas des besoins spécifiques ? On pouvait lier cette question à la massification scolaire et à la prise en compte des singularités de chacun (ce que l'on appelle improprement la « gestion de l'hétérogénéité » ou autrement dit la prise en compte de la différence).
- Sous l'idée de handicap, toutes les situations sont-elles comparables ? Quelles limites liées à la nature du handicap pour l'intégration ou l'inclusion en milieu scolaire ?
- L'accueil des handicapés est possible théoriquement, mais dans les faits ? Spécialisation de certains établissements sur des handicaps particuliers (l'exemple dans l'académie de Marseille et les élèves « Dys- ». Mêmes problématiques pour les décrocheurs avec le CLEPT à Grenoble ou le Micro lycée de Senart. Quelles conséquences ?
- Peut-on réduire le handicap par des réponses pédagogiques adaptées ? La construction de l'école inclusive, école pour tous les élèves, n'est pas seulement l'affaire des spécialistes mais de tous les enseignants et de toute la communauté éducative.
- Importance des TICE dans une perspective de création des conditions de l'accessibilité pédagogique plus que de compensation individuelle. Nécessité de créer les conditions de l'accessibilité pédagogique. Hervé Benoit envisage des aides techniques non supplétives pour « *entrer dans la logique du scénario pédagogique interactif dans lequel il s'agit moins de compenser des manques que de lever des obstacles* ».
- Nécessité d'une réflexion internationale (UNESCO), puisque les politiques vis-à-vis de la scolarisation des élèves handicapés sont très différentes dans les différents pays. Le caractère ambitieux des politiques éducatives (comme les définissent par exemple Herve Benoit ou Brigitte Belmont) ne saurait cacher les risques et difficultés. Remettre les élèves handicapés dans les classes sans réflexion et préparation des structures scolaires peut conduire à des situations dramatiques par la négation du handicap, tant pour les élèves handicapés que pour les autres ou encore pour les équipes éducatives (exemple de l'Italie). L'éducation inclusive ne peut se passer de la prise en compte de la différence.
- Questions des moyens : pour soutenir tous les élans de la loi du 11 février 2005, la prise en compte de handicap et l'adaptation de l'école demande des priorités de moyens qu'il convient de définir (formation des équipes en EPLE, travaux d'aménagement, des investissements dans des matériels spécifiques y compris informatiques).
- L'articulation lutte contre l'exclusion / théorie inclusive. L'école est un lieu d'inclusion, de socialisation d'intégration scolaire, au-delà de la prise en compte des besoins spécifiques. On pouvait utilement s'appuyer sur le document de Brigitte Belmont questionnant l'essentiel à travers le développement qu'elle fait de la théorie inclusive. A partir de sa définition page 3, on voit bien que la prise en compte des élèves à besoins spécifiques pose le problème des choix pédagogiques des équipes. Dans sa définition, les traits que l'on retrouve sur la mise en place par l'équipe éducative de « pédagogies différentiatives » sont les mêmes que celles développées dans les établissements scolaires expérimentaux ou alternatifs. Il semblerait pertinent, en prolongement de la réflexion sur l'inclusion, de développer un questionnement sur la prise en compte de la différence d'une façon plus générale au sein des établissements scolaires à l'instar de ce qui fait avec et pour les élèves décrocheurs ou même les enfants précoces.
- Enfin, à partir du texte « Intégration, inclusion et pédagogie », on peut poser la question de la place ou du rôle de l'enseignant documentaliste dans la réussite des élèves à besoins



spécifiques. Ce que nous dit la chercheuse du CRESAS-INRP de la pédagogie différenciée, de l'élaboration de projets éducatifs individualisés, du suivi des progrès des élèves, de la collaboration entre professionnels permet de développer des pistes pédagogiques : travail en équipe, soutien mutuel, approche de résolution de problèmes en commun, travail sur les compétences transversales... Autant de caractéristiques de la posture pédagogique des professeurs documentalistes elle-même constitutive de la mise en projet des politiques documentaires.

Il paraîtrait également pertinent de conclure avec l'auteur que « la prise en compte de l'ensemble des élèves implique encore une évolution des pratiques éducatives dans les établissements ordinaires ». De façon générale, on évoque la nécessité d'introduire de la souplesse dans les procédures d'évaluation, ainsi que dans les modalités d'enseignement, notamment en différenciant les stratégies pédagogiques, et en mettant en place des plans éducatifs individualisés. La volonté de faire réussir les élèves à besoins spécifiques doit aussi questionner l'ensemble de la communauté scolaire sur les stratégies pédagogiques à mettre en place pour faire réussir tous les élèves.

#### 4.5.4. Conseils

Pour pouvoir nourrir sa réflexion, le candidat doit s'intéresser aux débats actuels qui occupent le monde de l'éducation et de l'information / documentation : ses différents acteurs, ses hypothèses et ses expérimentations, ses rapports et ses enquêtes. Cette information se trouve dans les différents textes officiels, sur des sites spécialisés, dans les médias et les livres, dans les revues pédagogiques et les documents spécialisés en sciences de l'information.

Il semble important d'ajouter, pour faire part de sa culture personnelle, des références faites sur des travaux ou des auteurs. Il n'en manque pas : personnes morales (CNDP, INRP, La documentation française...); auteurs en sciences de l'éducation (Astolfi ; Bouvier ; Dubet ; Meirieu ; Morandi ; ...) mais aussi en sciences de l'information (Blanquet ; Chartron ; Le Coadic ; Liquète ; Maury ; Moatti ; Serres ; Simonnot ; Sutter ; Volant ; ...), en sciences cognitives (Dinet ; Rouet ; Tricot ; ...).

Par exemple, en appui du sujet de la session 2009, un certain nombre de documents ressources pouvaient être cités. *Les Cahiers pédagogiques* « L'école à l'épreuve du handicap » (Janvier 08, no 459) ; la revue *Argos* : « Ces publics qu'ont dit « extra-ordinaires » (Février 03, no 31). Outre ces ressources, le candidat pouvait faire appel aux nombreux articles publiés dans des revues spécialisées en sciences de l'information, notamment le BBF.

La connaissance des textes officiels est incontournable, de même que celle des travaux de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'éducation nationale), de l'IREDU (Université de Bourgogne) ainsi que des enquêtes internationales (PIRLS, PISA) est précieuse.

À partir de la problématique, le candidat propose un plan présentant les étapes logiques de sa réflexion, abordant les différents points qu'elle soulève et aboutissant à une prise de position personnelle. Le jury attend de cet engagement du candidat qu'il s'appuie sur une expérience et une réflexion permettant de pronostiquer une solide implication professionnelle et une claire vision de ses droits et devoirs. Les prises de position négatives et stéréotypées sur les responsabilités de « l'Institution » et le « manque de moyens » ne sont pas les plus opportunes. Rappelons aussi que le style utilisé doit être soutenu.

Par ailleurs, le jury souhaite voir les candidats exprimer un positionnement juste du professeur documentaliste, qui n'a pas vocation à être le second des autres professeurs. Ses initiatives n'en doivent pas moins être maîtrisées, étayées. La référence au protocole d'inspection des professeurs documentalistes est, bien sûr, pertinente. Les exemples de séquences pédagogiques doivent être décrits et situés dans les programmes d'enseignement ; le bien fondé des choix doit être démontré

(par exemple, en quoi ils sont adaptés à la démarche de projet, en quoi ils s'intègrent dans l'objectif de contribution à la réussite scolaire de tous les élèves). A défaut de ces analyses contextualisées, le candidat s'expose au risque de l'énumération d'actions interchangeables, dont le poids argumentatif est inexistant.

Le développement respectera les différentes étapes du plan annoncé en utilisant des paragraphes pour structurer la progression du raisonnement.

#### **4.5.5. Quelques défauts à éviter**

- Des termes du sujet posé trop rarement définis, d'où le risque de mal cerner les questions à traiter ;
- une fâcheuse tendance au catalogue d'actions dont beaucoup n'ont pas de lien évident avec le sujet ;
- des phrases creuses ou trop convenues ne permettant pas de développer une argumentation rigoureuse ;
- l'utilisation excessive et abusive du pronom « je » : s'il indique l'engagement du candidat, son usage doit être réservé à la mise en évidence d'une implication pertinente dans le métier. C'est essentiellement cela qu'attend le jury.

#### **4.6. Références bibliographiques et éléments d'analyse synthétique des documents**

Les bordereaux documentaires sont souvent incomplets : le référencement comporte trop souvent des erreurs liées au manque de préparation technique ; la sélection des mots clés n'est que peu pertinente (souvent ce sont des mots clés peu porteurs de sens spécifique), le résumé ne doit pas être une juxtaposition de phrases (la contrainte de longueur doit être respectée).

Cet exercice occupe une place importante dans l'évaluation finale. Il permet au jury de mesurer la maîtrise des techniques documentaires que doit posséder le professeur documentaliste afin d'alimenter une base de données et de favoriser une recherche fiable pour l'utilisateur. Comment ? En évaluant si le candidat possède les compétences requises pour signaler efficacement une ressource dans une base de données. C'est-à-dire, s'il est capable de :

- structurer et concevoir un système d'information documentaire adapté au profil des utilisateurs ;
- construire la cohérence et la pertinence d'une base de données afin de faciliter la recherche des usagers ;
- évaluer la qualité d'une collection et ses lacunes afin d'ajuster les ressources aux besoins.

Faute d'une maîtrise suffisante du temps consacré à l'ensemble de l'épreuve écrite, nombre de candidats négligent cette partie de l'épreuve ou y répondent de manière incomplète. Dans un concours qui doit discriminer et où chaque point compte, il convient d'être très attentif à cet aspect.

Pour les bonnes copies, la qualité des résumés témoigne le plus souvent d'aptitudes intellectuelles qui se retrouvent dans l'ensemble des exercices.

#### **4.6.1. Définition de l'épreuve**

Le candidat doit :

- élaborer la référence bibliographique d'un ou deux documents proposés dans l'intitulé du sujet ;

- rédiger un résumé indicatif dont le nombre de mots (compris entre 50 et 100) est précisé dans le libellé du sujet (ne pas confondre résumé informatif et résumé indicatif);

Ces exercices correspondent aux étapes successives du traitement documentaire :

- l'élaboration de la référence du document dans le respect des normes AF Z 44-005 et Z 44-005-2
- l'analyse intellectuelle du contenu qui aboutit à la production d'un résumé et au choix de mots-clés (le résumé et l'indexation).

Un bordereau de saisie est fourni pour l'épreuve. Il n'y a pas à s'en écarter, faute de quoi l'exercice n'est pas pris en compte. Ce format pré-établi repose en partie sur les éléments figurant dans les normes AFNOR Z44-005 et Z44-005-2. Pour le candidat, il est donc indispensable d'en prendre connaissance lors de sa préparation et de bien en maîtriser l'utilisation par un entraînement régulier.

Les normes appellent à :

- distinguer le type de document à référencer (partie ou contribution de monographie, article de périodique, électronique ou non) ;
- repérer les zones propres à chaque type de document ;
- renseigner les zones de façon normalisée.

Les deux normes indiquées ci-dessus donnent des consignes précises sur les zones à renseigner en fonction du type de document.

Le candidat doit donc sélectionner les zones à renseigner, et uniquement celles imposées par la norme, en fonction du type de document, et les faire suivre de leur contenu.

#### 4.6.2. Les éléments d'analyse

Il faut rappeler que les résumés doivent être **indicatifs**. Le résumé vise à indiquer au lecteur les thèmes, questions et problèmes traités dans le document, sans entrer dans le détail de leur développement qui ferait, lui, l'objet d'un résumé informatif.

S'agissant d'un résumé documentaire, il doit :

- être rédigé, précis, concis et neutre ;
- traiter des informations essentielles du document ;
- débiter par une caractérisation du discours (compte rendu d'une recherche, point de vue critique...);

La première phrase, appelée « chapeau » peut être une phrase nominale. Le reste du résumé est rédigé : le style télégraphique est à proscrire.

*Rappels (Vocabulaire de la documentation. Paris : ADBS Editions, 2004 )*

**Résumé** : présentation plus ou moins concise du contenu d'un document.

**Résumé indicatif** : présentation abrégée d'un document signalant le ou les thèmes de ce document. Le résumé indicatif renseigne le lecteur sur les thèmes étudiés. Il s'apparente à une table des matières. Il peut cependant s'enrichir de parties informatives mettant en évidence des éléments significatifs.

En fin de résumé, les candidats doivent mentionner le nombre de mots utilisés ; celui-ci doit être compris dans la fourchette indiquée (nombre de mots plus ou moins 10%). Le résumé ne sera pas corrigé si le nombre de mots ne se situe pas dans la fourchette.

Rappel des règles pour le comptage des mots :

- Les chiffres :
  - Une date : 1999 = un mot
  - Un pourcentage : 50% = deux mots
- Les sigles :
  - CNDP = un mot (il est recommandé de n'utiliser que les sigles connus dans l'éducation nationale)
- Les articles :
  - Même élidés = un mot (« d' », « l' »...)
- Attention à la valeur du trait d'union :
  - On compte un mot lorsqu'il y a unité sémantique. Exemple : sino-soviétique = un mot.
  - Dans les autres cas, on compte tous les mots. Exemple : au-dessus = deux mots.

Le résumé doit rendre compte de l'ensemble du document et de son contenu intellectuel. Il s'agit ici de résumés indicatifs qui doivent utiliser des termes précis, choisis, issus du vocabulaire technique du domaine concerné. Le candidat doit éviter les mots vides de sens, la pléthore. Il s'agit d'un exercice plus technique que littéraire. Il convient d'éviter un grappillage dans le texte qui ne constitue pas une analyse de sa globalité intellectuelle.

Sont à éviter les commentaires sur le texte, les phrases sans liens ou les résumés qui ne traitent qu'une partie du document. Ne pas oublier qu'une recherche sur l'ensemble d'une notice porte tant sur le titre et les mots clés que sur chaque terme du résumé.

### 4.6.3. L'indexation

Cet exercice doit être pensé dans le cadre des pratiques actuelles de saisie informatique. *Objectif* : permettre d'évaluer les capacités du candidat à traduire l'information globale du document avec des termes qui respectent les règles de l'indexation.

Les mots-clés doivent caractériser le contenu d'un document. Dès lors, leur choix obéit à des règles qu'il est impératif de connaître.

L'indexation en langage naturel doit aider l'utilisateur d'un CDI à comprendre le contenu d'un document, à le sélectionner et à évaluer sa pertinence.

#### Rappel (vocabulaire de l'AFNOR)

*Un mot-clé est un mot ou un groupe de mots choisi(s) soit dans le titre ou le texte du document, soit dans une demande de recherche documentaire pour en caractériser le contenu.*

**ATTENTION** : les mots-clés doivent impérativement être indiqués dans le champ du bordereau prévu à cet effet.

Pourquoi cette opération ? Déterminer des mots-clés n'est pas un but en soi : c'est une technique préalable à toute recherche documentaire. Il est important de garder toujours cette réalité à l'esprit et de prévoir les conséquences du choix de tel ou tel mot-clé sur le résultat de la recherche.

#### **4.6.4. Indications méthodologiques et conseils aux candidats**

Les candidats ont du mal à rendre compte avec précision de toutes les idées importantes contenues dans le document. Ils doivent s'interroger sur la finalité des mots-clés, sur leur utilité. Ils ne doivent pas hésiter à se mettre dans la position de celui qui cherche. Les mots-clés trop nombreux, polysémiques ou inexploitable (verbes, adjectifs, néologismes...) sont à proscrire.

Réfléchir à la pertinence des mots-clés, c'est aussi sélectionner ceux qui décriront le document au mieux et avec le plus d'économie. Les mots-clés sont encore trop souvent au pluriel.

Le jury précise que l'intérêt de l'épreuve n'est pas de vérifier des pratiques dont l'usage est désormais automatisé (crochets, parenthèses, point-virgule) mais de mesurer la maîtrise de la bibliothéconomie.

La méconnaissance, voire l'ignorance totale des normes, entraînent une confusion entre différents champs et des erreurs graves :

- titre du document et titre du document hôte
- mention d'édition et éditeur
- inversion nom et prénom des auteurs
- confusions entre « support papier » et « périodique » ou entre « site web » et « en ligne ».

On constate le reflet d'un manque d'expérience dans le domaine de l'interrogation de bases de données, qui ne manquera pas de causer des soucis à tout futur professeur documentaliste, dans ses pratiques professionnelles de gestion et d'enseignement à la recherche documentaire.

#### 4.6.5. Propositions de corrigés pour les références bibliographiques :

##### Références bibliographiques – Document n° 1

Auteur(s)	BELMONT, Brigitte
Auteur(s) du document hôte	France. Ministère de l'Education nationale. Direction générale de l'Enseignement scolaire
Titre	Intégration, inclusion et pédagogie
Titre du document hôte	Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers : actes de l'université d'automne, 27-30 octobre 2003
Titre du périodique	
Type de support	papier
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	Direction générale de l'Enseignement scolaire
Date de publication	01 novembre 2004
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	[7] p
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots-clés	Intégration sociale/éducation inclusive/besoin spécifique/pédagogie différenciée/pédagogie de projet

##### Résumé indicatif de 100 mots (proposition) :

Le résumé indicatif est un sommaire rédigé. Il ne doit donc pas comprendre de données formelles qui ont leur place dans les champs relatifs à la description bibliographique. On ne doit donc pas y trouver la date du document, le statut ou l'affiliation de l'auteur, la nature du document, etc.

