

COLLOQUE NATIONAL 2015 du CERFOP

SOMMAIRE

. Projet du Colloque.....	p.2
. Programme du Colloque.....	p.3
. Esquisse de la problématique.....	p.4
. Présentation des interventions.....	p.13
. Textes officiels de référence.....	p.17
. Extraits significatifs des textes officiels.....	p.18
. Bibliographie succincte.....	p.20
. Documents.....	p.21
. Projet de Colloque 2016.....	p.24

PROJET de COLLOQUE 2015 du CERFOP

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement dans les enseignements adaptés du 2° degré.

Lieu : EREA Alexandre Dumas. 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris. Métro : Convention.

Date : mercredi 20 mai 2015

Objectifs : - repérer le champ des possibles en termes de parcours d'élèves scolarisés dans les EGPA,

- préciser l'articulation entre projets individualisés et parcours de formation,
- clarifier l'articulation entre projet personnel et parcours d'orientation,
- reconnaître le rôle des différentes formes d'évaluation dans la gestion des parcours,
- caractériser les spécificités des pratiques d'accompagnement par rapport à d'autres postures,
- différencier accompagnement pédagogique et accompagnement éducatif,
- proposer et analyser des exemples de parcours de formation et d'orientation,
- proposer et analyser des exemples de pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif,
- analyser les relations entre pratiques d'accompagnement et culture des adaptations,
- identifier les caractéristiques des pratiques d'accompagnement durant le premier cycle du second degré et au cours des formations qualifiantes,
- identifier les spécificités des pratiques d'accompagnement dans les processus d'insertion sociale et professionnelle.

Contenus : - parcours possibles d'élèves scolarisés dans les EGPA,

- parcours de formation et parcours d'orientation,
- parcours et projets individualisés ou personnalisés,
- pratiques d'évaluation et pratiques d'accompagnement,
- prise en compte des besoins particuliers des élèves et pratiques d'accompagnement,
- exemples de parcours de formation et d'orientation,
- exemples de pratiques d'accompagnement,
- accompagnement pédagogique et accompagnement éducatif,
- accompagnement des parcours en SEGPA et en EREA,
- accompagnement des parcours d'insertion

Public concerné : Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré et dans les pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif des élèves orientés vers les SEGPA et les EREA : PE, PLP et PLC, qu'il s'agisse du premier ou du second cycle du second degré. Personnels de direction et d'inspection : IEN-ASH, IEN-ET, IA-IPR EVS, IA-IPR des disciplines. **Responsable du colloque :** André PHILIP, en charge de la rédaction de la revue du CERFOP.

Inscriptions : à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint-Martin. 75003 Paris & par courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr
Consulter aussi le site Internet de l'association : www.revuecerfop.org pour le projet, le programme et la fiche d'inscription du colloque. Téléphoner au besoin : 06.76. 07.73.12

Colloque national 2015 du CERFOP

Programme

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement dans les enseignements adaptés du 2° degré

Ouverture du Colloque par Bernard Gossot, Président du CERFOP.

Esquisse d'une problématiquepar André Philip

Parcours d'élèves « extraordinaires » ...par Arnaud Aubert, Directeur de SEGPA (Creil) et Aurélie Hisler, Directrice de SEGPA (Montataire)

Accompagner : discours, gestes, postures...par José Puig, Directeur de l'INSHEA (Suresnes)

Diversité des parcours de formation et gestion de l'hétérogénéité des élèves...par Didier Fabre, Directeur de SEGPA (Saint Maur-des-Fossés)

Quel sens donner aux pratiques d'accompagnement chez les élèves en difficulté ?...par Jean-Pierre Boutinet, Professeur émérite à l'U.C.O.-IPSA (Angers)

Pause déjeuner : 12h 30 -14 h

Intervention de Mme Ouanas, sous-directrice de la DGESCO et/ou de Mme Lair, chef de bureau de la personnalisation des parcours des élèves et de la scolarisation des élèves handicapés : « Des parcours scolaires inclusifs et ambitieux pour les collégiens bénéficiant de la SEGPA ».

La Base d'Aide au Suivi des Elèves : le « couteau suisse » d'un pilotage collaboratif « enseignant-éducateur-direction en EREA » (Ilkirch-Graffenstaden)...par François Lange, Directeur d'EREA/LEA

Les pratiques d'accompagnement des élèves orientés en SEGPA et affectés en 6° inclusive sur le réseau du collège Langevin.....par Christine Salvary, IEN-ASH (Calais) et Dominique Vincent, Directrice de SEGPA (Boulogne-sur-mer)

L'accompagnement d'élèves de SEGPA et d'ULIS vers une insertion professionnelle par un dispositif en partenariat...par Frédéric Chenal, Directeur IME et Claude Lang, Directeur de SEGPA (Lutterbach)

Parcours accompagné d'élèves de SEGPA vers le DNB Pro... par Marc Debray, directeur de SEGPA et Elisabeth Labeyrie, PLC Anglais (Collège Nogent-le-Rotrou)

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif dans les enseignements adaptés du second degré.

Esquisse d'une problématique

Si la référence à des parcours scolaires est devenue banale dans le système éducatif, la manière dont ces parcours sont qualifiés au fil de temps mérite, selon nous, une attention particulière. Ces qualificatifs traduisent en effet une inflexion dans la façon de les concevoir et de les gérer. D'une époque à l'autre on passe de parcours diversifiés pour qu'ils soient individualisés à l'entrée dans des formations qualifiantes, à des parcours qui se voudraient plus personnalisés et inclusifs dès l'accès des élèves aux enseignements adaptés. Mais cette évolution s'effectue très progressivement et se lit à travers la législation de l'éducation comme à travers la réglementation propre aux enseignements adaptés. Leur lecture attentive rend souvent étrange ce qui nous paraît familier et permet de renouveler notre perception du familier. De même les postures pédagogiques et éducatives recommandées dans la gestion de ces parcours par les personnels sont à considérer dans leur diversité : de l'aide et du soutien au suivi et à l'accompagnement en passant par la prise en charge. Bien que prônées, sont-elles toutes compatibles ? Qu'est-ce qui les différencie ? Sont-elles autant de possibilités ouvertes à utiliser selon les situations et les circonstances par les enseignants ou correspondent-elles à des options pédagogiques difficilement conciliables en termes de modes de relation aux élèves et de pratiques professionnelles. Par exemple est-il possible d'articuler la préconisation d'une prise en charge personnalisée avec le souci d'un accompagnement personnalisé des élèves ? D'autres questions ne manquent pas de surgir : Quels liens entretiennent les parcours des élèves, tels qu'ils sont conçus et gérés, dans leur diversité, et les postures pédagogiques et éducatives recommandées ? Pourquoi la posture de l'accompagnement tend de nos jours à prévaloir par rapport à d'autres ? Y a-t-il des différences dans la conception des parcours et leurs relations aux postures pédagogiques, dès lors qu'il s'agit d'élèves en situation de handicap et non d'élèves aux difficultés scolaires graves ?

Parcours, projet et réseau d'établissements.

La référence à des parcours de formation est transversale à tous les textes réglementaires des enseignements adaptés du second degré depuis leur création. Ils sont envisagés, dès la circulaire fondatrice du 6 février 1989, pour permettre « à des niveaux différents *le passage* dans d'autres structures de formation », en estimant qu' « à certaines étapes du cursus de formation, telle structure conviendrait mieux à l'élève »¹ en vue de progresser dans la voie d'une qualification. Ce faisant, un fonctionnement des SEGPA en « structures pédagogiques fermées » pourrait être évité. De plus les enseignements adaptés établissent un lien entre parcours de formation et projet. En donnant à leurs élèves la possibilité d'élaborer un projet personnel de formation, « ils favorisent, *à tout moment de la scolarité*, l'orientation des élèves vers le type d'enseignement le mieux adapté à la réalisation de leur projet ». De façon explicite il est imaginé que certains élèves soient « affectés dans une certaine section du collège ou en

¹ Circulaire n° 89-036 du 6.2.1989, BOEN n° 7 du 16.2.1989 (p.468)

lycée professionnel »², à l'issue des deux premières années du cursus, mais aussi qu'ils poursuivent à terme leur formation « dans un dispositif de formation complémentaire de la formation initiale ou pour rejoindre un lycée professionnel »³. Ces possibilités de passage d'une structure de formation à l'autre supposent une *mise en réseau* des établissements pour les favoriser. Même si les pratiques n'ont pas toujours suivi ces préconisations, il n'en demeure pas moins que la promotion de ces parcours tendait dès cette époque à faciliter la circulation des élèves des EGPA dans l'espace commun de formation au regard de leur projet.

Quoique géré par un projet, un parcours implique dans sa réalisation une adaptation aux situations et aux circonstances. Il ne peut faire l'économie d'aléas. Les incidents ou les accidents de parcours en font intégralement partie. Et pour un élève en grande difficulté scolaire à l'entrée au collège le parcours peut parfois se révéler un « parcours de combattant », s'il n'est pas accompagné par une équipe plus attentive à ses besoins particuliers qu'à ses difficultés.