Après avoir rappelé les problématiques liées à l'intégration sociale des élèves handicapés, l'auteur réfléchit sur la nécessité de la prise en compte de la diversité des structures d'éducation spécialisée et rappelle les conditions de l'intégration en terme de soutien et de formation. Suit une réflexion sur les difficultés de mise en œuvre de l'intégration scolaire. Le concept d'éducation inclusive entraîne une

transformation du système éducatif pour tous les élèves et nécessite de prendre en compte leur diversité. Ceci est à l'origine de travaux de recherche portant sur la différenciation pédagogique et l'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage (102 mots).

#### Références bibliographiques – document n°5

Auteur(s)	BABIN, Agnès et alii
Auteur(s) du document hôte	
Titre	La construction d'un UPI, des premières craintes aux premiers bilans
Titre du document hôte	
Titre du périodique	LES CAHIERS : innover & réussir
Type de support	
Numéro du périodique	13
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	Mars 2007
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	p. 18-20
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots-clés	Unité pédagogique d'intégration/projet pluridisciplinaire/Partenariat/Projet personnel de scolarisation de l'élève/

#### Résumé indicatif de 50 mots (proposition) :

L'équipe pédagogique de l'UPI du collège du Parc témoigne de la construction de cette structure en exprimant ses craintes et les premiers contacts avec les parents des élèves concernés. Elle présente une équipe pédagogique et ses partenaires au service de l'élève et conclut sur la nature pluridisciplinaire de son projet (52 mots).

#### **Pistes méthodologiques**

L'établissement de références bibliographiques pourrait s'inscrire dans le schéma suivant.

- Première étape : établir la Référence à partir de la norme 44-005

Responsabilité principale : BABIN, Agnès et alii

Titre : La construction d'un UPI, des premières craintes aux premiers bilans

Titre du document hôte ( à écrire en italique) (qui est synonyme du titre du périodique !! d'où la confusion de nombreux candidats) *Les CAHIERS : Innover & réussir*

Localisation dans le document hôte : mars 2007, no 13, p.18-20

- Deuxième étape : repérer les champs à renseigner en fonction de la norme (ici désignés par \$)

Auteur(s) \$	BABIN, Agnès et alii
Auteur(s) du document hôte	
Titre \$	La construction d'un UPI, des premières craintes aux premiers bilans
Titre du document hôte \$ ou	
Titre du périodique \$	LES CAHIERS : innover & réussir
Type de support	
Numéro du périodique \$	13
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication \$	Mars 2007
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation \$	p. 18-20
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	

#### ***4.7. Remarques générales sur l'épreuve écrite***

- Attention à la clarté de l'expression, à l'emploi du mot juste et à l'orthographe. Ce souci doit être constant dans un concours.
- De manière générale, les membres du jury sont surpris de repérer, dans les copies, des références tactiques ou inutiles, sans doute dans le souci de s'assurer la bienveillance des correcteurs. Le conformisme qui consiste à restituer les éléments centraux du programme de



formation, à citer systématiquement tel auteur ou telle autorité, à faire référence à des éléments de contexte éloignés du sujet s'avère finalement pénalisant, en ce qu'il induit de réels risques de hors sujet.

- De même, le jury déplore les références artificielles à des textes et à des dispositifs institutionnels, cités sans les replacer dans leur contexte et en négligeant les enjeux qui ont présidé à leur écriture.
- Apparaissent également des stéréotypes engendrés par une lecture superficielle des documents qui ne permettaient pas une authentique réflexion personnelle et professionnalisée.
- Une bonne gestion du temps, donc une solide préparation, s'imposent : un trop grand nombre de copies étaient incomplètes et ne pouvaient ainsi permettre à leurs auteurs de prétendre à l'admissibilité

## 5. Les commentaires des épreuves d'admission

### 5.1. Présentation générale de l'épreuve

Préparation de l'épreuve : 1 heure

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum se décomposant en :

Exposé : 15 minutes maximum,

Entretien : 45 minutes maximum.

Coefficient : 2.

Les candidats sont invités à bien se préparer à cette épreuve. L'expérience montre qu'en raison du coefficient de l'oral, une bonne prestation peut permettre à certains candidats de prendre la tête du concours, à d'autres de remonter une note moyenne à l'écrit et d'obtenir un excellent classement.

### 5.2. Description de l'épreuve

L'épreuve orale est constituée d'un exposé, suivi d'un entretien avec les membres du jury.

- L'exposé porte sur une question posée par le jury à partir de la lecture du dossier remis par le candidat.
- L'entretien porte en premier lieu sur l'exposé du candidat. Il s'élargit ensuite aux différents domaines de l'activité professionnelle du professeur documentaliste et à sa connaissance du système éducatif.

Il s'agit d'une situation de communication précise qui implique que le jury connaisse le candidat : dorénavant, il est demandé à celui-ci de se présenter succinctement (nom, qualité, activité professionnelle, établissement d'exercice, brièvement caractérisé, académie d'origine). Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'un concours interne. Le dossier, en effet, doit permettre au candidat de montrer des compétences professionnelles dans le cadre de leur exercice. Selon le pédagogue Guy Le Boterf, « *la compétence permet d'agir, de résoudre des problèmes professionnels dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de connaissances de manière intégrée* ». Dans l'entretien, il est donc légitime de s'intéresser à l'établissement et à son contexte.

En outre, le concept de politique documentaire fait maintenant partie des cadres de travail du professeur documentaliste. Comment mesurer la capacité d'un candidat à s'en saisir, sans vérifier son aptitude à poser un diagnostic propre à un établissement donné ? Le candidat est donc naturellement invité à parler des caractéristiques de l'établissement dans lequel il travaille ou qu'il a observé, tandis que le jury, de son côté, est naturellement amené à l'interroger sur celles-ci.

Le fait de situer le candidat dans son contexte de travail, en ouverture de l'épreuve orale, n'implique en rien qu'il se mette en situation difficile. Au contraire, le jury cherchant à vérifier sa capacité à construire des réponses pédagogiques dans un contexte clairement identifié, il s'agit pour lui de se donner les moyens d'évaluer une compétence acquise ou en cours d'acquisition, ce qui est la spécialité d'un concours interne, et non un savoir théorique sur l'établissement scolaire comme concept.

### **5.3. Le dossier**

Le dossier n'est pas lui-même évalué, mais il est le document d'appui de l'oral. A cet effet, il importe que le candidat veille à sa présentation matérielle et à sa structuration.

Les règles de présentation exigées par les textes indiquent qu'il s'agit d'un dossier dactylographié de dix pages maximum (police de caractère 12), dont deux pages pour la première partie (parcours professionnel) et huit pages pour la deuxième partie (présentation des activités pédagogiques de nature différente et des initiatives du candidat), avec une page maximum est consacrée au projet de l'un des établissements d'exercice ou d'observation.

Le dossier doit comporter les éléments suivants : une page de couverture qui permet son identification (nom du candidat, date de la session, intitulé précis du concours, titre, académie d'origine), une pagination, un sommaire.

Des références bibliographiques appelées par le texte peuvent figurer en renvoi de notes (zone de notes de bas de page) ; elles seront rédigées dans ce cas selon la norme Z44-005 et Z44-005-2.

Ce dossier ne demande pas la présence de bibliographie ni d'annexes. Un document peut éventuellement être joint s'il est rigoureusement indispensable à la compréhension du texte.

Il serait intéressant de proposer en couverture un résumé indicatif, accompagné de mots-clés, qui permettrait de faire apparaître une unité dans la démarche d'analyse du projet professionnel.

#### **5.3.1. Remarques**

Dans l'ensemble, la présentation générale du dossier est claire, soignée et précise.

Cependant les candidats n'ont pas toujours réussi à éviter la confusion entre parcours professionnel et curriculum vitae. Souvent, le descriptif des expériences professionnelles est trop linéaire. Il vaut mieux centrer la présentation sur les étapes saillantes de la vie professionnelle du candidat en indiquant les enseignements que celui-ci en a tirés.

#### **5.3.2. Conseils du jury**

##### Sur le fond

La présentation du parcours personnel doit permettre au jury d'appréhender la cohérence de la formation du candidat. Il convient donc :

- de bien insister sur l'articulation entre les différentes expériences ;
- de dégager la construction des acquis professionnels ;
- de mettre en relief les choix qui sous tendent l'évolution des activités et des pratiques ;
- d'éviter d'évoquer à l'excès les situations familiales ou extra professionnelles, ce qui ne signifie pas pour autant les occulter.

Le dossier doit permettre au candidat d'explicitier son orientation vers les fonctions de professeur documentaliste.

Le titre est le premier contact du jury avec le dossier : court et concis, il doit rendre réellement compte de son contenu et être en adéquation avec la problématique développée.

Lors de la présentation de l'établissement d'exercice ou de celui qui a été observé, le candidat doit faire apparaître, chaque fois que possible, l'articulation entre le projet d'établissement et le projet du CDI.

Les activités pédagogiques, présentées dans le dossier, doivent être fortement articulées autour d'une problématique qui, en accord avec le titre du dossier, doit être posée dès l'introduction.

Lorsque le candidat est en situation d'observation dans un établissement, le rapport doit permettre au jury d'évaluer clairement son rôle.

La description des activités doit comporter la présentation de leur contexte, la définition de leurs objectifs et une évaluation. Il faut éviter l'accumulation de détails qui occultent la cohérence de la construction pédagogique. Les descriptions pointillistes nuisent à la lisibilité de l'action.

Le choix judicieux des activités et leur variété doivent permettre la mise en valeur des expériences du candidat.

La conclusion doit faire apparaître un bilan et des perspectives.

### Sur la forme

La lecture du dossier doit être aisée. Pour cela, le candidat doit veiller à justifier son texte, à utiliser des interlignes et une police de caractères confortables à l'œil.

Limiter le nombre d'annexes au strict nécessaire.

Si une bibliographie s'avère nécessaire, elle doit être actualisée.

Une orthographe et un style corrects sont indispensables (conseil : faire relire son dossier).

## **5.4. L'exposé**

L'exposé consiste en une réponse à la question posée par la commission du jury.

Après s'être présenté, le candidat doit, en quinze minutes au plus :

- énoncer une introduction dans laquelle il définit le contexte théorique et les termes du sujet ;
- préciser le plan ;
- développer une réflexion conforme au plan annoncé, en s'appuyant sur des exemples concrets ;
- conclure en ouvrant sa réflexion sur une question plus large.

### **5.4.1. Conseils du jury**

#### Préparation de l'exposé

Il est nécessaire de prendre le temps de s'approprier le sujet.

Ne pas oublier que la question posée est en relation avec le dossier mais ne se réduit pas à celui-ci. Elle correspond à une demande d'explications supplémentaires, voire à un élargissement du thème traité.

Veiller à la qualité de l'introduction : elle marque le début de l'échange avec le jury.

Rédiger des notes sur lesquelles s'appuyer et non un texte à lire. En toute hypothèse, il faut être en mesure de s'en dégager à l'oral.

#### Sur l'expression orale

Garder un niveau de langue adapté à la situation de communication : ni familiarité, ni abstraction excessive, ni jargon professionnel.

Lors de la préparation au concours, il est recommandé de s'entraîner à l'oral, afin de savoir :

- maîtriser son stress ;
- se dégager de ses notes ;
- s'adresser à l'ensemble du jury ;
- respecter le temps imparti.

Le coefficient 2 de l'épreuve vaut qu'un entraînement efficace à la technique de l'exposé et à l'échange oral soit assuré : savoir poser sa voix, susciter l'intérêt, relancer l'attention.

### Sur le contenu de l'exposé

Situer les activités dans une démarche de projet en insistant en particulier sur les effets attendus par les actions décrites dans le dossier. Il s'agit en effet de dépasser les aspects descriptifs pour montrer une aptitude à référer son action à des présupposés théoriques.

Respecter le plan annoncé et prendre le temps de conclure.

Montrer son implication et sa réflexion personnelle dans les activités décrites.

La référence aux textes officiels doit s'inscrire dans l'argumentaire avec pertinence. Il n'est pas souhaitable de ne les citer que pour montrer au jury qu'on les connaît.

Conclure en ouvrant sa réflexion sur une question plus large.

### **5.4.2. Remarques**

Le jury a apprécié les exposés clairs et structurés. Les meilleurs d'entre eux traduisent une analyse correctement distanciée par rapport aux actions décrites dans le dossier.

En revanche, il a constaté aussi :

- une réflexion insuffisante sinon lacunaire sur la notion de politique documentaire, dans le cadre du projet d'établissement, et sur le rôle du professeur documentaliste dans sa définition, sa mise en œuvre et son évaluation ;
- des difficultés à problématiser la question posée dans le sujet ;
- une propension à s'éloigner du sujet ;
- une certaine incapacité à se détacher des activités évoquées dans le dossier ;
- une approche insuffisante du rôle pédagogique du professeur documentaliste ;
- un certain manque de réalisme en ce qui concerne la durée et la faisabilité des actions proposées ;
- des conclusions souvent bâclées ; rappelons qu'une conclusion reprend les éléments de réponse à la problématique et propose un élargissement sur lequel le jury devrait être invité à entrer dans le dialogue.

### **5.5. L'entretien**

L'entretien permet au jury de préciser certaines parties de l'exposé et de les approfondir. Il s'élargit ensuite aux différents champs d'intervention du professeur documentaliste.

Le candidat doit savoir mettre en avant ses compétences professionnelles, la qualité de sa réflexion, sa capacité d'écoute et d'argumentation, son aptitude à se projeter dans des situations auxquelles il ne s'attend pas qui feront ainsi apparaître son inventivité, son sens de l'initiative.

On attend de ce fait que le candidat démontre aussi ses facultés de communication :

- par la maîtrise de l'émotivité qui lui permet de mobiliser ses capacités ;
- par une qualité d'expression et une élocution convenable ;
- par la prise en compte des questions du jury, par des réponses claires et concises sans digressions inopportunes ;
- par sa volonté de défendre des opinions et des choix argumentés ;
- par son intelligence des situations (comprendre par exemple que l'on ne peut pas qualifier de « *feuille de chou* » le bulletin interne signé par le proviseur...).

Le jury cherche à évaluer les connaissances professionnelles du candidat, ses capacités de réflexion et de prise de recul sur ses activités, préalablement contextualisées. Le candidat doit valoriser son expérience et savoir se projeter dans le métier visé. Il lui faut aussi connaître le système éducatif français, ses spécificités et ses objectifs, son histoire et les débats qui le traversent.

Le candidat, enfin, doit être capable :

- de concevoir et mettre en œuvre une politique documentaire, en concertation avec les partenaires de la communauté éducative, internes et externes ;
- d'ancrer sa réflexion sur le champ des sciences de l'information et de la communication d'une part, dans celui des sciences de l'éducation d'autre part ;
- de se laisser mener sur des terrains non prévus – scénarii proposés par le jury, hypothèses de travail, transpositions dans un autre contexte, etc.

### **5.5.1. Remarques**

Les missions du professeur documentaliste sont généralement connues, les réflexions pédagogiques récentes aussi.

On a pu noter, avec satisfaction :

- l'attitude d'écoute ;
- l'aptitude au dialogue et à la communication de certains candidats, leur attitude positive, souriante et modeste ;
- la qualité de l'élocution, de l'expression, le dynamisme et l'engagement du propos ;
- le fait que certains candidats ont su puiser dans leur culture personnelle pour produire des réponses variées.

En revanche, les connaissances sont souvent insuffisantes dans certains domaines :

- le vocabulaire professionnel ;
- la réflexion sur la notion de politique documentaire ;
- les médias, les sciences et techniques de l'information, de la communication et de la documentation. Les candidats devraient, dans ces domaines, être en mesure de mener une réflexion construite sur la société de l'information, ses risques et, dans cette perspective, sur les enjeux d'une formation citoyenne des élèves ;

- la diversité des publics scolaires, la gestion de leur hétérogénéité ainsi que les caractéristiques des différents types d'établissements dans lesquels un documentaliste peut exercer ;
- les programmes et les objectifs pédagogiques des disciplines d'enseignement, notamment de celles avec lesquelles des activités sont menées en partenariat ;
- la progression des apprentissages et des compétences documentaires.

Parfois les candidats ont aussi du mal à se situer dans une perspective opérationnelle et à se projeter en situation, pour résoudre des cas pratiques suggérés par le jury. Ils évoquent très peu, d'eux mêmes, les stratégies pour inciter à la lecture ainsi que les outils spécifiques de la remédiation. Sans doute considèrent-ils cela comme allant de soi chez un documentaliste, à moins qu'ils ne réservent ce travail aux enseignants de français ? Pourtant on attend d'eux une expertise particulière dans ce domaine, tant dans la mise à disposition de ressources que dans l'animation.

Enfin les candidats sont rapidement démunis dès que l'on aborde le fonctionnement de l'institution scolaire, les valeurs de l'école, les enjeux de l'éducation dans la société.