De la diversité des parcours.

Dans la période fondatrice des EGPA, il n'est question que de « parcours scolaire »⁴. Mais depuis, la qualification de ces parcours n'a cessé de se multiplier. Sans prétendre être exhaustif, en voici une liste recueillie à travers la lecture des textes réglementaires. Qu'il s'agisse d'un parcours de découverte des métiers et des formations, d'un parcours d'éducation artistique et culturelle, d'un parcours de santé ou d'un parcours civique ou encore du parcours d'apprentissage de l'élève géré par l'enseignant de référence de la division, en attendant la mise en œuvre prochaine d'un « parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel »⁵. Sans ignorer les spécificités de chacun de ces parcours susceptibles de s'inscrire dans un parcours d'ensemble, leur multiplication est-elle bien nécessaire ? Ne risque-t-elle pas de faire perdre de vue l'approche globale du parcours de l'élève ? D'autant que les textes officiels insistent tous sur l'indispensable continuité et cohérence des parcours des élèves, qu'il s'agisse d'élèves en situation de difficulté scolaire ou en situation de handicap. Ce qui indique en creux les risques récurrents de discontinuité et d'incohérence dans la gestion des parcours scolaires des élèves, en particulier dans les enseignements adaptés. Remarquons que ces parcours, dans leur diversité, s'inscrivent dans des registres et des visées différents. Si certains relèvent de la formation, d'autres ressortissent plutôt de l'éducation ou encore de l'orientation, quand ce n'est pas d'une insertion sociale et professionnelle. Leur finalité n'est pas la même.

De l'individualisation des parcours.

D'une période à l'autre, notons l'insistance des textes réglementaires sur la nécessité d'*individualiser* les parcours des élèves des enseignements adaptés. C'est le cas aussi bien dans les circulaires de 1996 et de 1998 que dans les circulaires actuelles de 2006 et de 2009 qui régissent les EGPA. Mais, sous cette apparente continuité, l'accent n'est pas le même. Lors de la période inaugurée en 1995-96, l'individualisation des parcours se joue surtout à la fin de la 3^e, au moment de la préparation de l'entrée des élèves dans des formations qualifiantes. Ce qui se comprend dans la mesure où le cursus de la 6^e à la 3^e

² Circulaire n°90-340 du 14.12.1990 (§2.4), BOEN n°47 du 20.12.1990

³ Circulaire n°90-240 (§4.1)

⁴ Circulaire n°89-036 (p.468)

⁵ A partir de la rentrée 2015.

est considéré comme une « formation commune des élèves scolarisés dans les enseignements adaptés du collège »⁶. Aussi les parcours individualisés ne prennent-ils sens et ne deviennent possibles que lorsque des « itinéraires multiples »⁷ s'offrent aux élèves dans leur accès à la qualification : LP, CFA, EREA, avec leurs modalités distinctes de formation et d'alternance, et compte tenu de la carte des CAP proposés sur un territoire. C'est la diversification des voies d'accès et de l'offre de formation qui conditionne l'individualisation des parcours.

Sans méconnaître la « diversification de l'offre de parcours post-3^e »⁸ qu'elle amplifie en incluant structures et dispositifs, la circulaire du 29.8.2006 insiste sur une « individualisation du parcours de formation »⁹ dès le cursus effectué en SEGPA. Mais, ce faisant, l'individualisation s'opère plus par la définition et l'ajustement des objectifs prioritaires du projet individuel de l'élève, réalisés par l'enseignant de référence, que par les choix de l'élève au regard de son projet personnel d'orientation. Le sens de l'individualisation n'est pas le même, selon qu'il se joue lors du cursus ou à son décours, non plus que le rôle et la participation respectifs de l'équipe et de l'élève dans ce processus. Mais ce qui, à terme, est visé sera « la capacité de l'élève à se situer dans son parcours de formation »¹⁰. Quant à la circulaire du 17 mai 1995 sur les EREA, elle ne se contente pas de faire porter l'individualisation sur les parcours, elle l'étend aux durées de formation des élèves¹¹. Ce qui constitue une possibilité d'adaptation des parcours aux besoins particuliers des élèves. Mais un parcours n'est-il pas un « espace-temps de formation » ? S'il en est bien ainsi, il ne renvoie pas seulement à des espaces institués où se former, mais aussi à des durées variables de formation. Il n'en demeure pas moins que ce ne sont pas les élèves, même s'ils peuvent être associés, qui individualisent et diversifient leurs parcours, mais bien les enseignants et leurs partenaires. C'est lorsque le projet devient un projet personnel d'orientation ou d'insertion, à la fin du cursus, que l'adolescent et ses parents sont à même d'accéder à une participation plus significative à la gestion du parcours de formation ou d'entrée dans la vie active.

De l'individualisation à la personnalisation des parcours ?

Au-delà de l'individualisation des parcours, est préconisée de nos jours par l'IGEN leur « *personnalisation* ». Il y a là plus qu'un changement de vocable, dans la mesure où il s'agit d'introduire des « souplesses horaires » dans les emplois du temps des élèves, avec une part « variable de 20 à 30 % permettant à chacun (en grande difficulté ou non) de bénéficier d'un itinéraire correspondant à ses besoins et ses aspirations »¹². C'est là une condition indispensable pour proposer des parcours réellement adaptés aux élèves ayant besoin d'aide ou d'accompagnement à un moment de leur scolarité obligatoire. Le rapport des Inspecteurs généraux Jean-Pierre Delaubier et Gérard Saurat y est favorable. Ce serait

⁶ Circulaire n°96-167 du 20.6.1996 (§2), BOEN n°26 du 27.6.1996 (p.1791)

⁷ Circulaire n°96-167 (§3.1)

⁸ Circulaire n°2006-139 (§3), BOEN n°32 du 7.9.2006.

⁹ Circulaire n°2006-139 (§2)

¹⁰ Circulaire n°2006-139 (§2)

¹¹ Circulaire n°95-127 du 17.5.1995 (§1), BOEN n°22 du 22.6.1995 (p.1852)

¹² Rapport n°2013-093 (novembre 2013) de J.P. Delaubier et G. Saurat sur Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire (C1, p.157)

une « révolution culturelle » dans la gestion très normée des emplois du temps des élèves... Le même rapport prône de « construire des *parcours plus inclusifs* »¹³ lors des cursus en SEGPA, impliquant « des activités partagées avec les autres élèves » du collège. De telles activités ne pourraient que « favoriser l'adaptation ultérieure au contexte d'un LP ou d'un CFA »¹⁴. Observons que ces activités partagées sont recommandées de façon réitérée depuis la circulaire du 20.6.1996¹⁵, mais leur mise en œuvre demeure très inégale et discontinue sur le territoire national. L'application du principe d'inclusion de tous les élèves, énoncé par la loi de refondation de l'école de la République, pourrait néanmoins changer la donne et lever progressivement un certain nombre d'obstacles et de résistances à des apprentissages mieux partagés entre les élèves scolarisés au collège, dans leur diversité. C'est là l'enjeu d'une démarche et d'une pédagogie inclusive.

Des parcours scolaires des élèves en situation de handicap.

Qu'en est-il des parcours de ces élèves, accueillis aussi dans les enseignements adaptés sur un mode individuel et au titre d'un PPS? Un des enjeux de leur promotion est de substituer à une logique de placement encore prégnante une *logique de parcours* plus favorable à une scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire. Dans un entretien récent l'IGEN Jean-Pierre Delaubier reconnaît que « les élèves en situation de handicap accomplissent désormais de véritables parcours de scolarisation. En revanche, et sans doute faute de projets, les parcours dans leur majorité souffrent de ne pas être réellement anticipés. La notion de parcours est comprise au sens de donner suite à une formation, mais elle n'est pas construite en général à l'échelle d'un cycle, et pas pensée en amont dans sa globalité »¹⁶ A l'exception notable des parcours qui se réalisent en SEGPA, il observe que « la mise en œuvre de parcours, au sens accompli du terme, au sens de la loi, n'est... actuellement pas aboutie ». Quoi qu'il en soit de la diversité des mises en œuvre, comment le parcours de ces élèves est-il qualifié ? La loi du 11 février 2005 prescrit un parcours de formation *adapté* à la situation de chacun d'eux¹⁷. Ce qui implique une évaluation périodique des compétences, besoins et mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours. L'adaptation de ce parcours permet à l'élève handicapé « de réaliser à son propre rythme, si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur »¹⁸. L'enseignant référent de la scolarisation est censé veiller à la fois à la cohérence, à la continuité ainsi qu'à la fluidité du parcours scolaire de l'élève handicapé, lors des transitions d'un établissement à l'autre.¹⁹ La loi articule ce parcours à un projet, non pas individualisé, mais *personnalisé* de scolarisation (art.19). Si ce parcours exige « un suivi permanent et une analyse constante des conditions de son déroulement »²⁰, l'accompagnement proprement dit concerne les mesures particulières que la situation de

¹³ Rapport n° 2013-093 (D3, p.159)

¹⁴ Rapport n° 2013-093 (D3, p.159)

¹⁵ Circulaire n° 96-167 (§ 2.2 & 4.1)

¹⁶ Entretien entre J.M. Lesain et J.P.Delaubier, in NRAS n° 91, 1^{er} trimestre 2013 (p.302)

¹⁷ Loi n° 2005-102 du 11.2.2005, JO du 12.2.2005 : Titre IV, chap.1^{er}, art.19.

¹⁸ Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 (§ 2.2.1), BOEN n° 32 du 7.9.2006.

¹⁹ Circulaire n° 2006-126 (§ 3.1.1 & 3.2.2)

²⁰ Circulaire n° 2006-126 (préambule)

l'élève nécessite. Il s'agit, entre autres, des « accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines »²¹, figurant dans le plan de compensation des conséquences du handicap. La pratique de l'accompagnement porte alors moins sur le processus de formation lui-même que sur les mesures qu'il suppose en situation de handicap. Mesures décidées par la CDAPH et qualifiées expressément de « mesures d'accompagnement » dans leur diversité²². L'équipe de suivi de la scolarisation veille à la mise en œuvre de ces mesures censées répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés. Parcours de scolarisation de ces élèves et pratiques d'accompagnement paraissent ainsi liés. Se référant à la loi du 11 février 2005, la loi actuelle du système éducatif considère qu'elle a favorisé le développement rapide de leur scolarisation en milieu ordinaire. Elle souligne que « ce progrès a été facilité par l'effort fourni pour *accompagner et aider* ces jeunes handicapés dans leur parcours scolaire » (p.32). En dehors d'un accès amélioré à l'école pour les plus fragiles, les plus malades ou lourdement handicapés, cet accompagnement tendrait à assurer à l'élève « une *assistance plus pédagogique* et à lui faciliter l'accès à l'apprentissage et au savoir : explications ou reformulations de consignes, recentrage de l'élève sur sa tâche, aide ponctuelle et prise de notes ou réalisation d'un exercice sous la dictée de l'élève »²³, sans oublier le rôle des ressources et innovations numériques au service de ces élèves. Outre les mesures spécifiques d'accompagnement se fait jour un accompagnement plus pédagogique qui tend à rendre accessibles des apprentissages qui ne l'étaient pas ou fort peu. Mais à partir de la loi de 2013 cet accompagnement de la scolarisation des élèves handicapés vise à favoriser leur inclusion effective et pas seulement leur assistance pédagogique. Le parcours scolaire de l'élève en situation de handicap n'est plus seulement « adapté » et « personnalisé », il devient « *inclusif* »²⁴. Il suppose des apprentissages partagés avec d'autres élèves. Pour ce faire, son parcours doit être « *construit* », car ces apprentissages partagés ne s'improvisent pas dans l'espace-temps de la formation instituée.

Des postures pédagogiques et éducatives.

La tradition pédagogique en connaît un grand nombre, sans qu'elles soient pour autant toujours bien différenciées par leurs acteurs. Sans prétention exhaustive, nous disposons aux côtés de la guidance, de l'aide et du soutien, d'autres figures telles que la prise en charge, le suivi, l'accompagnement, dont la promotion varie selon les époques et les difficultés éprouvées par les enseignants dans leur exercice professionnel. Ce ne sont pas seulement des pratiques, mais des modes de relation aux élèves. Elles constituent ce que Guy Le Bouëdec nomme des postures. Il tend à suggérer par là «un certain nombre d'attitudes et de rôles éducatifs »²⁵, à différencier selon les situations.

Remarquons qu'en 1989-90, dans la période fondatrice des enseignements généraux et professionnels adaptés, il n'est pas question de ces postures tout à la fois pédagogiques et éducatives. Aucune référence n'est faite à une prise en charge, à un suivi ou encore à un accompagnement des élèves de SEGPA. Tout au plus pouvons-nous considérer que la tenue

²¹ Circulaire n°2006-126 (§ 2.2.1)

²² Circulaire n°2006-126 (§ 2.2.1)

²³ Loi n°2013-595 du 8.7.2013, JO du 9.7.2013 (pp.32-33)

²⁴ Circulaire n°2014-068 du 20.5.2014 (§ II,4), BOEN n°21 du 22.5.2014.

²⁵ « Une posture éducative fondée sur une éthique » (p.19, n.1), in Cahiers pédagogiques n°393, avril 2001.

d'un livret de compétences pour évaluer et valider les acquis des élèves est une manière de suivre leur parcours de formation. C'est dans la seconde période des EGPA qu'apparaît le paradigme de *la prise en charge*. Les circulaires de 1996 et de 1998 prônent en effet « une prise en charge personnalisée »²⁶ de ces élèves. Ce modèle est importé du secteur médico-éducatif. Comme l'accès à l'autonomie est affiché comme finalité, on serait enclin à se demander si cette posture est bien propice à son acquisition. Néanmoins la « prise en charge globale » de l'élève recommandée par la circulaire de 1996²⁷ tend à ce que ce dernier témoigne de sa « capacité à se prendre en charge »²⁸, au terme de son cursus, en 3°. La préconisation de cette posture avec des élèves considérés comme en difficulté grave et durable sera maintenue dans la troisième période des EGPA, lors des circulaires de 2006 et de 2009.

En même temps que cette prise en charge pédagogique *un suivi des élèves* est prescrit lors des circulaires de 1996-98. Le livret de compétences est défini expressément comme un « outil de suivi »²⁹ durant la formation commune et au-delà, lors de l'accès des élèves aux formations qualifiantes. Leur suivi fait en effet partie des missions de la SEGPA³⁰. Il ne concerne pas seulement le suivi de la formation, mais implique celui de l'insertion de chaque élève. En ce qui concerne le suivi individualisé³¹, que prescrit la circulaire de 2006 tout comme celle de 2009, il porte tout autant sur l'aide à l'orientation et à l'insertion que sur la formation elle-même. Dans ce dernier cas, l'enseignant de référence de chaque division se devrait d'aider « les élèves à s'impliquer dans leur parcours d'apprentissage »³². Ce qui est une modalité pédagogique bien différente de la prise en charge personnalisée.

Quant à *l'accompagnement de l'élève*, il est surtout envisagé, à partir de 1996, au-delà de la 3°, lors de l'accès au parcours de qualification. La réussite de ce parcours en LP ou en CFA « requiert un accompagnement de l'élève dans la nouvelle structure »³³. Un accompagnement facilité, quand des conventions entre établissements instaurent des mises en réseau propices au passage de relais d'une équipe à l'autre. La circulaire de 1998 lie la pratique de l'accompagnement aux périodes sensibles des passages. Elle indique ainsi qu'en 6° « des modalités de vie scolaire et une organisation pédagogique différentes de celles de l'école élémentaire doivent ménager (à l'élève) un accès progressif et accompagné à la vie plus complexe du collège »³⁴. Mais, de manière plus générale, cette pratique caractérise le contrat explicite des EGPA : « un accompagnement individuel, le soutien d'un référent privilégié, ainsi qu'un suivi au-delà de la SEGPA sont assurés aux élèves »³⁵. De façon surprenante, contrairement aux circulaires de 1996 et de 1998, il est

²⁶ Circulaire n° 98-129 du 19.6.1998 (§1,1), BOEN n° 26 du 25.6.1998

²⁷ Circulaire n° 96-167 du 20.6.1996 (§1.1), BOEN n° 26 du 27.6.1996 (p.1799)

²⁸ Circulaire n° 96-167 (§2.2), BOEN n° 26 (p.1801)

²⁹ Circulaire n° 96-167 (§ 2.3), BOEN n° 26 du 27. 6.1996 (p.1802)

³⁰ Circulaire n° 96-167 (§ 4.1), BOEN n° 26 (p.1803)

³¹ Circulaire n° 2006-139 du 29.8.2006 (§2) & circulaire n° 2009-060 du 24.4.2009 (§ I,3)

³² Circulaire n° 2009-060 (§ I, 5).

³³ Circulaire n° 96-167 (§ 3.1), BOEN n° 26 (p.1802) & Note de service n° 98-128 du 19.6.1998 (§ 1).

³⁴ Circulaire n° 98-129 (§ II,1) du 19.6.1998, BOEN n° 26 (p.1420)

³⁵ Circulaire n° 98-129 (§ I), BOEN n° 26 (p.1418).

peu question d'accompagnement dans les circulaires de 2006 et de 2009. Une seule occurrence manifeste en 2009, lorsqu'il s'agit de promouvoir l'esprit d'initiative et l'autonomie des élèves par la mise en œuvre de projets, en négociant « le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées, aux activités autonomes »³⁶. Ce qui tendrait à reconnaître la fonction première de la guidance et le rôle indispensable de l'accompagnement dans un processus d'accès à l'autonomie, en évitant l'installation dans une dépendance pédagogique qu'implique toute prise en charge trop continue au prétexte de la grande difficulté scolaire des élèves des EGPA. Le degré d'autonomie qu'elles autorisent ou favorisent permettrait ainsi de distinguer et de classer les postures pédagogiques que nous avons listées.