### **5.5.2. Conseils du jury**

Il est important d'écouter soigneusement les questions posées par le jury, de se donner le temps de la réflexion avant de répondre. Ne pas hésiter, le cas échéant, à faire reformuler une question mal comprise.

Autant que possible, répondre de manière brève et concise.

Le dynamisme de l'échange est une condition indispensable pour établir avec le jury une relation de confiance, qui permette au candidat de montrer toutes ses qualités. Aussi, lors des réponses aux questions du jury, veiller à équilibrer les aspects concrets et ceux qui sont plus théoriques.

Les candidats ont intérêt à s'entraîner à argumenter. Ils doivent être en mesure d'affirmer leurs choix et de les justifier sur tous types de sujets, y compris sur ceux qui semblent plus difficiles, plus personnels, voire plus polémiques.

Les candidats doivent :

- s'informer sur le système éducatif, le fonctionnement général de l'établissement scolaire, les divers aspects de la profession de documentaliste ;
- connaître les publics accueillis dans les différentes catégories d'établissements ;
- montrer l'intérêt d'une politique documentaire à long terme, concrétisée dans un projet, lui-même partie prenante du projet d'établissement ;
- maîtriser avec précision le vocabulaire professionnel (ex. : moteur de recherche, ENT...) ;
- s'intéresser à toutes les disciplines et à tous les niveaux scolaires, ainsi qu'à tous les types d'établissements, et pas seulement à celui où ils exercent. Objectif : élargir le champ de leur réflexion et leur connaissance des pratiques.

Les candidats qui n'exercent pas en établissement ne peuvent se dispenser d'une bonne connaissance du fonctionnement d'un établissement et d'un service documentaire. Les séquences d'observation et les stages sont indispensables, et ce dans des lieux variés ; il est indispensable de connaître les réalités institutionnelles propres à chaque niveau de formation. Pour cela, il est conseillé de s'appuyer sur les réseaux de documentation.

Il s'agit d'enrichir sa propre pratique par la confrontation avec d'autres contextes, de mettre à distance une expérience nécessairement limitée et par là, de se construire la culture professionnelle suffisante pour n'être pas troublé par les élargissements proposés par le jury.

**En résumé pour cette épreuve le bon candidat :**

- *Respecte les principes d'élaboration du dossier,*
- *S'entraîne à l'oral,*
- *Structure son exposé, définit les termes de la question posée, annonce le plan et s'y tient... n'oublie pas la conclusion,*
- *Témoigne d'une expression claire et synthétique, d'une attitude d'écoute,*
- *Connaît le système éducatif, s'intéresse aux débats d'actualité,*
- *Appréhende la diversité du métier de professeur documentaliste et maîtrise le vocabulaire professionnel,*
- *Ose exprimer sa pensée personnelle témoignant ainsi d'une forme d'autorité professionnelle.*



## ANNEXE1

# CAPES interne

NOR : MENP0001859A RLR : 822-3  
ARRÊTÉ DU 2-8-2000 JO DU 19-8-2000  
MEN - DPE A3 FPP

*Vu D. n° 72-581 du 4-7-1972 mod. ; A. du 30-4-1991 mod.*

---

**Article 1** - Les dispositions de l'annexe II de l'arrêté du 30 avril 1991 susvisé relatives aux épreuves du concours interne du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré sont **remplacées** par les dispositions suivantes en ce qui concerne les sections documentation, langue corse, langues régionales : basque, breton, catalan, occitan-langue d'oc et la section tahitien-français :

## "Section documentation

### a) Épreuve écrite d'admissibilité

À partir d'un dossier thématique de trois à cinq documents concernant les finalités et l'organisation du système éducatif, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, il est demandé aux candidats :

- 1 - de rédiger une note de synthèse présentant l'ensemble de ces documents et en dégagant la problématique ;
- 2 - de développer, dans un cadre précisé par le texte de l'épreuve, une réflexion personnelle, prenant en compte les missions du professeur documentaliste, sur la ou les questions soulevées ;
- 3 - d'élaborer pour un ou deux de ces documents :
  - la référence bibliographique, en suivant le format préétabli donné par le sujet et en respectant les normes en vigueur ;
  - des éléments d'analyse (résumé indicatif, mots clés).

Durée de l'épreuve : cinq heures ; coefficient 1.

### b) Épreuve orale d'admission

Épreuve professionnelle : cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur un dossier élaboré par le candidat.

L'exposé porte sur un sujet proposé par le jury à partir du dossier.

Le dossier, dactylographié, ne doit pas comporter plus de dix pages et comprend deux parties.

La première partie, qui ne doit pas excéder deux pages, retrace les étapes du parcours professionnel du candidat et souligne les responsabilités qu'il a exercées dans l'éducation nationale et, éventuellement, en dehors de celle-ci.

La seconde partie, limitée à huit pages, comporte l'analyse :

- des activités pédagogiques, intégrant des pratiques documentaires, que le candidat a conduites ou observées, notamment en centre de documentation et d'information et en bibliothèque-centre documentaire ;
- des initiatives qu'il a pu prendre, tout particulièrement dans le domaine des sciences et des technologies de l'information et de la communication.

Cette seconde partie comporte également les lignes directrices du projet de l'un des établissements concernés par les activités rapportées et fait apparaître l'implication du professeur documentaliste dans le projet (une page maximum).

Le dossier doit ainsi mettre en perspective la motivation du candidat pour la fonction sollicitée et les enseignements qu'il a retirés de ses diverses expériences. Le dossier lui-même ne donne pas lieu à notation. Seule la prestation orale est notée.

Le sujet élaboré par le jury invite le candidat à une réflexion sur son expérience ou ses observations et à des propositions d'action dans un contexte donné.

L'entretien porte dans un premier temps sur le sujet qui a donné lieu à l'exposé. Il s'élargit ensuite aux différents domaines de l'activité professionnelle du professeur documentaliste.

L'exposé et l'entretien doivent permettre au jury d'apprécier les connaissances et savoir-faire du candidat dans la fonction sollicitée, sa culture professionnelle et générale, la qualité de sa réflexion, ses capacités d'argumentation, ainsi que son aptitude à l'écoute et à la communication.

Durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : quinze minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum) ; coefficient 2.

SESSION 2009

---

**CONCOURS INTERNE  
DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS CERTIFIÉS  
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION**

Section : DOCUMENTATION

**ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE**

Durée : 5 heures

---

*L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.*

*Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.*

*De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.*

**NB :** *Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

Ⓐ

Bordereau de saisie concernant le document 1  
Bordereau de saisie concernant le document 5

Document 1 : 7 pages..... Intégration, inclusion et pédagogie  
Document 2 : 3 pages..... Handicap, Pour la scolarisation de tous, la contribution des aides techniques à l'accessibilité pédagogique  
Document 3 : 3 pages ..... Quelle école pour les élèves en situations de handicaps ?  
Document 4 : 5 pages.....Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006  
Document 5 : 4 pages.....La construction d'une UPI, des premières craintes aux premiers bilans

### **Titre du dossier : Scolarisation des élèves à besoins spécifiques**

A partir de ce dossier thématique comportant 5 documents, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégageant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur la contribution des professeurs-documentalistes à la réussite des élèves à besoins spécifiques ;
3. élaborer la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse pour les documents 1 et 5.

*Les références bibliographiques de ces documents seront établies, en s'appuyant sur la norme AFNOR-Z44-005 et son complément Z44-005-2, en renseignant pour chacun d'eux, les zones pertinentes du bordereau de saisie.*

*Mots clés : indiquer exclusivement dans le champ du bordereau prévu à cet effet les mots clés qui permettront une recherche efficiente en langage naturel.*

*Le document 1 fera l'objet d'un résumé indicatif de 100 mots. Le document 5 fera l'objet d'un résumé indicatif de 50 mots.*

*Règles pour le comptage des mots :*

*Les chiffres : une date = 1 mot (ex : 2007 = 1 mot) ; un pourcentage : 50 % = 2 mots*

*Les sigles : CNDP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale.*

*Les articles, même élidés : 1 mot*

*Les mots composés avec trait d'union (exemple sino-soviétique) = 1 mot, mais « c'est-à-dire = 4 mots)*

NE RIEN ÉCRIRE DANS CE CADRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie : \_\_\_\_\_ Session : \_\_\_\_\_

Concours : \_\_\_\_\_

Spécialité/option : \_\_\_\_\_ Repère de l'épreuve : \_\_\_\_\_

Intitulé de l'épreuve : \_\_\_\_\_

NOM : \_\_\_\_\_

*(en majuscules, suivi s'il y a lieu, du nom d'épouse)*

Prénoms : \_\_\_\_\_ N° du candidat

*(le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la liste d'appel)*

EBI DOC 1

Bordereau de saisie - Références bibliographiques - Document N°1

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 100 mots. Commencez-ici et continuez au verso.

NE RIEN ÉCRIRE DANS CE CADRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie : \_\_\_\_\_ Session : \_\_\_\_\_

Concours : \_\_\_\_\_

Spécialité/option : \_\_\_\_\_ Repère de l'épreuve : \_\_\_\_\_

Intitulé de l'épreuve : \_\_\_\_\_

NOM : \_\_\_\_\_

*(en majuscules, suivi s'il y a lieu, du nom d'épouse)*

Prénoms : \_\_\_\_\_ N° du candidat

*(le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la liste d'appel)*

EBI DOC 1

Bordereau de saisie - Références bibliographiques - Document N°5

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 50 mots. Commencez-ici et continuez au verso.



## PUBLICATIONS FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS



### Intégration, inclusion et pédagogie

*Brigitte Belmont, chercheur, CRESAS-INRP*

S'inscrivant dans des débats de société plus larges, concernant des questions telles que le respect des droits de l'homme, l'exercice de la citoyenneté, l'égalité des chances, la lutte contre l'exclusion, l'accueil de jeunes présentant un handicap à l'école ordinaire ne rencontre plus guère de contestation, au moins dans son principe. Dans de nombreux pays, sa mise en œuvre constitue actuellement un objet de préoccupation majeure pour le système éducatif. En effet, de nombreuses questions se posent aux différents acteurs qui s'engagent dans cette voie : Qu'attendre de l'intégration sur le plan du développement de ces jeunes ? Quelles sont les modalités d'accueil et de prises en charge scolaires alors pertinentes ? Quelles conditions, en termes d'organisation des structures éducatives, de formation des personnels, de partenariat, permettent la mise en œuvre de ces formes de travail ?

Au cours de ces trente dernières années, cette question de l'intégration scolaire a suscité toute une réflexion qui s'est développée à un niveau international. Cette réflexion a conduit à une redéfinition de certaines notions (celles du handicap), une remise en cause de références (le modèle médical) (Plaisance, 2000). Elle est marquée par l'apparition de nouveaux concepts et terminologies (besoins éducatifs particuliers, inclusion, situation de handicap), l'élaboration de nouvelles classifications (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, adoptée en 2001 par l'OMS). Ce mouvement n'est ni uniforme, ni linéaire. À côté de nouveaux termes qui commencent à s'implanter, subsiste l'usage de dénominations courantes. Le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon facile de schémas de pensée et d'action antérieurs. Cependant, il semble que globalement, se dessine une évolution des idées qui va dans le sens d'un déplacement progressif de centration.

D'une attention portée aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés, on passe à la préoccupation d'accueil de tous les élèves et à la prise en compte de la diversité de leurs besoins. De l'accent mis sur les caractéristiques individuelles ou les déficiences des élèves comme facteurs explicatifs des difficultés qu'ils rencontrent à l'école, on passe à l'examen des conditions de l'environnement qui peuvent faire obstacle ou favoriser les apprentissages. Je me propose de retracer ici quelques aspects de cette évolution, telle qu'elle apparaît dans les politiques éducatives, en présentant tout d'abord ses implications concrètes au niveau du fonctionnement scolaire, puis en examinant quelques orientations pédagogiques pouvant répondre à ce changement.

#### De l'intégration à la prise en compte de la diversité

Après une période où les structures d'éducation spéciale se sont multipliées, dans de nombreux pays, pour assurer à tous les enfants présentant un handicap le droit à l'éducation, actuellement au plan international, la tendance est nettement de promouvoir des solutions d'éducation en milieu ordinaire. Cette orientation s'est développée à partir des années 70, dans la lignée d'une évolution des idées, mettant en cause les effets négatifs de la ségrégation, et sous l'impulsion des demandes de parents et de professionnels, soucieux de favoriser l'insertion sociale des enfants présentant une déficience physique ou mentale.

De façon générale, les États se sont progressivement dotés de dispositifs législatifs et d'organisations éducatives en vue de favoriser le développement de l'intégration, avec, cependant, des options différentes selon les pays, offrant des possibilités plus ou moins ouvertes à cette orientation :

- accueil de la quasi-totalité des enfants à l'école ordinaire,
- maintien de deux systèmes d'éducation séparés,
- solutions intermédiaires.

*Conditions de l'intégration : soutien et formation*

Tournez la page S.V.P.



Dans les différents pays, on considère généralement que des conditions sont nécessaires à la réussite de l'intégration. Dans les études internationales, deux facteurs apparaissent particulièrement importants : d'une part, le soutien aux écoles ordinaires, d'autre part, la formation des enseignants (Helios II, 1996a ; réseau Eurydice, 2001).

*En ce qui concerne le soutien*, la tendance dominante est d'apporter aux écoles qui pratiquent l'intégration des appuis matériels et humains.

Ce soutien s'adresse essentiellement aux élèves considérés comme ayant des besoins particuliers, auxquels on tente de répondre par des aides individualisées, distinctes des modalités générales d'enseignement, qui s'y ajoutent sans les modifier.

Il est assuré par différents professionnels ayant des compétences spécifiques. Ce sont souvent des enseignants spécialisés, qui peuvent parfois faire partie de l'équipe éducative de l'école. D'autres personnels de soutien (éducateurs spécialisés, orthophonistes, ergothérapeutes...) dépendent de structures extérieures, comme par exemple en France les SESSAD, services d'appui à l'intégration, intervenant dans le cadre scolaire et familial.

Dans quelques pays, on a recours également à d'autres personnels d'aide, comme les "assistants" en Grande Bretagne ou les "auxiliaires de vie scolaire" en France. Ils ont un rôle d'accompagnement individuel de l'enfant en milieu scolaire, sur le plan matériel et technique.

*Un deuxième facteur relevé est la formation des enseignants*, amenés à travailler avec des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Dans la plupart des pays, un minimum de sensibilisation au problème soulevé par ces élèves en difficulté dans les apprentissages est prévu dans la formation initiale des enseignants. Elle consiste essentiellement en informations sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge des élèves, les différents types de handicaps, les adaptations pédagogiques spécifiques de l'éducation spéciale.

### ***Difficultés de mise en œuvre de l'intégration scolaire***

Cependant, malgré ces dispositions, qui témoignent d'une évolution générale dans le sens d'options intégratrices, leur mise en œuvre se heurte dans de nombreux pays à d'importantes difficultés.

Les travaux internationaux constatent des degrés d'avancement divers, selon les pays (OCDE, 1999). En France, plusieurs évaluations rendent compte d'une situation qui est loin de répondre à la demande sociale. Ainsi, le rapport IGEN-IGAS (1999, p.II) constatait que *"l'intégration scolaire est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit mais plutôt comme une tolérance"*.

Les difficultés peuvent se situer à différents niveaux :

➤ au niveau des politiques éducatives et des fonctionnements institutionnels. Dans ce domaine, on peut citer certaines modalités d'évaluation des établissements scolaires qui entrent en contradiction avec l'objectif d'intégration (Armstrong, 2001). Il existe aussi une logique de financement du secteur spécialisé, qui apparaît peu favorable à l'instauration d'un processus d'intégration, comme, par exemple, en France, avec l'attribution de moyens en fonction d'un "prix de journée" (Lesain Delabarre 2001).

➤ au niveau des relations entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale. Ces relations sont en effet marquées, en France, par le cloisonnement persistant entre leurs structures, lié à l'histoire de leur développement. De part et d'autre, l'intégration est souvent ressentie comme une menace sur le plan professionnel.

Du côté du secteur spécialisé, on craint la perte d'emploi ou de pouvoir, la nécessité d'une reconversion des structures pour permettre le développement de services de soutien à l'intégration, ou encore le risque d'avoir à se recentrer au sein des établissements sur la prise en charge d'enfants plus gravement handicapés.

Du côté des écoles, on redoute une détérioration des conditions de travail, les difficultés à obtenir les aides nécessaires pour s'occuper d'enfants ayant des besoins particuliers. Ces craintes, qui s'ajoutent à une méfiance et une méconnaissance mutuelles, rendent difficile l'instauration d'une collaboration entre professionnels des deux secteurs d'éducation.

Il existe aussi des difficultés inhérentes au fonctionnement de l'école elle-même. On peut notamment mentionner :

➤ des discontinuités entre les différents niveaux de l'enseignement (primaire-secondaire, secondaire-supérieur), liées à des organisations différentes et à une difficulté de collaboration entre les enseignants de ces différents niveaux d'enseignement. Ces discontinuités entraînent des ruptures dans le parcours scolaire des élèves.

➤ une insuffisance de la formation ; les modules de sensibilisation aux besoins éducatifs particuliers n'existent pas partout, ils ne sont pas dispensés de façon systématique, mais restent souvent optionnels ; de plus, ils portent peu sur les moyens de répondre aux besoins des élèves dans le cadre de la classe (Helios II, 1996a ; Eurydice, 2001).