Pa rapport aux SEGPA, les EREA, dès leur circulaire spécifique de 1995, assument différentes postures, mais avec un accent plus net sur l'accompagnement. Et cet accompagnement ne concerne pas seulement la formation, mais aussi le processus d'orientation et d'insertion. Ainsi « l'équipe de l'EREA/LEA et ses partenaires accompagnent l'élève dans cette démarche » de construction progressive d'un projet d'orientation, de formation et d'insertion professionnelle³⁷ et sociale. De même elle assure le suivi de son insertion dans la vie professionnelle. Quant à la prise en charge, elle n'apparaît significativement que dans le cadre d'un partenariat avec le secteur médico-social. Il s'agit alors de recourir si nécessaire à des aides spécifiques et de bénéficier d'une « meilleure prise en charge à la fois éducative, pédagogique et psychopédagogique de chaque jeune »³⁸.

Si nous considérons enfin la circulaire de rentrée 2014, l'accompagnement n'y apparaît plus comme une posture et une pratique qui s'adresse aux seuls élèves en situation de difficulté grave ou de handicap. Il se généralise. « Accompagner les élèves dans leurs apprentissages »³⁹ devient un objectif assigné. Ce texte officiel va jusqu'à déclarer que « tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins ».⁴⁰ A croire que le paradigme élaboré pour les élèves le plus en difficulté tendrait à se diffuser à l'ensemble de la population scolaire, du moins à être prôné. Selon cette circulaire, la différenciation pédagogique permettrait en effet « de faire progresser *tous les élèves* au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées » (§ II, 4). Néanmoins, malgré cette généralisation avec le risque de banalisation de l'accompagnement, la priorité demeure toujours d' « aider et accompagner les élèves qui en ont le plus besoin ». ⁴¹

Spécificité de l'accompagnement par rapport à d'autres postures.

Le repérage de ces postures, s'il nous renseigne dans une certaine mesure sur les contextes et les moments de leur usage, ne nous indique pas pour autant ce qui les différencie. Ce qui caractérise chacune paraît relever de l'évidence partagée. G. Le Bouëdec, déjà évoqué, nous propose un certain éclairage sur ce qui sépare le suivi de

³⁶ Circulaire n° 2009-060 (§ II,7)

³⁷ Circulaire n° 95-127 du 17.5.1995 (§ 4), BOEN n° 22 (p.1882)

³⁸ Circulaire n° 95-127 (§ 5,b), BOEN n° 22 (p.1884)

³⁹ Circulaire n° 2014-068 du 20.5.2014 (§ I), BOEN n° 21 du 22.5.2014.

⁴⁰ Circulaire n° 2014-068 (§ II, 4)

⁴¹ Circulaire n° 2014-068 (§ II, 4)

l'accompagnement. Selon lui, « quand les rapports humains en général, éducatifs en particulier, sont réglés par un contrat qui explicite les droits et les devoirs de chacun et qui requiert le consentement libre et éclairé des partenaires »⁴², les postures qu'ils impliquent appartiennent au suivi. Ainsi le suivi ne se confondrait pas avec l'accompagnement. En effet toute relation éducative n'est pas accompagnement. Le propre de cette posture, c'est « la centration inconditionnelle d'une personne sur la personne de l'autre »⁴³. Comme le souligne Bernard Ennuyer, « la notion d'accompagnement implique avant tout que la personne accompagnée soit première et que celui qui accompagne est second »⁴⁴. En reconnaissant la personne comme sujet, sujet de sa vie, « un rapport de confiance (est) établi avec la personne qui l'accompagne », rapport qualifié par lui de « reliance ».⁴⁵

Même si des situations existentielles contrastées appellent ce mode de relation, qu'est ce qui spécifie cette posture ? Accompagner quelqu'un, ce serait « l'accueillir et l'écouter », « s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est ». Ce serait aussi « participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche ». Ce serait enfin « cheminer à ses côtés pour le confirmer dans ce nouveau sens où il s'engage »⁴⁶. En prenant en compte ces remarques, cette posture apparaît appropriée dès lors qu'il s'agit de promouvoir le projet de l'élève et de l'adolescent, que ce projet soit un projet d'orientation ou d'insertion. En revanche la posture du suivi semble plus adéquate quand l'enseignant de référence s'emploie à ajuster les objectifs de formation au regard des besoins particuliers de l'élève. Quand la posture de l'accompagnement est privilégiée par rapport à d'autres, elle « se fait au nom d'une institution », et non « au nom de son nom propre »⁴⁷. Qu'il soit éducatif ou pédagogique, l'institution, en l'occurrence l'Education nationale, indique le cadre, le rôle et les modalités de ce mode de relation. Après l'accompagnement éducatif, un décret a précisé récemment ce qui relevait de l'accompagnement pédagogique⁴⁸. Ce faisant, l'accompagnement scolaire, qui désignait initialement « l'aide apportée gratuitement aux élèves, en dehors de l'école » ou à sa périphérie⁴⁹, tendrait à s'installer au cœur même des apprentissages des élèves. Il ne concernerait plus seulement une « marge de l'école », selon l'expression de Dominique Glasman⁵⁰. Il ne s'adresserait plus seulement aux élèves les plus « fragiles ». Il viserait potentiellement la population scolaire dans son ensemble. L'importance des sorties sans qualification de notre système éducatif et des décrochages

⁴² « Une posture éducative fondée sur une éthique » (p.18), in Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001.

⁴³ G. Le Bouëdec , article cité (p.18)

⁴⁴ Cité par Marcel Nuss, in Former à l'accompagnement des personnes handicapées (p.28), Paris, 2007. Dunod

⁴⁵ Ibidem (p.27).

⁴⁶ G. Le Bouëdec « Une posture éducative fondée sur une éthique » (p.19), in Cahiers pédagogiques n° 393.

⁴⁷ G. Le Bouëdec « Une posture éducative fondée sur une éthique » (p.19 & 20), in Cahiers pédagogiques n° 393.

⁴⁸ Décret n° 2014-1377 du 18.11.2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, JO du 20.11.2014, BOEN n° 44 du 27.11.2014.

⁴⁹ « Accompagnement scolaire » (p.35) , in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (3^e éd.). Paris 2005. Ed. Retz.

⁵⁰ L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école. Paris. 2001. PUF

scolaires avant la fin de la scolarité obligatoire permet de mieux comprendre cette évolution.

Limites de l'accompagnement ?

Pour autant, sans méconnaître les aspects positifs des pratiques d'accompagnement, ne convient-il pas aussi d'en discerner les limites, pour ne pas les mythifier en considérant ces pratiques comme autant de remèdes aux difficultés des relations pédagogiques et éducatives ? Marcel Nuss va jusqu'à considérer que « l'accompagnement est un idéal qu'il est primordial de démythifier pour le rendre crédible et vivable par le plus grand nombre »⁵¹. En effet l'accompagnement n'est pas une panacée. Mais il faut d'abord reconnaître ce que peut apporter une telle posture, avec les pratiques qu'elle engage, par rapport à d'autres. Elle met en œuvre une relation de proximité avec une prise en compte de besoins particuliers dans une situation présente. Elle n'est pas une réponse générale à un profil d'élèves ou à un type de difficultés d'apprentissage. Elle implique une observation attentive de l'élève dans la singularité de son rapport au savoir et à l'acte d'apprendre dans une situation déterminée. Elle se veut une *aide sur mesure* ajustée à la situation et au moment présent. Cependant la généralisation de l'usage de l'accompagnement risque aussi d'en faire « un concept fluide de plus en plus passe-partout »⁵². Il peut devenir un simple mot de passe dans la vulgate pédagogique. Adopté, il ne signifie pas pour autant que représentations et pratiques antérieures ont été modifiées pour être en adéquation avec les implications de cette posture. Par exemple la prise en charge peut être reconduite sous le label nouveau de l'accompagnement.

La relation d'accompagnement, si soucieuse qu'elle soit de l'élève, n'en reste pas moins dissymétrique. Comme le remarque Jean-Pierre Boutinet, « ce n'est pas l'usager qui est d'abord demandeur d'un accompagnement, mais bien le professionnel ; l'usager va se voir malgré lui imposer un accompagnement dont souvent il ne mesure pas bien la portée. »⁵³ Bref, la posture d'accompagnement peut n'être qu'une imposture, si elle se prétend une relation contractuelle en masquant la décision où elle prend son origine.

Peu ou prou, la relation accompagnant/ accompagné implique elle aussi une forme et un degré variable de dépendance. Car inscrire l'accompagnement dans la durée comporte ce risque. Comment le restreindre pour favoriser l'accès à l'autonomie de l'élève, en faire un « apprenant » ? Accompagner le parcours scolaire d'un élève à travers son projet implique « un relationnel d'accompagnement »⁵⁴. Ce qui engage à réfléchir aux modalités du projet d'accompagnement et pas simplement à l'accompagnement du parcours par le projet. Ce qui suppose d'examiner la place et le rôle de l'autre dans la relation d'accompagnement. Par exemple, qu'en est-il de cette relation quand chaque professionnel prétend instaurer une relation d'accompagnement avec les élèves en situation de handicap ? Du côté de l'accompagnant, comment concilier la prescription institutionnelle de cette pratique avec la prise de conscience qu'elle se fonde sur une décision éthique ? Si « personne ne peut être contraint d'accompagner un autre »,⁵⁵ il n'en demeure pas moins

⁵¹ Former à l'accompagnement des personnes handicapées (p.24). Paris. 2007. Ed.Dunod

⁵² « Repères anthropologiques » (p.11), Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001.