➤ une inadéquation des modes d'enseignement, ainsi que des procédures d'évaluation très normatives, qui rendent difficile l'élaboration de parcours éducatifs personnalisés (Courteix, 2001). C'est pourtant, cette démarche qui, dans les différents pays, est préconisée dans la mise en œuvre de l'intégration.



Il apparaît ainsi que les obstacles à la participation scolaire des enfants présentant un handicap ou des difficultés ne proviennent pas uniquement de leurs caractéristiques individuelles. De nombreux autres facteurs interviennent, liés aux conditions d'accueil. Ces constats viennent à l'appui de l'idée que favoriser la scolarisation de ces élèves nécessite une évolution du fonctionnement global du système éducatif.

D'autres travaux vont également dans ce sens. Ils conduisent à relativiser la spécificité des besoins d'aide, en situation d'apprentissage, des enfants intégrés par rapport aux autres. Une recherche sur les pratiques d'intégration en classe ordinaire montre ainsi que les aménagements introduits par les enseignants pour un enfant intégré profitent dans la plupart des cas à d'autres élèves de la classe. Inversement, lorsque, dans les classes, des organisations sont prévues pour aider des élèves en difficulté, les enseignants estiment qu'elles peuvent apporter l'appui nécessaire aux enfants intégrés (Lantier et al., 1994). Si des élèves peuvent avoir des besoins spécifiques, liés à une déficience, ils ont également des besoins qui sont communs à bon nombre d'élèves. Les difficultés des enfants intégrés sont ainsi souvent révélatrices de difficultés plus générales que rencontrent les élèves dans les apprentissages.

L'ensemble de ces résultats conforte les nouvelles orientations qui se développent actuellement à partir du concept anglo-saxon d'éducation " inclusive ".

### **Transformation du système éducatif pour tous les élèves**

Ce nouveau concept introduit un renversement de perspective, il fait l'objet de nombreux débats, mais semble rencontrer un écho grandissant au plan international. Cette idée est notamment soutenue par l'OCDE (1999) et l'UNESCO (1999). Selon cette orientation, la mission assignée à l'école est d'éduquer tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, culturelles, sociales. Ce qui importe alors, c'est de développer et renforcer les capacités de l'école à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves, et pour cela de "*se focaliser moins sur les apprenants que sur les sites d'apprentissage*" (Booth, 2000, p. 43). Les moyens de faciliter l'intégration des enfants présentant une déficience ou des difficultés sont donc à rechercher dans le cadre plus général des conditions permettant de répondre à cette diversité. Dans cette perspective, il ne suffit pas de tenir des mesures d'aides individuelles, mais il est nécessaire de repenser tant le fonctionnement de l'école que les pratiques éducatives elles-mêmes.

Une analyse comparée d'expériences développées, dans plusieurs pays, avec un objectif d'inclusion de tous les élèves, fait apparaître des facteurs d'avancée dans cette direction (OCDE, 1999). Prendre en compte la diversité des élèves a notamment des incidences sur la façon de concevoir le soutien aux écoles, ainsi que la formation des personnels.

*En ce qui concerne le soutien*, on tend à privilégier l'aide aux enseignants plutôt que l'aide individualisée aux enfants ayant des besoins particuliers. Comme le dit R. Doré, au Québec (2002, p. 9), il s'agit de "*(...) tenir compte des besoins de chaque membre de l'école, personnels et enfants (...)*". Le rôle des personnels spécialisés est alors de partager des connaissances, des savoir-faire pour aider les équipes éducatives à développer leurs compétences à s'occuper de ces enfants dans le cadre de la classe.

Dans certains pays, des équipes de soutien, en général composées d'enseignants spécialisés, sont constituées au sein des écoles. Elles servent de ressource pour l'ensemble des enseignants, à propos des élèves ayant des besoins particuliers, et parfois plus largement sur des problèmes qui se posent dans l'établissement. Les professionnels extérieurs à l'école ont également pour rôle de mettre leurs compétences à disposition des enseignants.

Les personnels tels que les "auxiliaires", peuvent eux aussi devenir une ressource supplémentaire pour la classe. En vue de favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant concerné et ses relations avec les autres, ils peuvent en effet intervenir non seulement auprès de lui mais aussi auprès des autres élèves, comme le montrent des études menées en France (CREAI, 1998 ; Ebersold, 2000). Ces modalités de travail supposent une concertation avec l'enseignant, une clarification des options pédagogiques retenues et une définition des rôles reconnaissant à l'auxiliaire une certaine marge d'initiative.

Cependant, l'orientation inclusive implique nécessairement l'établissement dans son entier. Elle repose non pas sur les seules compétences des personnels de soutien, mais également sur une mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative, pour élaborer les moyens de répondre aux besoins de tous les élèves. Elle suppose aussi l'engagement de la direction et de l'administration pour soutenir les écoles dans cette recherche.

*En ce qui concerne la formation* des personnels et notamment des enseignants, dans les expériences d'intégration étudiées, elle est considérée comme prioritaire. Dans la plupart des cas, elle est centrée sur les pratiques éducatives en milieu d'éducation ordinaire. Deux axes de travail sont privilégiés pour renforcer les compétences des écoles à s'occuper des différents enfants :

- les aspects pédagogiques : pédagogie différenciée, élaboration de projets éducatifs individualisés, suivi des progrès des élèves ;
- la collaboration entre professionnels : travail en équipe, soutien mutuel, approche de résolution de problèmes en commun.

Ces deux points relèvent de compétences transversales qu'il semble indispensable de développer et de mobiliser, si on vise une éducation pour tous. La formation des différents professionnels spécialisés apparaît également importante et on considère qu'elle devrait, elle aussi, se centrer sur la préparation au travail en milieu scolaire ordinaire.

**Tournez la page S.V.P.**

La prise en compte de l'ensemble des élèves implique encore une évolution des pratiques éducatives dans les établissements ordinaires. De façon générale, on évoque la nécessité :

- d'introduire de la souplesse dans les procédures d'évaluation, ainsi que dans les modalités d'enseignement, notamment en différenciant les stratégies pédagogiques,
- et de mettre en place des plans éducatifs individualisés.

Cependant, au-delà de ces orientations générales, tout un travail reste à mener pour préciser les méthodes susceptibles de permettre à tous les enfants de progresser ensemble.

### ***Prendre en compte la diversité des élèves : orientations pédagogiques***

La question de la prise en compte de la diversité des élèves, dans les démarches pédagogiques fait l'objet de différents travaux.

On peut tout d'abord mentionner quelques grands pédagogues précurseurs, tels Montessori, Decroly, Freinet qui se sont attachés à l'élaboration de méthodes dites "nouvelles" qui soient profitables à tous les élèves et favorisent leur développement tant social que cognitif. Ils les ont expérimentées dans divers contextes, aussi bien avec des enfants valides qu'avec des élèves présentant un handicap et défendent l'idée de l'existence d'une seule pédagogie, valable pour tous les enfants (Houssaye, 1994).

On peut également s'appuyer sur des travaux plus récents qui, sans s'intéresser particulièrement aux élèves en situation de handicap, se sont penchés sur le problème plus général de l'hétérogénéité des élèves, remettant en question les conceptions habituelles de l'enseignement et des apprentissages. On peut distinguer, principalement, deux axes de recherche : la différenciation pédagogique et l'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage.

#### ***La différenciation pédagogique***

Considérée comme une alternative à la séparation des élèves dans des classes différentes, la notion de pédagogie différenciée connaît un essor important depuis une décennie (Meirieu, 1990 ; Legrand, 1995 ; Perrenoud, 1997). Elle vise à rechercher des démarches différentes en fonction des besoins des élèves et s'oppose donc à un enseignement uniforme en direction d'un public prétendu homogène, reposant sur un mode unique de transmission des savoirs et d'évaluation des acquis. Dans ses diverses modalités de mise en œuvre, on peut distinguer essentiellement trois directions de travail qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre.

Ils ont pour objectif de reconstituer, par moments, une certaine homogénéité à l'intérieur de classes forcément hétérogènes. Ces regroupements prennent souvent la forme de groupes de niveaux, par matières, dans lesquels les élèves sont répartis en fonction de leurs acquisitions et auxquels on propose des tâches différentes. Cependant, la difficulté est d'éviter de réintroduire une hiérarchisation entre les élèves. Pour pallier cet inconvénient, d'autres modalités plus souples et mobiles sont envisagées pour la classe, comme les groupes de besoins, groupes ponctuels portant sur des objectifs précis d'acquisitions, ou encore les groupes d'intérêts, de projets.

Une autre possibilité est l'organisation de moments de soutien pour un petit nombre d'élèves qui présentent des difficultés dans les apprentissages. Cependant, on constate que contrairement aux objectifs affichés, ils ne donnent pas forcément lieu à des abords pédagogiques mieux ajustés à ces difficultés (Zakhartchouk, 2001). Organisés en marge de la classe, ils risquent de provoquer un désengagement des enseignants par rapport aux élèves concernés (Pelgrims-Ducrey, 2001). Le risque est aussi de stigmatiser ces enfants vis-à-vis des autres, d'entraver leur participation à la classe ou de surcharger leur emploi du temps (Vérillon et Belmont, 2000).

#### ***Individualisation***

La préoccupation centrale porte ici sur la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves. Il s'agit d'introduire des aménagements particuliers pour s'adapter aux besoins de chacun.

Cette préoccupation est très prégnante dans le domaine de l'intégration des enfants présentant un handicap ou des besoins éducatifs particuliers. Dans les différents pays, on insiste sur l'importance d'élaborer des projets éducatifs individualisés ou personnalisés, qui soient évolutifs et permettent des réajustements en fonction de la progression des élèves. Leur mise en œuvre suppose un assouplissement dans l'application des programmes, ainsi que des critères d'évaluation moins normatifs, prenant en compte l'évolution de l'enfant et le développement de ses compétences (OCDE, 1999 ; Helios II, 1996b).

Cette possibilité d'élaborer des cursus personnalisés, jugée indispensable pour les enfants présentant un handicap, paraît également profitable à bon nombre d'élèves qui sont en difficulté à l'école (Courteix, 2001). C'est ainsi qu'en France, par exemple, l'organisation de la scolarité en cycles prévoit la possibilité de proposer des aménagements de scolarité permettant aux élèves de progresser sans redoubler.

Cependant, il semble important de préciser que, dans une perspective inclusive, l'individualisation ne correspond pas à la mise en place de parcours distincts des activités courantes, mais s'inscrit dans le cadre de l'organisation générale et du programme d'enseignement de la classe, conçus pour rendre possible des aménagements pour n'importe quel enfant qui en aurait besoin (V. Rossini, 2003).

#### ***Diversification des méthodes d'enseignement***

Cette autre composante de la pédagogie différenciée met l'accent sur le fait que les différences entre élèves ne se réduisent pas à des inégalités de niveau ou de rythme. Chaque enfant est marqué par ses expériences de vie, les références culturelles de son milieu, les habitudes éducatives de sa famille. Ces histoires individuelles façonnent des rapports à l'école et aux savoirs différents, qui peuvent avoir des incidences sur les stratégies d'apprentissage. Différencier l'enseignement consiste alors à diversifier les approches pédagogiques pour que "chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui" (Perrenoud, 1996).

Cette diversification porte aussi bien sur les contenus et supports de travail, les abords pédagogiques, l'organisation du temps et le rythme de progression, les modalités d'évaluation que sur l'organisation sociale des situations d'apprentissage : travail individuel, classe entière, petits groupes.

### ***L'ajustement des approches pédagogiques aux processus d'apprentissage***

Les travaux qui s'inscrivent sur cet axe de recherche s'intéressent de façon centrale non pas à ce qui différencie, mais au contraire à ce qu'il y a de commun entre les individus, dans les processus d'apprentissage : la construction des savoirs par les apprenants. Mettant en question le modèle pédagogique encore dominant, fondé sur un enseignement transmissif et frontal, ils visent à définir les moyens de répondre à ce besoin fondamental chez tous les élèves, en situation d'apprentissage.

C'est le cas notamment d'équipes de chercheurs de Genève, dont G. Pelgrims Ducrey (2001) qui proposent de développer, pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient considérés ou non comme ayant des besoins éducatifs particuliers, des approches suscitant leur activité réflexive et métacognitive, et les interactions entre pairs.

En Angleterre, Mel Ainscow (1996) part de l'analyse que certaines modalités d'enseignement sont à l'origine des obstacles que des élèves rencontrent dans leurs apprentissages. Il insiste sur la nécessité de laisser un rôle actif à l'apprenant et de susciter sa motivation dans les situations éducatives, notamment en donnant du sens aux apprentissages, en incitant à faire des liens avec les savoirs précédents. Il mentionne également le rôle des relations entre élèves, en termes de stimulation, coopération, tutorat.

Des travaux, comme ceux menés au CRESAS, mettent en avant l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs. La démarche interactive expérimentée consiste à élaborer des situations de travail suscitant l'initiative et la réflexion active des élèves, notamment dans le cadre de petits groupes hétérogènes. Elle est également caractérisée par l'instauration d'un climat de communication visant à favoriser l'expression de tous et la confrontation des idées, quels que soient le niveau de connaissance de chacun et le niveau d'élaboration de sa réflexion. (Cresas, 1991 ; Hardy, 1999 ; Hugon, Rayna et Royon, 2000).

Selon cette approche, la diversité est considérée comme un élément constructif dans la situation d'apprentissage. Les élèves les moins avancés profitent des productions des plus avancés qu'ils intègrent à leur propre réflexion. Inversement, par les questions qu'ils posent, les "novices" incitent les "experts" à une prise de recul sur des notions apparemment maîtrisées. La mise en place de ces situations interactives suppose un changement du rôle de l'enseignant qui doit apprendre à "*favoriser l'émergence et la circulation des idées*", à se greffer sur la réflexion du groupe pour la soutenir et la faire progresser (Platone et Biarnes, 2000, p. 54).

Dans cette dynamique réflexive, les différences ne sont pas niées. C'est dans le cadre de situations laissant aux élèves la possibilité de développer leurs idées, questions, démarches de travail, qu'elles trouvent à s'exprimer et sont reconnues. Elles ne sont pas considérées comme des obstacles que l'on cherche à contourner en recréant des groupes homogènes, ou à dépasser en leur apportant un traitement différencié. Elles apparaissent au contraire comme des atouts que l'on peut utiliser comme facteurs de progrès cognitifs, en les faisant interagir.

### **OUVRAGES CITES**

- AINSCOW M., *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*, UNESCO, Paris, 1996.
- ARMSTRONG F., *Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre*, Revue française de pédagogie, n°134,2001, pp. 87-96.
- BELMONT B., VERILLON A., AUBLE J.-P., *Pour intégrer des enfants handicapés en classes ordinaires, quelles collaborations ?* Nouvelle revue de l'AI, n°8,1999, pp. 186-197.
- BOOTH T., "Intégrer dans l'éducation : la participation des apprenants handicapés" in *Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000*, UNESCO, Paris, 2000.
- COURTEIX M.-C., "Dynamique et cursus d'enseignement", in *Les politiques à l'égard des personnes handicapées dans les pays de l'Union européenne : vers une dynamique d'inclusion*, Conférence européenne, octobre 2000, CTNERHI, Paris, 2001.
- CREAI, *Les auxiliaires d'intégration scolaire dans le Bas-Rhin*, CREAI Alsace, Strasbourg, 1998.
- CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF-INRP, Paris ; 1991.
- DORÉ et al., *Intégration scolaire au Québec*, Reliance, n°7,2002.
- EBERSOLD S. (dir), *Rôles, pratiques et apports de l'auxiliaire d'intégration en Alsace*, CERIS, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2000.
- HARDY M., *Pratiquer à l'école une pédagogie interactive*, in Revue française de pédagogie, n°129,1999, pp. 17-28.
- HELIOS II, *Le rôle de l'enseignant de classe et des personnels de soutien dans la démarche d'intégration scolaire. Incidences sur la formation des enseignants*, Rapport du groupe 5 du programme HELIOS II, Luxembourg, 1996a.

**Tournez la page S.V.P.**

HELIOS II, *Pour une coopération accrue entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé*, Rapport du groupe 9 du programme HELIOS II, Danemark, 1996b.

HOUSSAYE J. (dir), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994.

HUGON M.A., RAYNA S., et ROYON C., "Favoriser des dynamiques d'apprentissage interactives" in CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, Paris, 2000.

IGEN-IGAS, *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de l'Éducation nationale, 1999, publié sous GOSSOT B. et al., *Scolariser les jeunes handicapés*, CNDP, La Documentation française - Hachette, Paris, 1999.

LANTIER N., VERILLON A., AUBLE J.-P., BELMONT B., WAYSAND E., *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*, l'Harmattan-INRP, Collection CRESAS n°11, Paris, 1994.

LEGRAND L., *Les différenciations de la pédagogie*, PUF, Paris, 1995.

LESAIN DELABARRE J.-M., *L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale*, Revue française de pédagogie, n°134, 2001, pp. 47-58.

MEIRIEU P. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 1990.

OCDE, *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, OCDE, Paris, 1999.

PELGRIMS DUCREY G., *Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes*, Revue française de pédagogie, n°134, 2001, pp. 147-165.