⁵³ « Repères anthropologiques » (p.12), in Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001.

⁵⁴ Jean-Pierre Boutinet. Grammaires des conduites à projet (p.113). Paris 2010. PUF

⁵⁵ Quelques propositions opératoires sur l'accompagnement, in Cahiers pédagogiques n° 393 (p.13, prop.4)

qu'une situation concrète, de par sa complexité, induit souvent « un mixte de postures éducatives »⁵⁶. Ainsi un enseignant au cours même de son exercice professionnel peut décider d'accompagner un élève, comme le suggère G. Le Bouëdec. Quoiqu'il en soit, l'accompagnement ne se réduit pas simplement à aménager une relation pédagogique. C'est une posture qui nous implique plus qu'imaginé, avec des risques pour les deux partenaires, quand ce ne serait qu'une dérive vers un rapport fusionnel ou un assujettissement qui ne s'avoue pas. La prise de conscience de ces risques contraires est propre à faciliter leur régulation. Lorsqu'une relation de confiance parvient à s'instaurer, où l'autre est reconnu comme sujet de sa propre formation, de sa propre vie, « la logique de l'accompagnement modifie de fait le rapport aux savoirs spécialisés, le plus souvent construits dans la distance quand ce n'est pas l'invalidation des savoirs ordinaires », des savoirs d'expérience⁵⁷. Dans l'accompagnement le point de vue de l'autre doit être pris en considération pour que cette posture parvienne à transformer la relation et donne son plein effet. Emerge alors l'idée que les personnes, même en situation de grande difficulté ou de handicap, sont à même de formuler leurs aspirations et leurs besoins. La surveillance de soi dans la pratique de cette posture permet à l'accompagnant et à celui au service duquel il se met d'en être tous deux transformés. Mais ce serait là un « accompagnement entendu au sens musical du terme », comme le remarque Jean-Pierre Boutinet⁵⁸.

André

PHILIP

Colloque national 2015 du CERFOP

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif
dans les enseignements adaptés du second degré.

Présentation des interventions.

Aurélié HISLER, Directrice de la SEGPA du Collège Anatole France de Montataire & **Arnaud Aubert**, Directeur de la SEGPA du Collège Jean-Jacques Rousseau de Creil.

Parcours d'élèves « extraordinaires ».

Lorsque des élèves sont orientés vers les enseignements adaptés, certains se disent : « ma vie est foutue », d'autres au contraire veulent saisir cette chance pour prouver qu'ils sont capables du meilleur. Forts d'une nouvelle assurance et d'un projet d'orientation solide qu'ils ont choisi et construit durant les années collège, ils ambitionnent tous de réussir. Pour la grande majorité de nos élèves, la construction d'un projet et l'entrée dans la vie active va passer par l'obtention d'un CAP, d'un BAC Professionnel ou d'un BTS. Mais quels obstacles ont-ils eu à franchir afin de concrétiser leur rêve ? Quelles décisions et

⁵⁶« Une posture éducative fondée sur une éthique », in Cahiers pédagogiques n° 393 (p.18), avril 2001.

⁵⁷ Philippe Mazereau, in Aporia n° 3 (p.6), février 2006.

⁵⁸« Repères anthropologiques » (p.11), in Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001 : Accompagner, une idée neuve en éducation.

quel choix de vie ont-ils eu à prendre pour parvenir à leur but ? Ces élèves viennent aujourd'hui témoigner de leur parcours, de leurs réussites et de leurs épreuves.

José PUIG, Directeur de l'INS HEA. 58-60 avenue des Landes. 92150 Suresnes.

Accompagner : discours, gestes, postures

Le lexique de l'accompagnement est à la mode : il évoque la douceur d'une relation qui se poursuit dans la durée d'un parcours. Très présent dans le champ social, éducatif et pédagogique, il figure 55 fois dans le texte de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Mais cet engouement sémantique engage-t-il réellement une transformation réfléchie des pratiques professionnelles ? Quelles conséquences peut-il avoir sur l'évolution des métiers et des formations concernées ? En quoi accompagner est-il autre chose qu'une forme politiquement correcte de prendre en charge ?

Didier FABRE, Directeur de la Segpa du Collège François Rabelais de Saint Maur des Fossés (94)

Diversité des parcours de formation et gestion de l'hétérogénéité dans les EGPA.

Réfléchir sur la notion de parcours de formation en SEGPA pose inévitablement la question de la vision que l'on a de la structure et de ce qui la caractérise dans son rôle, son fonctionnement et ses pratiques d'accompagnement pédagogique. Je ferai d'abord une description et une analyse des différents parcours de formation : parcours sécurisé, parcours individualisé, parcours didactique et parcours éclectique, qui peuvent scander la scolarité d'un élève de Segpa durant les quatre années de son cursus. Je montrerai en quoi ces parcours complémentaires, qui font écho aux difficultés scolaires les plus récurrentes des élèves de SEGPA, cherchent à être au plus près, au plus juste et au plus utile de leurs besoins éducatifs particuliers. Je proposerai également des pistes d'action pour favoriser l'inclusion partielle et raisonnée des élèves de SEGPA, en organisant des activités partagées avec les autres élèves et professeurs du collège. Pour illustrer les différents parcours j'utiliserai un powerpoint. Courriel : didier.fabre@ac-creteil.fr & téléphone : 01.48.83.32.89

Jean-Pierre BOUTINET, Professeur émérite à l'U.C.O.-IPSA. Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada). Chercheur associé à l'Université Paris X.

Quel(s) sens donner aux pratiques d'accompagnement chez les élèves en difficulté ?

Certaines des pratiques pédagogiques hier développées pour la première fois auprès des élèves en difficulté ont connu une destinée tout à fait inattendue dans la mesure où elles sont réutilisées aujourd'hui pour former les élèves qui réussissent le mieux leur scolarité ; ainsi en est-il notamment des pédagogies de la transition et de l'alternance. C'est dire si les initiatives prises pour encadrer les élèves en difficulté peuvent paradoxalement être porteuses de développements prometteurs. Ces développements pourraient aujourd'hui concerner les pédagogies de l'accompagnement qui initient une diversité de pratiques ; de telles pratiques peuvent être innovantes si cet accompagnement n'est pas limité à la banalité d'une présence individualisante de face à face, mais justement est appréhendé en termes de transition et d'alternance, amenant le pédagogue à conjuguer au pluriel la question du sens qu'il entend donner à cet accompagnement et qu'il se propose de faire partager à ses élèves apprenants : sens spatial, sens temporel, sens relationnel, sens expérientiel.

François LANGE. Directeur de l'EREA/LEA Henri Ebel de Illkirch-Graffenstaden (67).

La Base d'Aide au Suivi des Elèves : le couteau suisse d'un pilotage collaboratif « enseignant, éducateur, directeur » en EREA.

La Base d'Aide au Suivi des Elèves (B.A.S.E.) a été développée dans le but de favoriser la communication entre les membres de la communauté éducative en EREA. Dans la mise en place du suivi individualisé des élèves, il s'agit de rendre compte à l'élève, à sa famille ainsi qu'aux différents partenaires accompagnants, dans une pratique de bienveillance et de transparence. L'utilisation conjointe de la B.A.S.E. par l'équipe enseignante, l'équipe éducative et la direction répond à plusieurs enjeux : - aider l'équipe éducative à s'assurer d'un regard le plus objectif possible,

- engager les adultes dans une surveillance commune des élèves,
- créer des pratiques dédiées à un travail d'explication du sens de l'apprentissage du vivre ensemble,
- veiller à ce que la dimension éducative prime sur la sanction des fautes commises,
- communiquer aux enseignants les décisions prises dans le cadre d'un dispositif de veille,
- favoriser les échanges d'observation des élèves dans le cadre des synthèses,
- instaurer avec les familles des relations de confiance par la véracité des informations,
- rendre l'élève autonome et responsable,
- rendre le pilotage performant.

François LANGE. Téléphone : 03.44.61.21.21 & courriel : francois.lange@ac-strasbourg.fr

Christine SALVARY, IEN ASH Circonscription de Calais & **Dominique VINCENT** Directrice de la SEGPA du Collège Langevin de Boulogne-sur-mer.

Les pratiques d'accompagnement des élèves orientés en SEGPA et affectés en 6° inclusive sur le réseau du collège Langevin à Boulogne sur mer.

Un dispositif innovant sur l'académie de Lille est en cours d'expérimentation dans quatre collèges, dont deux dans le Pas de Calais. Cette expérimentation fait suite à un constat effectué sur l'académie de Lille avec un taux élevé d'élèves scolarisés en SEGPA, le peu d'inclusion de ces élèves dans le collège (Rapport de l'Inspection Générale de novembre 2013), le décrochage scolaire ...