PERRENOUD P., *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris, 1996.

PERRENOUD P., *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF, Paris, 1997.

PLAISANCE E., "Les mots de l'éducation spéciale", in CHAUVIERE M. et PLAISANCE E., *L'école face aux handicapés. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, Paris, 2000.

PLATONE F., BIARNES J., "L'hétérogénéité : obstacle ou ressource pour les apprenants et les pédagogues", in CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, Paris, 2000.

RESEAU EURYDICE, *Enseignement spécial en Europe, structures, historique, formation des enseignants*, La nouvelle revue de l'AIS, n°13, 2001, 1er trimestre.

VERILLON A., BELMONT B., AUBLE J.-P., "Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels ? ", in CHAUVIERE M. et PLAISANCE E., *L'école face aux handicapés. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, Paris, 2000.

ZAKHARTCHOUK J.-M., *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, Paris, 2001.

### Principes généraux

<b>Intégration</b>	Inclusion
<b>Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés</b>	Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins
<b>Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques</b>	Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages
<b>Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement</b>	Modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives.

### Soutien et formation

<b>Intégration</b>	Inclusion
<b>Soutien ciblé sur les enfants considérés comme ayant des besoins particuliers</b>	Soutien essentiel aux enseignants des classes ordinaires : les aider à développer leurs propres compétences pour répondre aux besoins de tous les élèves

<p><b>Le soutien aux élèves relève de la compétence des professionnels spécialisés</b></p>	<p>Mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour élaborer des réponses aux différents besoins Les professionnels spécialisés : des personnes ressources pour l'école</p>
<p><b>Formation : informations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge</li> <li>➤ sur les handicaps, des adaptations pédagogiques spécifiques</li> </ul>	<p>Formation centrée sur les pratiques éducatives en milieu ordinaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ aspects pédagogiques (projets individualisés, pédagogie différenciée, suivi des élèves)</li> <li>➤ collaboration entre professionnels (travail en équipe, soutien mutuel, résolution de problèmes)</li> </ul>



# HANDICAP, DES AIDES TECHNIQUES POUR LA SCOLARISATION DE TOUS

**UN POINT D'ACTU**  
 La loi pour l'égalité des droits et des chances de février 2005 a, dans le domaine de l'enseignement, renversé les rôles : alors que l'on s'efforçait jusque-là d'aider les élèves handicapés à s'adapter au milieu scolaire, c'est à présent l'École qui est appelée à s'adapter aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans cette perspective, les TICE ne sont plus des outils de compensation visant à diminuer l'effet du handicap, mais des aides techniques pour rendre le savoir accessible à tous : outils et pratiques sont interrogés à la lumière de ces évolutions.

« Un point d'actu » Handicap résulte d'un partenariat monté avec La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS), éditée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr).



## handicap, pour la scolarisation de tous

### À L'ACCESSIBILITÉ PÉDAGOGIQUE

Hervé Benoit

DIRECTEUR DES ÉTUDES DE L'INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE SURESNES (INS HEA)

*Selon quels principes – et dans quelle mesure – les TICE peuvent-elles aider les éducateurs et les enseignants à réduire les situations de handicap ?*

Pendant de nombreuses années, on a affecté les élèves handicapés dans des établissements spécialisés ou dans des classes spéciales constituées sur la base d'une catégorie de déficience bien déterminée : à ce titre, on pouvait dire que l'enfant était plus classé que scolarisé. L'enjeu premier n'est plus aujourd'hui de développer l'intégration scolaire des élèves handicapés, mais d'apporter au système éducatif les aménagements qui rendront possible la scolarisation de tous les élèves.

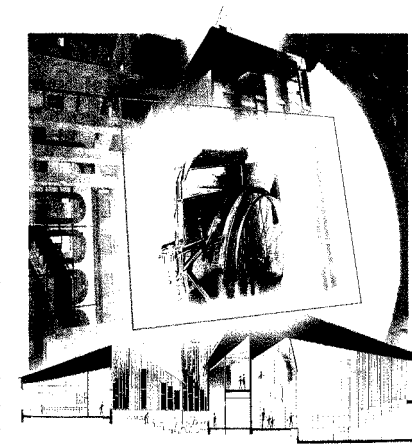
C'est donc l'accessibilité de l'École et la continuité des parcours scolaires qui sont recherchées pour les élèves en situation de handicap. L'objectif de scolarisation se substitue à celui d'intégration scolaire – ce qui se traduit dans la loi du 11 février 2005 par le droit pour tout enfant ou adolescent handicapé d'être inscrit dans « [l']établissement [...] le plus proche de son domicile » et par l'abandon du terme d'éducation spéciale. L'un des points d'appui de cette politique est le développement, au sein du milieu ordinaire (écoles, collèges, lycées, universités), des dispositifs et des moyens d'adaptation scolaire – parmi lesquels les aides techniques informatiques – en vue de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés : on rejoint ici le nouveau sigle ASH, pour « Adaptation à la scolarisation du handicap », dans lequel n'apparaît plus le « i » de *intégration*.

#### De l'intégration scolaire à la scolarisation de tous

Le processus d'intégration scolaire est apparu dans un contexte de dualisme éducatif, où coexistaient une filière ordinaire et une filière spécialisée d'éducation, la seconde ayant pour rôle de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers que la première ne s'esti-

maît pas capable d'accueillir. Il consistait à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes quelques-uns de ceux qui en avaient été écartés en s'appuyant sur les possibilités d'adaptation qu'ils avaient développées grâce aux actions rééducatives. C'était donc plutôt d'une forme de ré-intégration qu'il s'agissait et, qui plus est, d'une ré-intégration qui reposait principalement sur la mise à l'épreuve de l'élève, sur sa confrontation aux exigences de la norme scolaire. L'objectif de scolarisation questionne au contraire le fonctionnement du système éducatif sur sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels de tous les élèves, notamment lorsque ceux-ci sont liés à une déficience ou à une maladie. Il s'inscrit dans une perspective où ce n'est plus seulement à l'élève, mais aussi à l'École de s'adapter ; il participe de la logique de l'école inclusive, qui transpose en français l'expression anglaise *inclusive education*, maintenant très largement usitée dans les instances de l'Union.

Cette logique repose essentiellement sur la mise à distance de l'idée, issue de l'approche médicale, que les difficultés rencontrées par un élève handicapé au cours de sa scolarité seraient à attribuer principalement à sa déficience (sur le plan cognitif ou sensori-moteur), alors qu'elles peuvent le plus souvent être analysées en termes d'obstacles constitutifs d'une situation de handicap. Cette situation se définit comme la résultante des interactions entre les caractéristiques singulières d'un élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé. Pour créer les conditions favorables à la scolarisation de cet élève, il s'agira dès lors de « réduire la situation de handicap » par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain<sup>1</sup>. La mise en œuvre d'aides techniques personnalisées constitue une contribution déterminante à cette adaptation du contexte d'apprentissage. Dans le cas où ces médiations ne pourraient être mises en œuvre, il est clair que la situation de handicap s'en trouverait aggravée, sans qu'on puisse l'imputer en aucune façon à la déficience. En revanche, l'identification, en situation d'apprentissage, des besoins éducatifs particuliers des élèves permet d'échapper aux risques de stigmatisation et d'enfermement dans une catégorisation nosographique, elle préserve des effets pervers du déterminisme biologique ou psychopathologique.



#### Prendre en compte les besoins éducatifs particuliers pour réaliser l'école pour tous

Tisser les liens indispensables entre les enfants et le savoir acquis par la communauté des hommes impose de démêler l'écheveau des codes et des pratiques de communication et de représentation des connaissances transmises par l'école. Ces codes et ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire un *besoin éducatif particulier*, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte d'enseignement et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe que l'environnement scolaire est par définition adaptable et sans hésiter à aménager autant que possible la norme scolaire.

Dans cette perspective, les médiations apportées par le pédagogue, qu'elles soient de nature technique ou humaine, consistent essentiellement à intervenir sur l'activité de l'apprenant *en situation* et non pas sur son fonctionnement physiologique : l'action des éducateurs est alors à penser dans le sens de l'analyse de l'activité, de ses relations avec la structure des situations offertes et avec les conditions affectives, sociales et institutionnelles dans lesquelles prend place cette activité<sup>2</sup>.

C'est pourquoi la construction de l'école inclusive, c'est-à-dire de l'école pour tous, ne peut être l'affaire de quelques spécialistes isolés, mais concerne au contraire

1. Cf. circulaire 2002-111, du 30 avril 2002.

2. Gérard Vergnaud, « Un cadre général en guise d'introduction », dossier « Les troubles des apprentissages », dir. : G. Vergnaud, J. Poje-Christien, *La nouvelle revue de l'IAS*, n° 27, 3<sup>e</sup> trimestre 2004, Ed. Cnefci, Suresnes, pp. 7-13.

*Il s'agit moins de compenser des manques que de lever des obstacles.*

tous les enseignants. C'est l'action volontaire, réfléchie et concertée des équipes pédagogiques et des responsables institutionnels, soutenue par la mise en réseau des ressources en termes d'aides techniques et de formation, qui rendra possible la mutualisation des compétences au service de la scolarisation de tous. On est bien là dans une logique d'accessibilité de l'école, qui ne peut reposer sur les seules épaules de quelques professeurs dévoués, mais qui relève de la responsabilité de l'ensemble du système éducatif, notamment de ses cadres, et particulièrement dans les deux cycles du second degré, naguère encore difficilement accessibles aux adolescents handicapés.

Le droit à compensation pour les personnes handicapées, qui constitue sans doute une des avancées majeures de la loi du 11 février 2005, comporte deux dimensions : d'une part, les composantes individuelles (surcoûts liés au handicap : aides humaines, techniques, prothétiques, aménagement du logement, du véhicule) ; d'autre part, les aspects collectifs (accessibilité des bâtiments, accès à l'école, aux savoirs et à l'emploi et à tous les services de droit commun). Il est clair que, pour les enfants et adolescents, c'est assurément la dimension de l'accessibilisation des apprentissages qui constitue le facteur déterminant de leur future intégration sociale. Au contraire de la prothèse (auditive, par exemple) ou du fauteuil manuel ou électrique, qui sont des outils supplétifs, l'ordinateur et les autres outils informatiques apparentés relèvent d'une démarche d'accessibilité, et non pas de compensation individuelle, parce qu'ils ne sont pas exclusivement tournés vers la suppléance d'une fonction déficitaire, mais constituent une interface entre l'enseignant et l'élève et que l'un et l'autre sont également engagés dans un scénario interactif commun. Tous les enseignants étant désormais susceptibles d'accueillir un élève handicapé, il devient donc impératif que chacun d'entre eux maîtrise les paramètres pédagogiques de ce type de scénario.

### **Créer les conditions de l'accessibilité pédagogique**

L'accessibilité pédagogique correspond aux efforts, aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que peuvent développer les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses didactiques et pédagogiques adaptatives de nature à réduire la situation de handicap au sein même de la classe. Les TICE sont en mesure d'apporter des gains d'accessibilité déterminants, notamment sous la forme des aides techniques personnalisées. Mais l'efficacité de ces aides est très fortement liée au type de questionnement sur l'activité de l'élève en situation d'apprentissage, auquel elles feront suite. À titre d'exemple, voici quelques approches possibles :

- Comment gérer l'énergie cognitive disponible pour une tâche donnée ? Confrontera-t-on systématiquement

l'élève à ce qui lui pose le plus de problèmes ? C'est-à-dire à des tâches dont le coût cognitif est tel, compte tenu de ses particularités personnelles, qu'elles sont de nature à épuiser ses possibilités attentionnelles ? Les ressources informatiques permettent justement d'exonérer temporairement un élève de la mise en œuvre de procédures cognitives de bas niveau (déchiffrage, traçage des lettres et des figures, orthographe, etc.) qui useraient ses capacités d'attention, parce qu'il ne les a pas encore automatisées ou parce que la fonction correspondante est altérée. Le but est de lui permettre ainsi de mettre en jeu et de développer des compétences de plus haut niveau (compréhension des inférences, résolution de problèmes...).

- Comment identifier dans une tâche le segment procédural qui pose difficulté et qui risque de faire échouer l'ensemble, de façon à proposer l'outil approprié et à injecter au bon moment juste la quantité d'aide nécessaire ?

- Comment intégrer l'aide dans le processus d'évaluation ? Sans qu'il soit nécessaire de renoncer à des critères et à des objectifs nationaux en termes de compétences à acquérir, on voit bien qu'il est malgré tout possible d'aménager le processus d'évaluation en y intégrant une dose variable d'aide en fonction des besoins des élèves en situation de difficulté. On peut organiser des activités pédagogiques collectives, dont la finalité n'est pas obligatoirement que tous les élèves parviennent aux mêmes performances avec la même quantité d'aide. On peut aussi imaginer que deux élèves atteignent la même performance, mais que l'un y soit parvenu sans aide et l'autre avec beaucoup d'aide.

- Comment faciliter l'accès aux concepts et à la conceptualisation ? Et cette question vaut évidemment aussi pour les élèves présentant un retard mental.

### **En conclusion**

Les aides techniques, qu'elles soient informatiques ou d'une autre nature, ne doivent pas être seulement considérées comme des compensations apportées à un déficit personnel, qu'elles suppléeraient directement ou indirectement, de telle sorte qu'elles réintégreraient l'enfant dans le champ de la normalité en gommant ses particularités individuelles ; elles ne sont pas la pièce manquante d'une organisation physiologique déficitaire qui, ainsi complétée, deviendrait assimilable à un *élève normalisé*, conforme au modèle attendu, exonérant ainsi l'éducateur ou l'enseignant d'un engagement professionnel spécifique dans la mise en place et le suivi des réponses adaptatives ; elles impliquent au contraire que l'on remette sur le métier les normes couramment admises de la pratique enseignante pour entrer dans la logique du scénario pédagogique interactif, dans lequel il s'agit moins de compenser des manques que de lever des obstacles. ●

&gt;&gt; ACCUEIL &lt;&lt;

## CHERCHER UN ARTICLE

- Trouver les RÉFÉRENCES des articles publiés par les Cahiers (la revue)
- Trouver un article du SITE



## COMMANDER

- Commander un numéro
- Commander un ouvrage
- Acheter un numéro à télécharger en ligne
- S'abonner aux Cahiers ou adhérer au CRAP
- Nos offres spéciales
- Recevoir la Lettre des Cahiers
- Pour afficher en salle des profs

## LIRE dans les dossiers

- Articles de l'édition "web"
- Les éditos
- Les billets du mois
- L'actualité éducative
- Tous les dossiers
- Appels à contributions

## LIRE dans les rubriques

- Des Livres pour nous
- Chroniques du métier

## LIRE l'actualité

- La revue de presse
- Archives de l'actualité
- L'école de Charb
- Actualité vue par Dum

## DECOUVRIR le C.R.A.P.

- Présentation du CRAP
- Les manifestations
- Les correspondants académiques

- Votre compte
- Votre panier
- Liens vers d'autres sites
- Soumettre un site
- Nous écrire

## Les chroniques du métier

### Quelle Ecole pour les élèves en situations de handicaps ?

 Par Patrice Bourdon  
 vendredi 27 mai 2005

Aujourd'hui, de plus en plus d'enfants et d'adolescents porteurs d'un handicap sont scolarisés soit dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile, soit dans une école, un collège ou un lycée adapté pour les accueillir. Même s'il reste encore beaucoup à faire pour que tous les élèves en situations de handicaps dont le projet individualisé le prévoit, soient scolarisés en milieu ordinaire, il paraît possible de noter une évolution positive des procédures notamment depuis le développement des AVS en septembre 2003. Pourtant il ne s'agit pas seulement de permettre la scolarisation de ces élèves avec et comme les autres, encore faut-il qu'ils puissent être traités comme leurs pairs non handicapés. C'est-à-dire que l'Ecole doit être un lieu où ils apprennent des choses, se confrontent à l'Autre, s'interrogent, pour comprendre et faire évoluer leur regard sur le monde. Ce ne doit pas être seulement, comme ce fut le cas bien longtemps (et encore parfois) pour ces élèves, un lieu de socialisation. Dès lors que les objectifs de scolarisation deviennent les mêmes que pour l'ensemble de la population scolaire alors ce n'est plus seulement en terme de procédures d'accueil qu'il est nécessaire de penser mais aussi et surtout réfléchir aux processus qui agissent dans cette confrontation à l'Ecole. Il y a, nous le savons, des enjeux dans cette scolarisation en milieu ordinaire qui dépassent le « simple » fait d'apprendre des choses [1]. Ces enjeux sont entre autres, autant ceux de l'élève que de l'enseignant. Si aujourd'hui il arrive encore assez souvent que les acteurs de ces projets parlent « d'intégration scolaire », il me semble qu'apparaît plus régulièrement l'expression « inclusion » qui est empruntée à la langue et aux pratiques anglaises. Pourtant passer des pratiques d'intégration scolaire à celles de scolarisation avait déjà pour effet de centrer le travail sur des objets différents, je l'avais montré et écrit dès 1998 [2], alors parler en terme d'inclusion désormais, demande bien plus qu'un changement de terminologie.

En effet, je crois qu'il est nécessaire pour l'ensemble des acteurs de l'Ecole de s'interroger et de modifier leurs modes de fonctionnement.

#### Du rôle des spécialistes à celui des ressources

Depuis les premiers questionnements et dispositifs mis en place pour éduquer au mieux des enfants ou élèves « handicapés », le concept de *spécialisation* a toujours dominé les pratiques, les procédures et les modes de pensée dans ce domaine. Ainsi, lorsque l'on ne sait pas gérer une situation, on peut s'apercevoir que dans notre société, la tendance « naturelle » est de recourir au spécialiste qui « sait », comprend, trouve des solutions. Ces procédés peuvent induire, sous couvert de proposer les meilleures situations pour ces enfants, leur éloignement des structures non spécialisées (l'école ordinaire, par exemple). Ils ont longtemps dominé le fonctionnement de la scolarisation, pour ne pas dire « l'accueil », des élèves en situations de handicaps. C'est, de toute façon, ce qui a permis dans un premier temps de concevoir en partie, le modèle des établissements médico-sociaux ou médico-éducatifs, puis dans un second celui de l'intégration scolaire puisque des spécialistes pouvaient se porter garants du projet d'accueil dans une classe ordinaire et répondre aux interrogations des enseignants souvent démunis, voire réticents. Ainsi, en cas d'échecs ou de difficultés, le recours au spécialiste détenteur d'un savoir particulier, permet au néophyte de se dédouaner de l'échec de l'entreprise et de renvoyer l'élève vers le milieu spécialisé.

Aujourd'hui, s'engager dans des projets de scolarisation inclusive, ne permet plus de confier le projet aux seuls spécialistes comme cela a été le cas jusqu'à présent. Pourtant, il paraît toujours nécessaire de faire appel à des professionnels détenteurs d'un savoir et de compétences spécifiques afin de mieux comprendre certaines pathologies ou certains fonctionnements complexes de ces élèves. Puisque la place du sujet accueilli à l'Ecole ordinaire est de toute façon celle-ci, qu'il n'est a priori pas question de penser un accueil dans une structure spécialisée, alors c'est de l'intérieur même de l'école qu'il faut penser cet accueil et pouvoir s'appuyer sur les ressources internes au système éducatif dans son ensemble. La place de l'élève en situations de handicaps à l'école ne peut plus être posée en termes d'intégration ou d'exclusion mais au niveau des moyens à mobiliser pour offrir les meilleures conditions de scolarisation. Les dispositifs « spécialisés » de type CMPP, CMP, IME, SESSAD, IMPRO .... deviennent alors des partenaires ressources pour permettre une plus grande compréhension des problématiques de l'enfant afin de construire au mieux son projet individualisé. Les pilotes de la scolarité des élèves, de tous les élèves, sont alors les enseignants qui au sein de l'équipe éducative peuvent se réunir avec les associés nécessaires à la réalisation du projet.

Une ressource particulière : l'AVS

**Vous pouvez acheter le numéro du mois correspondant.**

[ Ajouter ce numéro au panier ]  
 (sous réserves de disponibilité)

#### Les dernières chroniques

Des enfants étiquetés hyperactifs...  
 Des chemins de savoirs  
 Pour l'école Une progression en sciences

L'approche orientante

Des supports pour visualiser et verbaliser le temps qui passe et qui dure et pour apprendre les jours et les mois

Pratiques éducatives : la ruse est-elle compatible avec une visée démocratique ?

Pourquoi l'arabe ?

La Marseillaise et l'honnête homme



Depuis quelques années, et notamment à partir de septembre 2003, les auxiliaires de vie scolaire sont entrés en nombre dans l'école française. Cette ressource interne pour les élèves en situations de handicaps est un apport conséquent afin de permettre aux enseignants de penser les démarches particulières en collaboration avec un personnel, présent au sein de la classe, pour favoriser au mieux les apprentissages scolaires et la socialisation. Certains gestes techniques sont nécessaires, certaines aides de proximité sont requises. Plus largement, un étayage approprié est à construire pour faciliter la scolarisation de ces élèves à besoins spécifiques. Les missions qui sont confiées aux AVS peuvent être de plusieurs natures ainsi l'on définira 3 types de fonctions [3] :

- l'accompagnement matériel et physique dans les actes de la vie quotidienne (déplacement, installation en classe, prise de notes, déplacement aux toilettes, restauration scolaire ...)
- l'accompagnement de soutien et d'étayage dans les activités d'apprentissage et de socialisation (sécuriser, motiver, stimuler, aider à la concentration, rendre autonome ...)
- l'accompagnement à la vie scolaire (organisation matérielle des activités de la classe, relayer le discours de l'enseignant, soutenir l'enfant dans les apprentissages, apporter une aide spécifique, aider aux manipulations, assister la personne dans les exercices, les évaluations ...)

Il existe par ailleurs une 4ème fonction, plus transversale, c'est celle de la médiation, dans le cadre de la participation au projet pédagogique, en lien avec l'ensemble des partenaires, de la famille afin de favoriser la réalisation du projet individualisé et d'aider à la prise en compte de la complémentarité du travail d'équipe. L'AVS a à ce niveau une place privilégiée auprès de l'enfant, un rôle central au carrefour des différents intervenants.

Il apparaît que la place des AVS dans l'Ecole aujourd'hui permet la scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves en situations de handicaps, pour autant, elle ne doit pas être une condition d'accueil car bon nombre d'élèves peuvent fréquenter l'école ordinaire sans la présence d'un AVS.

#### **De la pédagogie différenciée à la pédagogie diversifiée**

Les élèves en situations de handicaps présentent parfois des différences notables avec les autres élèves de la classe dans les manières d'être avec les savoirs et les pairs. Depuis la loi d'orientation sur l'Education en 1989, les démarches de pédagogie différenciée se sont instaurées dans l'Ecole française afin de prendre en compte la différence, souvent de compétences des élèves et se traduit régulièrement par la mise en place de « groupes de niveaux ou de besoins ». Dans le cadre d'une pédagogie diversifiée, il est nécessaire d'identifier d'autres paramètres plus larges que sont, bien entendu les compétences de l'élève, mais aussi ses besoins spécifiques dans les formes d'apprentissage (petit ou grand groupe, recherche, pédagogie frontale, sensibilité auditive, visuelle, manipulation ...), ses rythmes d'acquisition en écho à ceux requis dans les programmes, ses sensibilités à telle ou telle forme d'apprentissage ... Il en est de même pour les adaptations conséquentes aux déficiences qu'il présente (cognitive, motrice, abstraction, synthèse, déformations visuelles ...). Ces différentes stratégies, si elles sont identifiées et prises en considération par l'enseignant, sont alors des atouts supplémentaires qui peuvent permettre une meilleure réussite scolaire, l'acquisition de compétences nouvelles non pas en différenciant mais en diversifiant les approches.

#### **A suivre...**

Vous l'aurez compris, aujourd'hui la scolarisation des élèves en situations de handicaps est fortement d'actualité mais il ne suffit pas d'augmenter le nombre d'élèves accueillis en milieu ordinaire pour se satisfaire de cette évolution. Il faut également que l'ensemble des acteurs de l'Ecole se mobilise pour modifier les pratiques, se positionner autrement vis-à-vis des partenaires dans la complémentarité des interventions. Il est nécessaire alors que cette dimension soit considérée dans la formation initiale des enseignants et des AVS, mais aussi que les services-ressources, partenaires de l'Ecole, sachent se positionner autrement qu'en « spécialistes ». La scolarisation inclusive est un enjeu fondamental pour notre société, ne manquons pas l'opportunité qui se présente à l'aube de ce 21ème siècle afin que les enfants et les adolescents en situations de handicaps puissent apprendre et être avec leurs pairs.

**Patrice Bourdon, Docteur en sciences de l'éducation et auteur d'une thèse sur « le rapport au savoir et les mobiles d'apprendre chez les élèves porteurs d'une déficience motrice » (2003), membre de l'équipe ESCOL à l'université de Paris 8.**

---

#### Publications

- ▶ « La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre », *La nouvelle revue de l'AVIS*, N°29, avril 2005, Edition du CNEFEI
- ▶ « La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre » <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib>
- ▶ « Scolarisation et pratiques langagières avec des élèves de Clis 4 », *La Nouvelle revue de l'AVIS*, N° 9, mars 2000, Suresnes, pp 11-20 (en collaboration avec É. Bautier)
- ▶ « Élèves handicapés à l'école : de l'intégration scolaire à la scolarisation », *La Nouvelle revue de l'AVIS*, N°8, déc.1999, Suresnes, pp 175-185
- ▶ "Quelle intégration pour les élèves handicapés", *Cahiers pédagogiques*, N° 372, mars 1999, CRAP, Paris
- ▶ "La scolarisation des élèves handicapés : intégration et savoir", *Le cartable en colère (revue départementale du SGEN-CFDT)*, juin 2000.
- ▶ " La scolarisation des élèves handicapés", *Adaptation Intégration*, N° 22 (*Bulletin national AIS du Sgen-CFDT*), pp 10-11, octobre 2000

---

[ Consulter notre dossier "N°428 - De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole" ]

[1] Ces enjeux sont politiques (c'est une des priorités du chef de l'Etat actuellement) économiques,

sociaux, mais aussi en lien avec un équilibre familiale, ou encore, enjeux fondamentaux pour le sujet dans son développement personnel et dans le fait de montrer qu'il a bien sa place à l'Ecole.

[2] Voir les *Cahiers pédagogiques*, N° 182 (1999) ou *La nouvelle revue de l'AIS*, N° 22 (2000)

[3] Ces missions ont été décrites entre autre dans le Rapport Mallot (2001) remis au ministre J.Lang et dans différents ouvrages ou textes de l'Éducation nationale



accueil > bulletin officiel [B.O.] > n° 31 du 31 août 2006 - sommaire > MENE0601960C

## Enseignements élémentaire et secondaire

### ÉLÈVES HANDICAPÉS

Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006

NOR : MENE0601960C

RLR : 501-5 ; 516-3

CIRCULAIRE N°2006-119 DU 31-7-2006

MEN

DGESCO

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux préfètes et préfets de département, directions départementales des affaires sanitaires et sociales ; aux préfètes et préfets de région, directions régionales des affaires sanitaires et sociales*

Les principales mesures relatives à la scolarisation des enfants handicapés, édictées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ont été mises en œuvre depuis le 1er janvier 2006. Les décrets d'application permettant la création des nouvelles instances : maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), commissions des droits et de l'autonomie (CDA), équipes pluridisciplinaires d'évaluation (EPE) de la MDPH, équipes de suivi de la scolarisation (ESS) et l'instauration du parcours de formation de l'élève handicapé ont été publiés à la fin de l'année 2005 et sont désormais entrés en application.

La loi du 11 février 2005 repose sur un principe : l'accueil des enfants handicapés se fait en priorité en milieu ordinaire. Chaque enfant doit donc être inscrit dans l'établissement qui correspond à son lieu de résidence ("son établissement de référence") et bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation. Il appartient aux services déconcentrés du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, conjointement avec ceux du ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, à la famille et aux personnes handicapées, de s'assurer du caractère opérationnel de l'ensemble de ces nouveaux dispositifs.

Dans le cadre de la préparation de cette rentrée, l'objectif prioritaire est de favoriser toutes les mesures propices à un accueil de qualité pour chaque jeune handicapé, enfant ou adolescent, **en garantissant notamment à chacun une place et un projet de scolarisation adapté à ses besoins.**

#### 1 - Mise en place du projet personnalisé de scolarisation (PPS)

Le projet personnalisé de scolarisation organise la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides éventuellement nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (accompagnement thérapeutique ou rééducatif, attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ou de matériels pédagogiques adaptés, aide aux équipes pédagogiques par un emploi vie scolaire).

Dès la sortie du collège, l'actualisation des projets personnalisés de scolarisation doit prendre en considération la dimension de l'insertion sociale et professionnelle des parcours. On doit veiller notamment ici à ce que l'offre de formation soit conçue en cohérence avec la formation professionnelle accessible aux adolescents handicapés.

Tout doit être mis en œuvre pour que la continuité des parcours scolaires de collégiens souffrant de troubles importants des fonctions cognitives vers les lycées professionnels soit assurée.

L'obligation nouvelle qui est faite à l'institution de réunir au moins une fois par an l'équipe de suivi de la scolarisation pour faire le point sur le parcours de chaque élève doit se concrétiser dès le début de l'année scolaire, en fonction des besoins des élèves mais en veillant à répartir ces réunions dans le temps afin qu'elles prennent tout leur caractère opératoire.

Chaque parcours de formation doit faire l'objet d'un suivi attentif, particulièrement les transitions entre les niveaux d'enseignement : maternelle, élémentaire, collège, lycée et lycée professionnel.

#### 2 - Modalités d'inscription et d'accueil

Comme en 2005, une vigilance particulière doit être accordée à la toute première étape de la scolarisation de l'enfant, son accueil en classe le jour de la rentrée.

La réponse à apporter à chaque situation rencontrée diffère selon qu'il s'agit :

- de la poursuite ou de la révision du parcours scolaire engagé à la suite de la décision de la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou de la commission des droits et de l'autonomie (CDA) ;
- d'un accueil consécutif à une première inscription, généralement en maternelle, ou à une demande de changement d'orientation sur lequel la commission des droits et de l'autonomie (CDA) n'a pas encore statué.

Dans la première hypothèse, la plus courante, la commission des droits et de l'autonomie s'est prononcée sur le projet personnalisé de scolarisation et a pris une décision concernant l'orientation de l'élève handicapé ; la famille dispose des coordonnées de l'établissement et l'accueil de l'enfant a bien été préparé en amont de la rentrée de septembre. Les équipes pédagogiques, ainsi que l'enseignant référent, qui assure un rôle pivot au cœur des dispositifs de la nouvelle loi, doivent avoir reçu les parents avant la rentrée de septembre.

Dans la seconde hypothèse, la commission des droits et de l'autonomie ne s'est pas prononcée sur le projet personnalisé de scolarisation. Dans ce cas, on se référera à la circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation, qui précise en son point 1.2.5 les modalités d'organisation de la scolarisation.

Dans tous les cas et dans toute la mesure du possible, il conviendra de prévoir au cours des tout premiers jours de scolarisation, la présence au sein de l'école d'un professionnel qualifié capable d'observer l'adaptation de chaque élève handicapé à son nouveau milieu, mais aussi de lui apporter une aide et un soutien. Les psychologues scolaires, les membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

(RASED), les enseignants remplaçants disponibles pendant les premiers jours de l'année scolaire notamment, peuvent prendre part à cette aide à l'accueil dans un objectif de prévention d'éventuelles difficultés ultérieures.

### 3 - Actualisation des dispositifs d'information à destination des usagers et des enseignants

Les dispositifs mis en place en 2005, qui ont permis d'assurer une large diffusion de l'information, seront **reconduits** cette année :

#### 3.1 Information en direction des familles

Une réponse doit être apportée à toute interrogation sur les décrets d'application de la loi du 11 février 2005 et plus particulièrement sur celles relatives aux différentes étapes de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Dans un contexte de forte augmentation des demandes de scolarisation des enfants handicapés, les services de l'éducation nationale assurent la pérennisation des mesures mises en place :

**a) la cellule écoute Handiscol (n° Azur 0810 55 55 01)** fournit aux parents une information importante.

**b) le site internet ministériel** : la navigation dans les différentes rubriques du site a été revue. Elle doit permettre un accès plus aisé aux diverses informations. Ainsi la nouvelle version du site  
 > <http://www.education.gouv.fr> fournira une information de premier niveau à destination du grand public et renverra pour une information plus détaillée vers d'autres sites et notamment  
 > [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr). Dans la nouvelle version, la scolarisation des élèves handicapés sera abordée dans les rubriques :

- De la maternelle au bac avec des entrées dans école - collège - lycée.
- Les politiques éducatives.
- L'école dans votre région.

Par ailleurs, pour toute question d'ordre général relative aux handicaps, il sera possible de se reporter utilement au site du ministère délégué aux personnes handicapées : > <http://www.handicap.gouv.fr>  
 Parmi les questions posées par les familles, deux sujets reviennent de façon récurrente :

- L'établissement scolaire de référence

Il convient d'être attentif à l'information donnée, à partir de laquelle les parents effectueront leurs premières démarches. Selon le principe posé par les dispositifs réglementaires maintenant en vigueur, l'inscription est de droit dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile de l'enfant, qui devient ainsi **"l'établissement scolaire de référence"** de l'élève, en association si nécessaire avec un établissement sanitaire ou médico-social (accueil concomitant ou en alternance dans les deux types d'établissements).

Cependant, un élève ne peut être inscrit administrativement que dans un seul établissement scolaire à la fois. C'est pourquoi, dans les cas où l'élève est scolarisé de fait dans un autre établissement scolaire que son établissement scolaire de référence, et ce quelle qu'en soit la raison, son inscription administrative est prise dans cet autre établissement mais le lien avec l'établissement scolaire de référence est maintenu, explicitement formulé dans le projet personnalisé de scolarisation sous la forme d'une "inscription inactive" (cf. circulaire interministérielle précitée, relative à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation). Ainsi, quels que soient le ou les lieux où se déroule effectivement le parcours de formation de l'élève, **le lien permanent avec l'établissement de référence constitue une règle intangible.**

Les équipes éducatives des établissements sanitaires et médico-sociaux veilleront à communiquer aux parents d'élèves d'âge primaire qui n'ont pas encore procédé à cette démarche, l'information relative à l'inscription de leurs enfants à la mairie de leur domicile qui leur indiquera l'établissement scolaire de référence. Pour le second degré, l'inscription s'effectue directement auprès du chef d'établissement du collège ou du lycée.