Ce dispositif dans lequel les élèves orientés en SEGPA sont affectés dans les classes de 6^{ème} de leur collège de secteur entre dans le principe d' « école inclusive », affirmé dans l'article premier de la Loi d'Orientatation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole de la République du 8 Juillet 2013 et du décret du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège, qui institue le cycle de consolidation recouvrant les niveaux CM1, CM2 et 6^{ème}.

La 6^{ème} inclusive favorise la construction d'une nouvelle professionnalité des équipes prenant mieux en compte les compétences spécifiques de chacun et permet à l'ensemble des élèves en grande difficulté scolaire (y compris ceux qui ne bénéficiaient pas jusqu'ici d'une orientation en SEGPA), d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité au collège.

Christine Salvary, IEN ASH. Circonscription de Calais ASH. Zone A. 183 rue de Montréal, 62100 CALAIS, Tel : 03 21 36 12 15

Claude LANG, Directeur de la SEGPA du Collège du Nonnenbruch de Lutterbach (68) & **Frédéric CHENAL**, Directeur de l'IMPRO et du SESSAD DEFIS de l'association M. Sinclair de Mulhouse.

L'accompagnement d'élèves de SEGPA et d'ULIS vers une insertion professionnelle par un dispositif en partenariat.

Le dispositif « ETAPES 68 » (Equipe Technique d'accompagnement d'élèves de SEGPA du Haut-Rhin) vise à mener une action préventive, principalement dans le sud du département du Haut-Rhin. Il permet à un certain nombre d'élèves présents dans les SEGPA et relevant de la MDPH de bénéficier de prestations en forme d'appuis supplémentaires, dispensées conjointement par le SESSAD Sinclair et l'Education nationale. La durée de l'accompagnement est de deux années consécutives : une année en 3[°] se déroulant en SEGPA ou en ULIS dans les collèges d'origine et une année dite de prolongation de scolarité se déroulant au collège du Nonnenbruch à Lutterbach.

En 2012, le SESSAD « ETAPES 68 » de l'association Marguerite Sinclair a été fusionné avec le SESSAD « APPUIS », qui intervenait plus spécifiquement auprès de jeunes scolarisés en ULIS. La nouvelle entité s'appelle SESSAD DEFIS. Les deux unités qui le composent conservent leurs prérogatives antérieures. Le nouveau SESSAD mutualise davantage les compétences des professionnels qui interviennent indistinctement auprès des jeunes. Toutefois, deux personnes identifiées sont désignées comme référentes pour la mise en œuvre du partenariat avec le collège de Lutterbach en vue du suivi des jeunes accompagnés par le dispositif « ETAPES 68 ».

Les interventions s'effectuent de façon concertée entre le SESSAD et la SEGPA du collège de Lutterbach. L'objectif commun aux deux partenaires est de proposer aux élèves du dispositif un accompagnement permettant de rechercher la solution d'insertion la plus adaptée à l'issue de leur scolarité en SEGPA.

Claude LANG. Courriel : claude.lang1@ac-strasbourg.fr et téléphone : 03.89.52.29.80 & Frédéric CHENAL. Courriel : f.chenal@asso.sinclair.fr

Marc DEBRAY, Directeur de la SEGPA et **Elisabeth LABEYRIE**, professeure d'Anglais au Collège Arsène Meunier. 1 rue de la Jambette. 28400 Nogent le Rotrou.

Parcours accompagnés d'élèves de SEGPA vers le DNB Pro.

L'équipe pédagogique s'est interrogée sur le parcours particulier de certains élèves sortis de SEGPA qui prolongeaient une formation CAP par un BAC Pro. Certains de ces élèves présentent des profils similaires. Ils ont fortement progressé durant leur scolarité et montrent un potentiel significatif. De plus, depuis la session 2013, il est possible d'inscrire

des élèves de SEGPA au DNB série professionnelle. L'inscription de ces élèves au DNB a changé le regard porté sur les enseignements généraux et professionnels adaptés ainsi que sur les élèves qu'ils accueillent. Avec presque deux ans de recul sur cette expérience nous soulignerons les évolutions des élèves et de l'équipe pédagogique. La mise en place de l'épreuve « Histoire des Arts » a notamment modifié les pratiques de l'équipe pédagogique.

Nous nous proposons de rendre compte du parcours de nos élèves de SEGPA présentés au DNB série Pro et d'indiquer l'accompagnement pédagogique qui a été mis en place à la SEGPA du Collège A. Meunier de Nogent-le-Rotrou.

L'épreuve d'Histoire des Arts (HIDA) est une des épreuves ponctuelles du DNB. C'est la seule qui soit la même pour la série générale et la série professionnelle. Les Arts du XXème siècle sont un domaine très vaste. Nous sommes donc partis des compétences et domaines d'intérêts des élèves, afin de trouver des objets d'étude qui leur conviennent et dans lesquels ils puissent s'investir. Chaque élève a pu choisir cinq objets d'étude au sein d'une même thématique (le manga, la voiture et le XXème siècle, le chocolat, la danse, etc.), afin de ne pas s'éparpiller et de pouvoir réinvestir ses compétences et connaissances. Notre rôle a été de les guider dans le choix des objets d'étude, car il s'agit d'Art, même si ce qu'il désigne et recouvre peut être très vaste. Nous les avons aussi aidés à synthétiser leurs recherches, pour lesquelles ils étaient assez autonomes (utilisation d'internet et déplacement au CDI, aide éventuelle du professeur-documentaliste, comme pour tous les élèves de 3ème de collège). De même il s'agissait de les aider à mémoriser et alléger leurs présentations écrites. Cette phase a été réalisée de manière bien différente selon les élèves. Nous avons atteint certaines limites avec quelques élèves, alors que d'autres ont développé une réelle autonomie de travail dans beaucoup de domaines. Mais de toute manière, cette expérience a été bénéfique pour tous les élèves et les enseignants qui les ont accompagnés et suivis.

Marc DEBRAY et Elisabeth LABEYRIE. SEGPA du Collège A. Meunier de Nogent-le-Rotrou. T. 02.37.52.06.66 & courriel : marc.debray@ac-orleans-tours.fr

TEXTES OFFICIELS de REFERENCE

- Circulaire n°95-127 du 17.5.1995, BOEN n°26 du 22.6.1995 (EREA)
- Loi n°2005-102 du 11.2.2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, J.O. du 12.2.2005
- Décret n°2005-1762 du 30.12.2005 : Parcours de formation des élèves présentant un handicap, JO. du 31.12.2005 & du 25.2.2005, BOEN n°10 du 9.3.2005.
- Circulaire n°2006-126 du 17.8.2006, BOEN n°32 du 7.9.2006 : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation.
- Circulaire n°2006-139 du 29.8.2006, BOEN n°32 du 7.9.2006 (EGPA)
- Circulaire n°2009-60 du 24.4.2009, BOEN n°18 du 30.4.2009 (EGPA)
- Loi n°2013-595 de refondation de l'école de la République du 8.7.2013, J.O. du 9.7.2013

- Circulaire n° 2014- 068 du 20.5.2014, BOEN n°21 du 22.5.2014 (Circulaire de rentrée 2014)
- Circulaire n° 2008-092 du 11.7.2008. BOEN n°29 DU 17.7.2008 : Parcours de découverte des métiers et des formations.
- Décret n° 2009-378 du 2.4.2009, JO n°0080 du 4.4.2009 relatif à la scolarisation des enfants, adolescents et jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements et services médico-sociaux.
- Circulaire n° 2010-139 du 31.8.2010, BOEN n° 37 du 14.10.2010 relative à la mission d'accompagnement scolaire des élèves handicapés effectuée par des personnels employés par des associations.
- Circulaire n° 2011-118 du 27.7.2011, BOEN n° 31 du 1.9.2009 : Accompagnement personnalisé (6°)
- Décret n°2012-903 du 23.7.2012, JO. du 25.7.2012, BOEN n° 31 du 30.8.2012 : Aide mutualisée et aide individualisée.
- Circulaire n° 2013-073 du 3.5.2013, BOEN n° 19 du 9.5.2013 : Parcours d'éducation artistique et culturel.
- Décret n°2014-1377 du 18.11.2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves. J.O. du 20.11.2014, BOEN n° 44 du 27.11.2014.
- Circulaire n° 2015-016 du 22.1.2015, BOEN n° 5 du 28.1.2015 : Le plan d'accompagnement personnalisé.

EXTRAITS SIGNIFICATIFS DE TEXTES OFFICIELS

SUR LES PARCOURS DES ELEVES ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Projet d'orientation, de formation et d'insertion et accompagnement de l'élève.

« Chaque élève construit progressivement son projet d'orientation, de formation et d'insertion professionnelle et sociale. L'équipe de l'EREA/LEA et ses partenaires accompagnent l'élève dans cette démarche (...) Tout élève qui sort du système éducatif pour s'insérer dans la vie professionnelle fait l'objet d'un suivi et d'un accompagnement. » (§4)

« Les missions et les tâches de ce secteur (éducatif) se situe à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement et concernent en particulier : (...) l'accompagnement du processus d'insertion sociale et professionnelle » (§5). « Pour garantir une meilleure prise en charge éducative, pédagogique et psycho pédagogique de chaque jeune, l'EREA/LEA a recours, dans et hors de l'établissement, à des aides spécifiques du secteur social, médical et psychologique -- selon les possibilités de son environnement » (§5).