Dans tous les cas, un retour dans l'établissement scolaire de référence à un moment donné du parcours scolaire de l'élève peut être décidé par la commission des droits et de l'autonomie (CDA).

- L'enseignant référent

Les enseignants référents institués par le décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap et l'arrêté interministériel relatif aux enseignants référents et à leur secteur d'application, s'installent à la rentrée 2006 dans la plénitude de leurs fonctions. Ils constituent les rouages essentiels de la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS) conçus pour les élèves handicapés. Ils doivent notamment être en mesure d'apporter pleinement leur contribution aux travaux des équipes pluridisciplinaires d'évaluation de la MDPH, en lien constant avec les équipes de suivi de la scolarisation. Ils devront pouvoir s'appuyer sur l'aide des corps d'inspection qui accorderont, dans les premières semaines de l'année scolaire, une attention particulière à ces personnels en vue de faciliter leur prise de fonction.

Tous les acteurs de la scolarisation (parents, enseignants, autres professionnels) doivent être en mesure d'identifier clairement l'enseignant référent et de disposer des moyens de prendre contact avec lui. Cette information doit être transmise **par écrit à tous les parents d'élèves**, au plus tard dans la semaine qui suit la rentrée scolaire. Cette information générale vise à aider les élèves handicapés et leurs familles à s'inscrire pleinement dans la communauté éducative.

Par ailleurs, il appartient aux corps d'inspection et aux responsables d'établissements scolaires ainsi qu'aux directeurs des établissements ou services sanitaires ou médico-éducatifs de prendre toute mesure utile pour faciliter la diffusion de cette information et permettre les contacts rendus nécessaires par la définition d'un projet personnalisé de scolarisation ou par son suivi.

Les inspecteurs d'académie, procéderont dès l'automne à une première estimation de la charge de travail des enseignants référents de préparer si nécessaire les évolutions d'allocation de moyens qui pourraient s'avérer nécessaires.

La charge financière découlant des missions nouvelles imparties aux enseignants référents doit faire l'objet d'une attention particulière. Toutefois, elle ne doit en aucun cas constituer un élément de blocage susceptible de mettre en péril le développement de ces missions. Deux aspects peuvent être distingués à cet égard :

- Les frais de fonctionnement sont imputés sur les dépenses des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Celles-ci ont en effet reçu pour cela les crédits de fonctionnement des anciennes commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES), selon les dispositions de la circulaire interministérielle du 24 juin 2005 relative au concours apporté par l'État au fonctionnement des MDPH.
- Les frais de déplacement doivent être étudiés avec soin. Il convient en effet de distinguer, parmi les déplacements qu'ont à effectuer les enseignants référents, ceux qui constituent des prestations de missions pour les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), et qui ont donc vocation à être pris en charge par celles-ci, de ceux qui incombent à l'autorité académique. C'est pourquoi il est nécessaire d'établir à ce sujet, dans chaque département, une étude prévisionnelle qui donnera lieu à une convention temporaire cadrant, sans la figer, cette répartition de charges. Cette convention sera réétudiée après une durée convenue de l'ordre d'une année scolaire.

#### 3.2 Information en direction des personnels de l'éducation nationale

Les réunions de prérentrée, organisées dans le premier et le second degré, doivent être mises à profit par les inspecteurs de l'éducation nationale et les chefs d'établissements pour **informer tous les enseignants des droits nouveaux** que la loi ouvre aux élèves handicapés et des devoirs qu'elle confère à l'institution scolaire.

Dans le cadre des journées de prérentrée, une information relative aux modules de formation sur le handicap, accessibles à l'ensemble des enseignants, leur sera communiquée. De même, une plaquette d'information s'adressant aux enseignants du premier et du second degré, offrant un support concret aux différentes animations prévues pour les équipes des établissements scolaires, sera disponible, ainsi que la brochure intitulée "Handicap au quotidien" (éditions du CRDP de Bourgogne) dont les responsables académiques ont été destinataires.

En dehors du site Handiscol, **les sites internet académiques et départementaux qui présenteront un espace de questions-réponses spécifiquement destiné aux enseignants** qui pourront s'y reporter aussi bien pour les aspects administratifs que pour les questions pédagogiques liées aux projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés. Sur ces sujets, une cellule de réponse, organisée par les inspecteurs, chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, veillera à ce que les enseignants trouvent régulièrement en ligne ces réponses ainsi que des outils pédagogiques et des références bibliographiques. En outre, les équipes de circonscriptions inscriront dans leurs priorités l'aide pédagogique aux enseignants non spécialisés en se tenant à leur disposition.

### 3.3 Autres dispositifs d'information

Les réunions organisées par les services à l'échelon départemental (directions départementales des affaires sanitaires et sociales et inspections académiques) avec les associations de parents d'enfants et d'adolescents handicapés et les gestionnaires d'établissements médico-éducatifs doivent être maintenues. Les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées pourront être sollicités afin d'assurer le relais de l'information. Ils pourront également être associés à la réflexion sur les modes de présentation de l'information, de manière à améliorer leur caractère pratique.

## 4 - Les partenariats à instaurer ou à renforcer autour de la réussite de la scolarisation des élèves handicapés

### 4.1 Relations entre les inspections académiques, les directions départementales des affaires sanitaires et sociales et les maisons départementales des personnes handicapées

Afin d'améliorer la qualité des réponses apportées aux élèves et à leurs familles, il convient d'approfondir les premières évaluations conjointes de l'adéquation entre offre et demande au niveau départemental. A cet effet, il est demandé aux différents services déconcentrés de se concerter :

- lors de l'examen de l'évolution des implantations de classes d'intégration scolaire (CLIS) ou d'unités pédagogiques d'intégration (UPI) ;
- pour évaluer les besoins en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) et autres structures d'accompagnement, en particulier les centres médico-psychologiques (CMP) et centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP).

Cette concertation pourra notamment s'opérer à l'occasion de la préparation des comités régionaux de l'organisation sociale et médico-sociale (CROSMS) et de l'actualisation des schémas d'organisation sociaux ou médico-sociaux et des programmes interdépartementaux d'accompagnement des personnes handicapées et de la perte d'autonomie (PRIAC).

D'une manière générale, les réflexions communes sur l'amélioration de la scolarisation des élèves handicapés devront être développées. En effet, les groupes de travail mis en place entre les services déconcentrés des deux ministères, autour de thématiques telles que le positionnement et la complémentarité des structures, l'adaptation de la pédagogie aux différentes formes de handicap, l'insertion professionnelle et sociale des élèves, permettent une amélioration de l'articulation entre les acteurs et une adaptation pertinente des dispositifs en fonction des situations des élèves. Les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), qui réunissent au sein de leur commission exécutive, des représentants des collectivités locales et des services de l'État, permettent de renforcer la coopération entre les acteurs locaux. Elles disposent également des éléments statistiques nécessaires pour construire une évaluation fine et partagée des besoins de la population scolaire handicapée.

**Conformément aux engagements pris par l'État** (circulaire interministérielle du 24 juin 2005 précitée), les moyens des anciennes CCPE et CCSD consacrés au suivi des élèves handicapés restent affectés à cette tâche, à travers les apports aux MDPH et l'activité des équipes de suivi de la scolarisation.

### 4.2 Articulation entre milieu scolaire ordinaire et secteur sanitaire ou médico-social

Conformément aux avancées introduites par la loi du 11 février 2005, un certain nombre d'élèves jusqu'ici scolarisés dans des établissements de santé ou médico-sociaux sont de plus en plus largement accueillis dans les établissements de l'éducation nationale, au sein de classes ordinaires ou en CLIS et en UPI.

Parallèlement à ce mouvement, les places libérées dans les établissements médico-sociaux permettent d'accueillir des enfants inscrits jusqu'ici sur liste d'attente. Par conséquent, il appartient aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), en concertation étroite avec les directions départementales des affaires sanitaires et sociales (DDASS), de veiller à assurer la couverture des emplois d'enseignants de la façon la plus adaptée aux besoins. Le nombre de personnels enseignants, exprimé en "équivalents temps plein", mis à la disposition des établissements de santé ou médico-sociaux fera ainsi l'objet d'une particulière attention par les directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales et les inspecteurs d'académie.

Par ailleurs, et parallèlement à la publication de l'arrêté relatif aux unités d'enseignement, il conviendra de procéder au recensement et à l'analyse de l'ensemble des conventions passées entre l'éducation nationale et les établissements sanitaires et médico-sociaux privés. Chaque département pourra à cet égard se doter des outils lui semblant les plus appropriés mais on s'attachera à prendre en compte a minima l'ensemble des critères constitutifs de ces conventions tels qu'ils sont présentés à l'article 15 du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Enfin, la réussite de la scolarisation implique le repérage des besoins de l'élève handicapé **dès la petite enfance**. Ainsi, les DDASS et les inspections académiques favoriseront les échanges entre les équipes des établissements scolaires, les personnels de santé et sociaux de l'éducation nationale et les services d'accompagnement du secteur sanitaire ou médico-social, qui ont une expérience développée dans ce domaine, notamment les centres d'action médico-sociale précoce (CAMPS), mais aussi les centres de protection maternelle et infantile (PMI), dont l'expérience et l'expertise sont précieuses, tant sur le plan du dépistage que de la communication avec les familles.

### 4.3 Scolarisation en alternance

Il convient de favoriser les scolarisations à temps partiel en milieu ordinaire des élèves pris en charge dans les établissements du secteur médico-social. Cette dynamique implique d'introduire une certaine souplesse dans la prise en charge financière des élèves. Dans cette perspective, l'article R. 314-119 du code de l'action sociale et des familles a été complété par le décret n° 2006-584 du 23 mai 2006 relatif à la tarification, au financement et à l'administration provisoire de certains établissements et services sociaux et médico-sociaux, qui prévoit la modulation du tarif journalier. Une circulaire relative au calcul du prix de journée pour les enfants scolarisés partiellement en milieu ordinaire sera prochainement publiée.

## 5 - Organisation du dispositif

### 5.1 Création et extensions des dispositifs adaptés

## CLIS et UPI

Le maillage académique des CLIS, régulièrement évalué, révèle une adéquation aux besoins globalement satisfaisante. En revanche, la réalité des besoins en UPI a conduit le ministère de l'éducation nationale à décider un plan pluri annuel d'ouverture des UPI qui a fait l'objet d'instructions spécifiques à chaque académie. Ce sont ainsi 200 UPI qui doivent être créées avec pour objectif de doubler leur nombre à l'horizon 2010. Il conviendra d'être particulièrement attentif aux conditions de leur mise en œuvre, notamment au lycée.

Il importe que la carte des UPI soit organisée de façon à ne laisser aucun territoire hors d'accès des élèves, en tenant compte des contraintes de transport.

## Secteur médico-social

En application du programme destiné à favoriser la prévention, la prise en charge précoce et la scolarisation des enfants handicapés, il est prévu de créer en 2006, 22 centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), 22 centres médico-psychopédagogiques (CMPP) et 1 250 places en services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Ces créations contribueront à améliorer de façon significative la réussite des parcours scolaires.

### 5.2 Moyens en personnels

#### Mise en place des enseignants référents

Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, ont été chargés (note DESCO n° 2006-86 du 5 mai 2006) de fournir aux enseignants référents toutes les informations nécessaires. Les enseignants spécialisés appelés à exercer ces fonctions ont été réunis dès avant la fin de l'année scolaire 2005-2006. Ces réunions ont eu pour objet de mobiliser ces personnels en mettant en évidence les continuités, mais aussi les changements, avec l'exercice professionnel qui était le leur auparavant.

Les enseignants référents seront à nouveau réunis au moins trois fois lors de l'année scolaire 2006-2007 afin de parfaire leur connaissance des évolutions procédurales en cours et d'harmoniser le fonctionnement des équipes de suivi de la scolarisation du département. Les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, et les directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales, en lien avec les directeurs des maisons départementales des personnes handicapées, organiseront le plus complètement possible cette information. **Consolidation des dispositifs "Auxiliaires et autres personnels de vie scolaire"**

À la fin de l'année scolaire 2005-2006, ce sont plus de 6 000 assistants d'éducation-auxiliaires de vie scolaire (soit une augmentation de 61 % en 3 ans) qui sont effectivement affectés dans les établissements scolaires, dont plus de 4 500 exercent les fonctions d'AVS "individuel" (AVS-i) auprès d'environ 18 000 élèves.

Les missions des auxiliaires de vie scolaires pour l'aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés sont définies dans la circulaire relative aux assistants d'éducation n° 2003-092 du 11 juin 2003. Ces personnels peuvent être amenés à effectuer quatre types d'activités :

- interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant : aide aux déplacements et à l'installation matérielle de l'élève dans la classe, aide à la manipulation du matériel scolaire, aide au cours de certains enseignements, facilitation et stimulation de la communication entre le jeune handicapé et son entourage, développement de son autonomie ;
- participation aux sorties de classes occasionnelles ou régulières ;
- accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou para-médicale particulière, aide aux gestes d'hygiène ;
- participation à la mise en œuvre et au suivi des projets individualisés de scolarisation (participation aux réunions de synthèse notamment).

Pour chaque élève accompagné, le plus souvent à temps partiel et exceptionnellement à temps plein, les modalités d'intervention de l'AVS-i sont précisées dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation. Compte tenu des missions très particulières qui leur sont confiées, il convient de rappeler que les AVS-i se consacrent exclusivement à ce type de fonctions, qui peut inclure une participation exceptionnelle à l'encadrement de groupes d'élèves dans le seul but de faciliter l'intégration de l'élève handicapé qu'ils ont pour mission d'accompagner. On attachera un soin particulier au choix de l'AVS-i, lorsque ce dernier aura pour mission d'accompagner un élève de lycée afin qu'il puisse lui apporter une aide efficace, par exemple pour la prise de notes dans certaines disciplines.

Les personnels recrutés sur des emplois vie scolaire pour assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH) continueront d'être mobilisés préférentiellement en école maternelle pour faciliter la tâche des équipes pédagogiques accueillant de jeunes enfants handicapés.

### 5.3 Actions de formation

#### Mesures à mettre en œuvre à la rentrée 2006

Dans chaque circonscription du premier degré, les inspecteurs proposeront à tous les enseignants au moins une session pédagogique centrée sur le handicap. L'enjeu est ici d'aider chaque maître à prendre la mesure des changements qui se présentent, mais aussi de lui apporter les outils qui pourront l'aider à concevoir et à réaliser les premières adaptations pédagogiques requises, quelle que soit la situation des élèves qui lui sont confiés.

Dans le second degré, un effort de même nature sera conduit par les inspecteurs d'académie- inspecteurs pédagogiques régionaux, notamment ceux qui sont en charge des établissements et de la vie scolaire. Une concertation étroite conduisant à des initiatives communes sera mise en place entre ces inspecteurs et les responsables des formations au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) au sein des services concernés des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et autres opérateurs de formation.

De même, les assistants d'éducation-auxiliaires de vie scolaire et les personnels engagés sur des contrats aidés doivent avoir reçu une formation initiale leur permettant d'accompagner au mieux l'enfant handicapé. La formation minimale obligatoire de 60 heures destinée aux AVS doit avoir été partout dispensée avant la rentrée 2006. Dans les cas, rares, où cela n'a pas encore été possible, il appartient aux autorités académiques concernées de prendre toutes dispositions, notamment en ayant recours aux partenariats utiles (associations disposant d'un savoir-faire reconnu dans le domaine de l'aide aux personnes handicapées) pour que cette formation soit organisée en priorité absolue.

Pour réussir l'ensemble de ces formations, des collaborations et des synergies seront recherchées entre les formateurs de l'éducation nationale (conseillers pédagogiques de circonscription, formateurs au certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap -CAPA-SH- dans les IUFM), les conseillers techniques départementaux de santé et sociaux et les professionnels exerçant au sein des établissements sanitaires ou médico-éducatifs. Il appartient aux équipes départementales conduites par les IEN-ASH de se mettre à la disposition de leurs collègues des circonscriptions du 1er degré, mais aussi de favoriser les contacts et les liens qui produiront ces collaborations.

#### À terme, des formations plus complètes

Les formations spécialisées des personnels enseignants, tant dans les établissements scolaires que sanitaires ou médico-éducatifs, répondent à la nécessité de rendre les dispositifs collectifs (CLIS, UPI et unités d'enseignement) le plus efficace possible. La recherche d'une meilleure spécialisation des postes

constitue un gage de la qualité des prises en charge éducatives et pédagogiques. Il convient en conséquence d'accroître les efforts engagés pour améliorer notablement le taux de couverture des postes spécialisés par des personnels ayant bénéficié d'une formation au CAPA-SH ou au 2CA-SH. Par ailleurs, il importe que cette priorité nationale soit intégrée dans la formation continue proposée aux enseignants non spécialisés du 1er comme du 2nd degré. Il est nécessaire par conséquent que les cahiers des charges de la formation continue, transmis en 2006-2007 aux IUFM en vue de préparer la campagne de formation continue des enseignants de l'année scolaire 2007-2008, intègrent explicitement une formation aux adaptations pédagogiques pour toutes les actions de formation continue, quel que soit le niveau ou la discipline à laquelle cette formation s'adresse. Le pilotage conjoint des services et la concertation engagée à tous les niveaux de l'État ont favorisé le déroulement de la rentrée 2005 dans des conditions globalement satisfaisantes. Il convient toutefois de renforcer le partenariat entre services en associant l'ensemble des acteurs, établissements scolaires, sanitaires et médico-sociaux à la mise en œuvre des mesures préparatoires à la rentrée 2006, de façon à éviter tout retard dans le traitement des situations particulières des élèves. De la qualité de leur accueil en septembre prochain, dépend en effet leur réussite et leur avenir.

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Gilles de ROBIEN  
Le ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille  
Philippe BAS

[haut de page](#)

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

# Parlons du handicap

Réussir la scolarisation des élèves handicapés  
au collège et au lycée

**LES CAHIERS**  
&  
**INNOVER RÉUSSIR**

une publication  
de la Mission académique  
Valorisation des innovations  
pédagogiques

Rectorat de Créteil





# La construction d'une UPI, des premières craintes aux premiers bilans

Équipe pédagogique de l'UPI du collège du Parc,

Agnès Babin, professeure de sciences physiques, Nicolas Bordier, professeur de SVT, Martial Dubois, professeur de musique, Catherine Goût, enseignante spécialisée, Caroline Mager, professeure de mathématiques, Sylvain Nicolino, professeur de français, Bertrand Pauly, professeur de technologie, Nicolas Roelandt, professeur d'EPS

•••••  
**En juin 2004, le chef d'établissement du collège Le Parc a proposé pour la rentrée de septembre l'ouverture d'une classe UPI, à destination d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.**  
•••••



ette proposition répondait à la volonté nationale de créer une place plus importante au public handicapé dans l'enceinte des établissements scolaires. Notre collège s'inscrivait déjà dans cette dynamique dans la mesure où il souhaitait trouver une solution pour scolariser, dans de bonnes conditions, l'un de ses élèves atteints d'un handicap avéré, Wilson. Cet élève a pu intégrer le dispositif ainsi créé très peu de temps après la rentrée. Un projet fédérateur a rendu possible la poursuite de la scolarité de Wilson au sein de notre établissement. La réussite de cette adaptation a constitué un élément déterminant pour la mise en place de l'UPI. Presque deux ans plus tard, il nous paraît judicieux de revenir sur l'élaboration et la construction du cadre qui ont facilité la progression des élèves.

## Premières craintes

Sollicitée par le chef d'établissement, une équipe de professeurs de français, mathématiques, SVT, technologie, histoire géographie, EPS, s'est rapidement constituée et s'est engagée dans l'UPI. Même si cela ne peut être érigé en principe, il est indéniable que les affinités ou les relations de travail pré-existantes (professeurs qui étaient dans une même équipe pédagogique) ou qui se sont nouées par la suite, nous paraissent avoir joué un rôle important dans la mise en place de l'UPI au collège Le Parc. Dix élèves présentant tous des profils et des vécus différents devaient être accueillis – au final seuls sept seront présents à la rentrée. Lors d'une première réunion avec l'inspectrice AIS, la secrétaire de CCSD et la professeure des écoles spécialisée, les dossiers des élèves nous ont été présentés. Comme nous n'étions pas des experts, le langage technique de ces dossiers nous était peu familier et la lecture qui nous a été faite ne nous a pas éclairés sur les réelles potentialités des élèves. En définitive, cette première entrée dans le monde de l'UPI nous a plutôt inquiétés, certains s'interrogeant sur les missions qui allaient être les leurs, face à des élèves « ne sachant pas lire » et « aux capacités d'attention réduites »... Le travail en équipe et le travail autour d'un projet se sont rapidement

(en deux semaines à peine) imposés comme des fondamentaux. Il nous est apparu évident que l'approche du travail en UPI nécessitait un fort esprit d'équipe de façon à trouver collectivement les réponses aux multiples problèmes qu'une structure naissante et qu'un manque d'expérience peuvent engendrer. Les heures que les professeurs allaient assurer dans le cadre de l'UPI et les heures nécessaires à la concertation ont été prévues dès le départ et prises en compte dans les services des uns et des autres, en heures supplémentaires ou statutaires, renforçant dans ce dernier cas la légitimité du dispositif.

## Premiers contacts

Le premier contact avec les parents des élèves de l'UPI s'est fait indépendamment de la traditionnelle réunion d'accueil des parents d'élèves de sixième qui, elle, ne tient que deux à trois semaines après la rentrée. Cette date anticipée a permis de mieux recevoir les parents des élèves de l'UPI. Elle s'est tenue un soir pour que tous puissent être présents, avec leurs enfants. Toutes les personnes concernées par le dispositif ont ainsi pu présenter le fonctionnement de l'UPI. Il y avait, sous-tendant cette réunion, la volonté implicite de mettre à l'aise et en confiance en créant un contact plus étroit, ceci afin de favoriser les relations à venir. C'était une première pour tout le monde: un regret persiste quand on pense que certains parents, non francophones, n'ont pas pu bénéficier d'autre soutien que celui de nos sourires gênés alors que la présence d'un interprète s'avérait indispensable.

Bien sûr, lors de ce premier rendez-vous, les professeurs et l'administration ont pu expliquer succinctement aux élèves ce qu'allait être leur vie dans un collège. Les élèves venant de CLIS\* essentiellement et de classes banales d'écoles primaires, le collège d'accueil, avec ses 1200 élèves, pouvait effrayer. Le véritable accueil des élèves s'est effectué le lundi matin, deux jours après les autres collégiens. Les élèves ont passé la première journée avec la professeure des écoles. Deux objectifs étaient visés lors de cette rentrée: apprendre à se connaître, découvrir et se familiariser avec les locaux mais aussi avec tous les personnels du collège (surveillants, CPE, infirmières, secrétaires, personnels de cuisine etc.). À la fin de cette journée, poussés par leur curiosité, les enseignants ont franchi la porte de la classe et se sont présentés aux élèves, hors du cadre d'un cours, de façon improvisée.

Les représentations des élèves que nous avions pu construire, lors de la présentation des dossiers, à partir des termes médico-psychologiques, ont vite évolué lorsque nous avons rencontré les élèves. Les conclusions présentées étaient probablement issues de tests psychométriques et non de situations d'enseignement, ce qui, bien entendu, altérerait notre lecture des résultats.

Ces évaluations, pour certaines, avaient de plus déjà quelques mois de retard, un délai à prendre en compte à un âge où l'adolescent évolue très rapidement. Nos premières craintes avaient pu exagérer les handicaps de ces élèves en occultant leur singularité. Voir des handicapés dans des films n'implique pas la connaissance du handicap. Nous avons heureusement quitté une représentation d'élèves « prisonniers de leur handicap » pour découvrir des élèves qui allaient évoluer malgré leurs troubles et qui avaient un potentiel à révéler. En quelques

.....  
**Le contact établi avec les enseignants favorise, progressivement, chez ces élèves, une certaine curiosité et une audace qui les incitent à rencontrer d'autres adultes.**  
.....

heures de cours, chacun des professeurs a été à même de se faire une idée plus précise des potentialités de chaque élève. Des écarts très importants entre les capacités des uns et des autres ont été perçus. Par exemple, la trisomie de Léa ne laissait pas présager de ses grandes capacités à apprendre. Nos préjugés sur son handicap nous

empêchaient d'envisager une progression. Le risque est alors d'avoir de faibles ambitions et de ne pas renforcer ses capacités que nous ne soupçonnions même pas. C'est à partir de ces premiers cours que le projet annuel a pu se mettre en place et créer une dynamique.

### **Une équipe au service de l'élève**

Le fait que les enseignants abordent collectivement les problèmes et cherchent ensemble les solutions a rassuré les élèves. Les élèves savent que les enseignants se voient très régulièrement et que les informations concernant leur évolution circulent vite. Chaque progrès peut être mis en valeur, réutilisé. L'équipe est informée des progrès constatés dans un cours; cette validation conforte l'élève dans sa réussite et l'encourage dans sa progression. Le contact établi avec les enseignants favorise, progressivement, chez ces élèves, une certaine curiosité et une audace qui les incitent à rencontrer d'autres adultes.

Si l'équipe d'enseignants intervenant dans le cadre de l'UPI est en majorité stable, un certain nombre de collègues intègrent dans leurs cours, plus ponctuellement, des élèves. De plus, cette volonté qu'ont les enseignants de rejoindre notre équipe prouve que notre expérience a su passer de l'indifférence au soutien. En deux ans, le cadre de l'UPI s'est enrichi de professeurs des disciplines suivantes: musique, langue vivante, sciences physiques en intervention ainsi que de professeurs supplémentaires, recevant des élèves en intégration individuelle en français, mathématiques et SVT. Les réunions hebdomadaires ont facilité l'arrivée des nouveaux venus dans l'équipe.

L'UPI est en lien direct avec un établissement médico-psychologique auquel est rattachée la psychologue intervenant au sein de la structure. En revanche, la plupart des élèves sont suivis par d'autres établissements ou bien par des professionnels privés (orthophoniste, pédo-psychiatre, etc.). Ces partenaires sont conviés aux synthèses qui, chaque trimestre, dressent un bilan de la progression des élèves. Bien évidemment, il est nécessaire de mentionner que la structure est également en contact avec les

transporteurs (le but restant cependant que l'élève apprenne à utiliser les transports en commun), l'assistante sociale, les infirmières... Les parents sont des partenaires privilégiés. Leurs attentes face à l'UPI sont très importantes: elles témoignent de leur volonté de scolariser leur enfant au collège mais aussi de leurs craintes. La mise en place d'un enseignement personnalisé respectant le rythme de leur enfant les rassure. Leur implication quotidienne est alors un facteur déterminant dans les progrès des élèves de l'UPI.

Un autre partenaire indispensable est le Service du matériel adapté. Celle-ci apporte le soutien matériel indispensable à ces élèves en nous prêtant: les ordinateurs, les logiciels, le rétroprojecteur ou encore l'imprimante nécessaires aux cours.

Il est indéniable que l'arrivée de la professeure des écoles spécialisée a été l'événement le plus important de cette rentrée. Son implication plus grande auprès des élèves (qu'elle suivait quotidiennement) a été de nature à rassurer les professeurs et à leur enlever leurs appréhensions. On est en droit de s'interroger sur la présence d'un professeur du premier degré en collège. Sa présence est indispensable car elle apporte des méthodes de travail et des modes de fonctionnement en équipe, plus répandus dans les écoles primaires. La gestion des petits groupes et la prise en charge immédiate des problèmes émotionnels des élèves font également partie de ses prérogatives. De plus, le professeur des écoles spécialisé est au cœur de la vie scolaire des élèves pour évaluer et améliorer leur autonomie, indispensable à leur insertion dans le collège. Indéniablement, il joue un rôle de pivot du travail en équipe qui se met en place dans la mesure où il coordonne les différentes actions menées par chacun des professeurs afin que le projet mis en place puisse progresser de manière cohérente.

Une heure hebdomadaire de concertation est nécessaire pour plusieurs raisons. Nous échangeons nos réflexions et nos observations sur les élèves, nous construisons et affinons également le projet collectif en accentuant l'interdisciplinarité et en associant les compétences des uns et des autres, dans le but de rendre compte de la progression disciplinaire de chacun. Enfin et surtout, nous cherchons ensemble des solutions pour pallier les difficultés rencontrées. Cependant, il existe aussi des moments de rencontre individualisée entre chaque professeur et l'enseignante spécialisée qui servent à faire des mises au point sur les prolongements de cours à donner pendant les temps de regroupement des élèves avec l'enseignante spécialisée. Travailler en UPI, c'est travailler à plusieurs sous le regard d'autrui. Lorsque l'enseignant est en intervention dans la salle de l'UPI, son cours est suivi par les élèves mais aussi par les adultes présents à ce moment: l'enseignante spécialisée, la psychologue (le lundi) et l'AVS\*. Cette observation continue est riche d'enseignement. Loin d'être intimidante, cette attention portée à la fois sur le contenu de ses cours et sur les activités pédagogiques est l'occasion pour l'enseignant de revenir sur ses réussites et ses échecs éventuels. Le dispositif UPI implique une capacité à aborder avec d'autres ses questionnements. La structure permet

un forum de réflexions pédagogiques entre les professeurs. L'expérience est enrichissante car le « professeur » est placé, un temps, en situation d'apprentissage face aux autres disciplines. Nous ne sommes pas des experts des matières enseignées par nos collègues. Dans le cadre des projets, nous sommes amenés à nous interroger, et ces questionnements, en science par exemple, servent de moteur à nos envies de savoir : « le poisson respire-t-il sous l'eau ? », ou encore en mathématiques : « quels étaient les tarifs des denrées au Moyen Âge ? ». Le professeur doit aussi s'interroger quant aux savoirs que lui-même veut transmettre : en effet, la reprise des cours par l'enseignante spécialisée oblige à un regard double sur la séance donnée, sur ses manques ou les incertitudes qu'elle a laissées.

### Un projet pluridisciplinaire

Le fonctionnement de l'UPI étant fondé sur un travail d'équipe et une articulation des savoirs, nous sommes engagés dans une démarche de projet. La première année, s'est mis en place un projet sur l'eau et l'aquarium. L'équipe comptait deux aquariophiles, le CPE et le professeur d'EPS, et un troisième professeur intéressé par le thème. L'eau devenant le fil conducteur, le dispositif UPI a même été rebaptisé « Ulysse ». La deuxième année, le projet commun s'est établi autour du Moyen Âge et de la thématique des jardins. Chaque année, l'ensemble des professeurs intervenants a trouvé des contenus pédagogiques à transmettre en rapport avec le thème collectif. Pour le thème de l'eau, le projet pluridisciplinaire s'est traduit, en français, par l'invention d'une aventure d'Ulysse transformé en crabe, en SVT, par un enseignement autour de l'aquarium, en EPS, par l'apprentissage de la nage. Pour le thème du Moyen Âge, le projet a porté, en musique, sur une étude de compositions médiévales, en sciences physiques, sur une étude du puits, en mathématiques, sur les conversions en monnaie d'époque, en EPS, sur le jonglage, en technologie, sur une étude de l'architecture de bâtiment. On le voit, ces deux projets ont fourni de nombreuses opportunités de développer chez ces élèves des compétences disciplinaires et transversales. Du point de vue des élèves, le fait que les enseignements s'inscrivent dans un thème commun donne de la cohérence et crée du lien entre les savoirs. Le projet permet de donner une application concrète aux savoirs élaborés. Les connaissances sont orientées vers un objectif qui laissera une trace, elle-même diffusable, transmissible. L'an dernier,



les films et l'aquarium, l'élevage d'artémies ont été des supports tangibles pour les élèves. Ce qu'ils ont fait était ainsi visible, ce qui leur a permis de matérialiser leur propre évolution individuelle. Le film était ainsi l'instantané d'une voix, d'une image, d'une personne. La manipulation d'objets concrets (l'aquarium, l'appareil photo, des cartes à jouer...) a largement facilité les apprentissages et a permis d'appréhender des concepts abstraits. Ceux-ci permettent aux élèves d'écarter des représentations fausses. Par exemple, grâce à l'appareil photo, les élèves ont bien compris que ce n'était pas nos yeux qui envoyaient de la lumière pour nous permettre de voir.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que le projet n'est qu'un moyen pédagogique supplémentaire, mais pas une fin en soi. Le projet sert à baliser les apprentissages : c'est une construction en terme de réseau qui amène l'élève mais aussi l'enseignant à mettre en relation ses différents travaux, lesquels prennent sens les uns grâce aux autres. Conscients que de trop nombreuses séances ne cadraient pas avec le thème (notamment un cours de français sur la soupe dans le cadre du projet sur l'eau!), la deuxième année, forts de cette expérience, nous avons bâti un projet plus simple. Une meilleure prise en compte des potentialités des élèves,

révélées au cours de l'année précédente, nous a permis de définir de façon plus précise et beaucoup plus tôt ce que serait le projet : « jardin d'histoires ». Chaque professeur a pu préparer pendant l'été ses cours, plus simples à exploiter et plus en phase avec les programmes respectifs des disciplines. L'utilisation approfondie des moyens techniques

(multimédia, technologie, géométrie, expérimentation...) a également offert une marge de progression plus conséquente. Cependant, on ne peut pas inventer de projet au préalable, avant d'être au contact des élèves. En effet, le projet ne se nourrit que du vécu des élèves et des enseignants ainsi que des possibilités matérielles de l'établissement qui accueille le dispositif. Les imperfections au démarrage peuvent être nombreuses, mais celles-ci sont peu dramatiques puisqu'elles font l'objet de remédiations immédiates de la part du collectif.

Finalement, deux ans plus tard, c'est grâce à la stabilité de l'équipe, à l'addition des compétences des uns et des autres que nous avons pu satisfaire les aspirations des élèves et répondre aux souhaits des parents.