Circulaire n° 95-127 du 27 mai 1995, BOEN n° 22 du 1^{er} juin 1995.

Parcours d'apprentissage, projet individuel de formation et suivi individualisé.

« Les élèves de SEGPA bénéficient tout au long de leur cursus d'un suivi individualisé dans le cadre du projet individuel de formation. (...) Le projet individuel est évolutif dans le temps et nécessite une régulation. » (§ I, 3)

« Au sein de chaque division de SEGPA (...) l'enseignant de référence (...) aide les élèves à s'impliquer de façon responsable dans leur parcours d'apprentissage. Il définit et réajuste les objectifs prioritaires du projet individuel de formation des élèves, en apportant une attention particulière aux élèves les plus en difficulté. Par ce suivi individualisé, il recueille, lors des concertations sur la progression des élèves, les informations utiles à l'ajustement du projet individuel et au renseignement du livret personnel de compétences. » (§ I, 5)

Parcours de l'élève, suivi, bilan et projet de formation et d'orientation.

« Pour chaque élève, un bilan annuel, s'appuyant sur les renseignements fournis par le livret de connaissances et de compétences ainsi que sur les résultats aux évaluations spécifiques du champ professionnel, est établi par le directeur adjoint de la SEGPA. Ce bilan précise les éléments de réussite du parcours de l'élève et explicite le projet de formation et d'orientation de l'élève et sa faisabilité. » (§I, 3)

Diversification de l'offre de parcours post 3° et projet personnel d'orientation de l'élève.

« Les élèves de SEGPA doivent pouvoir, au cours de l'élaboration de leur projet d'orientation, envisager l'accès à des formations qui relèvent d'autres champs professionnels que ceux proposés dans leur établissement. La diversification de l'offre de parcours post 3° prendra appui sur des activités de découverte professionnelle. (Il s'agit) de permettre à chaque élève de construire son projet personnel en explorant un large choix relevant tant des domaines des services que de ceux de la production de biens ». (§ I, 4)

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009, BOEN n° 18 du 30.4.2009.

Parcours de formation adapté et mesures d'accompagnement. Parcours de formation et PPS.

« Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation. (...) En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assortie des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le PPS constitue un élément du plan de compensation. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnée avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. » (§ art. 19) Loi 2005-102 du 11.2.2005

Parcours scolaire de l'élève handicapé et PPS. Suivi et accompagnements.

« La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation décidée par la CDAPH. Elle exerce une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer :- que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite : accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines... ; - que ce parcours scolaire lui permet de réaliser à son propre rythme, si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires, en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école, au collège ou au lycée. Pour ce faire l'équipe de suivi de la scolarisation est informée précisément de la manière dont sont réalisées les mesures d'accompagnement décidées par la CDAPH et s'assure que cette organisation est conforme au projet personnalisé de scolarisation » (§2.2.1) Circulaire n°2006-126 du 17.8.2006.

Enseignement et accompagnement. Principe d'inclusion et PPS.

« *Tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées. Si nécessaire, des aides spécifiques peuvent aussi être apportées, en veillant au respect du principe d'inclusion. (...) La promotion d'une école inclusive pour mieux scolariser les élèves en situation de handicap est poursuivie. La prise en compte de leurs besoins est facilitée grâce à la redéfinition du PPS et du PAI. Ces dispositifs sont complétés par le plan d'accompagnement personnalisé à destination des élèves relevant des troubles des apprentissages.* » (§ II,4) Circulaire n°2014-068 du 20.5.2014.

Colloque 2015 du CERFOP

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Christian Philibert et Gérard Wiel. Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie. Lyon. 1995. Ed. Chronique Sociale.
- F. Bernard et R. Simonet. Le parcours et le projet. 1997. Les Editions de l'Organisation.

- Gaston Pineau et coll. Accompagnements et histoire de vie. Paris. 1998. Ed. L'Harmattan.
- Guy Le Bouëdec. L'accompagnement, spécificité d'une posture éducative. Paris. 2000. Ed. L'Harmattan.
- Accompagner, une idée neuve en éducation, in Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001.
- Formation, insertion : accompagnement et autonomie, in Education permanente Afpa, supplément 2001.
- Dominique Glasman. L'accompagnement scolaire : une sociologie de la marge de l'école. Paris. 2001. P.U.F.
- Maela Paul. L'accompagnement, une posture professionnelle. Paris. 2004. Ed. L'Harmattan.
- Marcel Nuss. Former à l'accompagnement des personnes handicapées. Paris. 2007. Dunod.
- Marcel Nuss. La présence à l'autre. Paris. 2005. Dunod.
- Henri-Jacques Stiker, José Puig et Olivier Huet. Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques. Paris. 2009. Dunod.
- Jean-Pierre Boutinet (sous la dir.) Penser l'accompagnement adulte. Paris. PUF.
- Jean-Pierre Boutinet. Grammaires des conduites à projet. Paris. 2010. PUF.
- « L'organisation des parcours de scolarisation : une compétence de l'Education nationale à affirmer », Entretien entre J.M.Lesain-Delabarre et J.P.Delaubier, in NRAS n° 61, 1er trimestre 2013 (pp.297-311)
- « Distance professionnelle et implication dans la relation d'accompagnement » (Dossier), in Cahiers de l'actif n° 460-461, sept-oct. 2014.
- Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ? (Dossier), in NRAS n° 45, 2009.

DOCUMENTS

Personnalisation des parcours. « Introduire des souplesses horaires permettant une réelle personnalisation des parcours. Quelle que soit la bonne volonté des professeurs et leur capacité à organiser la classe de manière différenciée, les besoins des élèves les plus en difficulté ne peuvent trouver réponse seulement à travers un emploi du temps hebdomadaire fixé commun à tous, établi en fonction de programme annuel (...) Aucun parcours personnalisé ne peut être établi dans ce cadre. Faut-il rappeler que ces élèves peuvent avoir besoin d'un peu plus de temps, d'une aide individualisée, d'un cheminement différent imposant une plage horaire spécifique, etc. ? Il serait vain de parler de personnalisation si l'emploi du temps ne comporte pas une partie variable (de 20 à 30 %) permettant à chacun (en grande difficulté ou non) de bénéficier d'un itinéraire correspondant à ses besoins et à ses aspirations. De même, à cette souplesse horaire devrait s'ajouter une organisation différente des programmes permettant de construire de la cinquième à la troisième (la sixième ayant un statut particulier) des progressions différenciées, conçues sur les trois années composant le cycle en fonction des objectifs terminaux posés dans le cadre du socle commun. » (C1) (p.157)

Parcours inclusifs. « Construire des parcours plus inclusifs. D'une manière générale, la SEGPA doit s'ouvrir davantage. Il n'est pas justifié, par exemple, que les élèves de ces sections restent entre eux pour l'EPS ou pour l'éducation artistique. Peut-être aussi serait-il souhaitable que des parcours plus personnalisés soient réellement mis en place (...). Les « projets individuels de formation », dont la concrétisation est très variable, ne génèrent pas des parcours effectivement personnalisés et ne s'appuient qu'exceptionnellement sur des temps d'enseignement hors de la SEGPA. Il est pourtant évident que des activités partagées avec les autres élèves ne peuvent que favoriser l'adaptation ultérieure au contexte d'un lycée professionnel ou d'un CFA. (D3) (p.159)

Projet, parcours et accompagnement de l'élève en situation de grande difficulté. « Assurer la continuité du projet et de l'accompagnement d'élèves en situation de grande difficulté sur la durée de la scolarité collégienne. (...) Tant au niveau des parcours individuels de l'élève que de l'organisation de l'établissement (donc de son projet), les soutiens, aides ou aménagements doivent être pensés dans une optique pluriannuelle avec le souci d'un suivi, tout en prenant en compte la spécificité de chaque étape. La réponse doit être construite non comme une juxtaposition d'actions, mais plutôt comme l'accompagnement d'une progression. » (C 3) (p.158)

Rapport n°2013-093 de J.P. Delaubier et G. Saurat sur « Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire », novembre 2013.

Qu'est-ce qu'accompagner une personne en situation de handicap ? « Vaste question, complexe, protéiforme, rétive à l'enfermement dans des réponses simples, définitives, sûres d'elles. Question à la fois grosse d'évidences et lourde d'ambiguïtés. Mais, comme souvent, l'évidence s'y révèle une évidence négative et l'ambiguïté fertile : ce qui va de soi, c'est ce qui n'est pas accompagnement et qui, très vite, réveille le fantôme de l'abus, du mauvais traitement, de la maltraitance ; ce qui est délicat et problématique, c'est d'affecter un contenu positif et, d'une certaine façon, normatif à l'accompagnement.

D'un côté dire ce qui est à éviter, de l'autre prescrire : accompagner une personne en situation de handicap c'est *bien* l'accompagner ou, en tout cas, l'accompagner *suffisamment bien*. Parler de l'art d'accompagner, c'est donc juger des pratiques, des attitudes, des comportements, des gestes, des postures. C'est dessiner la frontière en deçà de laquelle on n'aurait plus de fondement ou de légitimité à parler d'accompagnement. La première et la plus grande difficulté (...) rencontrée tourne donc autour de la façon dont cette question en apparence technique : « qu'est-ce qu'accompagner une personne en situation de handicap ? » est hantée et comme saturée par cette autre question : « qu'est-ce que *bien* accompagner une personne en situation de handicap ? ». Car cette dernière question est une question plus éthique que technique, une question *morale*, disons-le. »

Henri-Jacques Stiker, José Puig et Olivier Huet. Handicap et accompagnement (p.1) Paris. 2009.

Parcours et projet. « Les élèves en situation de handicap accomplissent désormais de véritables parcours de scolarisation. En revanche, et sans doute faute de projets, les parcours dans leur majorité souffrent de ne pas être réellement anticipés. La notion de parcours est comprise au sens de donner suite à une formation, mais elle n'est pas construite en général à l'échelle d'un cycle, et pas pensée en amont dans sa globalité. Le passage des élèves handicapés en seconde est un bon révélateur des limites observées dans la façon de penser et de construire des parcours, à l'exception des parcours qui se réalisent en SEGPA. Un élève handicapé scolarisé en SEGPA bénéficie d'une attention particulière pour sa poursuite d'études. Ce n'est généralement pas aussi clairement la règle pour un élève handicapé scolarisé au collège ou au lycée, en classe ordinaire.(...) La mise en œuvre de parcours (au sens accompli du terme), au sens de la loi, n'est actuellement pas aboutie »

Entretien entre J.-M. Lesain et J.-P. Delaubier, in NRAS n°91, 1^{er} trimestre 2013 (p.302).

Ethique de l'accompagnement. « Il n'y a pas de multiples façons de décliner l'accompagnement tel qu'il a été compris et voulu par le législateur, les associations et les personnes autrement capables. La philosophie et l'éthique de l'accompagnement doivent être identiques, quels que soient l'âge et le type de handicap. Ce ne sont que les adaptations aux besoins des personnes qui doivent être personnalisées et individualisées. Il y a un accompagnement qui doit être conforme aux attentes et aux besoins de chaque personne accompagnée. Un accompagnement qui doit répondre à ces attentes- son projet de vie-, au mieux et au plus près de celles-ci. En fait, si nous envisagions plusieurs types d'accompagnement, nous retournerions d'emblée dans les travers de l'assistance qui enfermait les personnes par catégorie de handicap, en entravant et limitant ainsi leur autonomie. (...) Désormais, on doit aborder la personne sous l'angle de son individualité spécifique et non plus de son infirmité particulière » (p.23)

Marcel Nuss. Former à l'accompagnement des personnes handicapées. Paris. 2007. Ed. Dunod.

Accompagnement et empathie. « ... il faut être lucide : sans empathie, il n'est pas de bon accompagnement possible. Mais cette empathie fait malheureusement beaucoup trop défaut actuellement (...) Au stade où nous en sommes, il est évident que nous avons tous à apprendre et à réapprendre, à partager et à être plus disponibles à autrui. Un minimum d'empathie et de savoir-être passe, à notre sens, aussi par un apprentissage adéquat, lorsqu'on s'engage sur la voie des métiers de l'accompagnement. Car accompagner une ou

des personnes nécessitant de l'accompagnement n'est pas donné à tout le monde, cela repose sur une certaine aptitude à l'empathie. Mais une aptitude qui ne peut s'affiner que par le biais d'une formation ad hoc, qui intègre le concept de « présence à l'autre » et approfondisse la ou les spécificités des types de handicap qu'on est susceptible de rencontrer lors de sa carrière d'accompagnant. Ainsi un accompagnement ne pourra être réussi que s'il est le fruit d'un partenariat consenti et construit durablement, jour après jour, par l'accompagné et ses accompagnants.» (p.25)

Marcel Nuss. Former à l'accompagnement des personnes handicapées. Paris. 2007. Ed. Dunod

Lecture typologique de l'accompagnement.

Les pratiques d'accompagnement, toujours au sens grammatical du terme, se déclinent en plusieurs formes caractéristiques selon le sens prévalant que l'on donne à l'accompagnement ; car il y a différentes façons de marcher avec, pour le moins, trois principales. Le degré le plus faible de l'autonomie est celui de la guidance ; c'est là que l'accompagnement se fait le plus directif et s'apparente à un encadrement; le professionnel impose à son client la prise en compte d'un certain nombre de suggestions qui définissent l'accompagnement prescriptif.

Le degré moyen d'autonomie dans l'accompagnement est celui par lequel l'accompagnateur et personne accompagnée marche ensemble côte à côte en s'efforçant de définir des rythmes compatibles de marche ; nous sommes là dans l'accompagnement contractuel.

Le degré le plus élevé d'autonomie dans l'accompagnement s'apparente au suivi qui s'apparente à un accompagnement non directif. (pp.12-13)

Jean-Pierre Boutinet. « Repères anthropologiques », in Cahiers pédagogiques n° 393, avril 2001 : Accompagner, une idée neuve en éducation.

Limites de l'accompagnement.

« ... dans cette démarche d'accompagnement, mouvement vers l'autre pour partager, on ne vit pas à la place de l'autre ; il y a plein de choses qui échappent à l'accompagnant. La liberté des gens en face de nous et leur qualité de sujets sont à la fois ce qui permet l'accompagnement et ce qui le limite. La seconde limite de la notion d'accompagnement, c'est un changement de terme sans changement effectif de comportement des acteurs politiques et des professionnels. Nous devons veiller collectivement à ce que cette notion d'accompagnement ne s'arrête pas au discours. La troisième limite est plus insidieuse, car elle résulte de l'individualisation de la société qui renvoie tout un chacun à son projet de vie individuel. L'accompagnement qui met en avant la notion de projet individuel risque justement de disqualifier les individus les plus fragiles, ceux qui ne peuvent pas formuler ce type de projet. En ce sens, une société de plus en plus individualiste, qui dit mettre en avant l'individu, fragilise à l'extrême les plus fragiles de ses membres, que le sociologue Robert Castel appelle des «individus par défaut», qui ne peuvent exister comme «personnes» que grâce à la solidarité collective. Dans cette perspective rappelons (...) que toute personne est indissociablement individu singulier et individu collectif, et que notre liberté individuelle est d'autant plus forte que le collectif auquel nous appartenons est solidaire. La démarche de partage, de cheminement vers un accomplissement personnel individuel, que vise l'accompagnement,

peut avoir comme conséquence l'oubli de la dimension du collectif. »
Bernard Ennuyer cité par Marcel Nuss, in Former à l'accompagnement des personnes handicapées (pp.28-29). Paris. 2007. Dunod

PROJET de COLLOQUE 2016 du CERFOP

Pratiques d'inclusion dans le collège des élèves des enseignements adaptés

Lieu : EREA /LEA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt. Paris XVe.

Date : un mercredi de mai 2016.

Objectifs : - Clarifier le concept d'inclusion,

- Apprécier les implications de l'inclusion dans le champ éducatif,
- Inventorier les différentes interprétations de l'inclusion scolaire,
- Reconnaître les modalités institutionnelles et pédagogiques de cette inclusion,
- Identifier les caractéristiques principales d'une pédagogie inclusive,
- Analyser les formes d'inclusion praticables par les EGPA,
- Relater des exemples probants d'inclusion d'élèves et/ou d'expériences d'inclusion,
- Préciser les conditions à réunir pour une inclusion d'élèves en situation de grande difficulté ou en situation de handicap,
- Discerner les principaux obstacles et résistances à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive,
- Indiquer les coopérations propices à une éducation inclusive.

Contenus : - L'inclusion : notion ou concept ?

- L'option d'inclusion dans le système éducatif,
- Déclinaison des interprétations de l'inclusion scolaire,
- Modalités de mise en œuvre de l'inclusion scolaire,
- Traits principaux d'une pédagogie inclusive,
- Formes d'inclusion dans les EGPA,
- Expériences d'inclusion d'élèves en situation de grande difficulté ou de handicap,
- Conditions institutionnelles des pratiques d'inclusion,
- Obstacles et résistances lors des pratiques d'inclusion,
- Collaborations et partenariats en vue d'une éducation inclusive.

Public : Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré, ainsi que les équipes de direction des collèges avec SEGPA et celles des EREA. Les différents corps d'inspection investis dans la mise en œuvre d'une politique d'inclusion.

Responsable du Colloque : André PHILIP, en charge de la rédaction de la revue du Cerfop.

Inscriptions : à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint Martin, 75003 Paris & par courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr Consulter aussi le site internet de l'association : www.revuecerfop.org pour le programme et la fiche d'inscription du colloque. Téléphoner si nécessaire au : 06.76.07.73.12