

Christine Magnin de Cagny

REFLEXIONS SUR L'ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE EN UPI

Cet article résulte d'observations de séances en UPI de collèges et d'un lycée professionnel, d'entretiens avec des enseignants ainsi qu'avec d'autres membres de l'équipe éducative.

La notion d'*accessibilité*

La notion d'*accessibilité* n'apparaissait qu'une seule fois dans la loi du 30 juin 1975 où elle exprimait l'exigence de faire une place à la personne handicapée et de l'intégrer dans une société plus ouverte dont jusque là celle-ci se trouvait exclue de fait. Considérée comme condition de la *participation*, elle est devenue centrale dans la loi du 11 février 2005 qui vise en effet la *participation de la personne handicapée à la vie sociale en développant l'accessibilité de la cité* ; c'est la *participation* qui permettra à cette personne de réaliser un libre choix de *projet de vie*. L'*accessibilité* est ainsi le corrélat du principe de compensation du handicap qui implique la possibilité d'accéder aux dispositifs de droit commun, quels qu'ils soient et qu'ils concernent l'éducation, la formation professionnelle, l'emploi, le logement, les soins, la vie culturelle, les loisirs etc.

Concernant plus particulièrement le domaine éducatif, l'*accessibilité* peut être dite *scolaire* lorsqu'il s'agit d'équiper un établissement des moyens matériels et/ou humain qui vont en rendre l'accès possible à des enfants ou adolescents qui ne pourraient sinon le fréquenter : dispositions architecturales telles que des rampes d'accès, aménagements techniques des lieux d'enseignements, accompagnements humains etc. On ajoutera à ces mesures, déjà prévues par la loi de 1975 mais complétées et très renforcées par celle de 2005 (notamment sur le plan architectural), la double inscription dont peuvent désormais bénéficier les jeunes en situation de handicap et qui met fin aux démarches souvent difficiles que devaient mener les parents pour faire admettre leur enfant ou adolescent dans les établissements de droit commun.

Mais l'*accessibilité* s'entend aussi au sens *pédagogique*, telle que définie par Hervé Benoit dans un numéro de la NRAIS consacré aux UPI (n°21 P.41) : *L'accessibilité pédagogique correspond aux efforts, aux pratiques et au savoir-faire professionnel que peuvent développer les enseignants pour promouvoir des réponses didactiques et pédagogiques adaptatives aux de nature à réduire la situation de handicap au sein même de la classe.*

L'*accessibilité* pédagogique renvoie en ce sens aux adaptations de leurs contenus d'enseignement, supports pédagogiques, outils et démarches auxquelles procèdent les professeurs de collège et de lycée professionnel afin de rendre leur discipline abordable aux élèves d'UPI présentant des troubles importants des fonctions cognitives auprès desquels ils interviennent.

L'accessibilité pédagogique en UPI de collège et de lycée

Remarques préliminaires : des points qui ressortent.

De vrais cours de maths...

Les professeurs nous ont affirmé avec force « faire de vrais cours » de leur discipline. Ils sont d'ailleurs repérés par les élèves dans leur champ disciplinaire, même quand, parfois, les apparences pourraient se montrer trompeuses comme nous le montre cette anecdote rapportée par M.B., professeur de mathématiques : « L'autre jour je suis venu avec des ballons de hand-ball, et M. G. (l'enseignant spécialisé) leur a dit : *Vous aller faire du handball avec M. B. !* Mais ils ont répondu : *Non ! on va faire des mathématiques !... Ils sont tout à fait dans le champ de la discipline. C'est d'autant plus intéressant qu'ils sont encadrés par un enseignant du premier degré qui donc aborde toutes les disciplines.* »

Si les professeurs pratiquent authentiquement leur discipline, cela correspond aussi à une demande partenariale émanant de l'enseignant spécialisé en charge de l'UPI qui recherche par là une complémentarité (en plus de l'aspect de normalisation justifiant l'intégration, sur quoi nous reviendrons plus loin).

Des contenus difficiles, non dénaturés par simplification

Cette prise de position claire, affirmée, des professeurs dans leur identité d'enseignants du second degré avec leur discipline et leurs outils, conditionne le choix qu'ils effectuent des contenus disciplinaires qu'ils traitent avec les élèves de l'UPI. C'est ainsi que les élèves de l'UPI ont pu bénéficier du contact avec de la littérature « vraie », dans sa richesse et complexité, de cours sur l'histoire contemporaine, ou bien encore, malgré l'aspect abstrait qu'elle comporte, à l'enseignement systématisé de la grammaire, etc.

Ces points communs étant dégagés, entrons maintenant dans la diversité des pratiques – pouvant aller jusqu'à l'antagonisme - qui poursuivent toutes cependant un objectif là aussi commun : celui de s'adapter aux élèves auxquelles elles s'adressent.

Diverses façons de s'adapter

Adaptation du rythme de l'enseignement

Tous les enseignants nous ont dit avoir eu à gérer en premier lieu une différence dans le rythme auquel ils peuvent mener le groupe d'UPI ou l'élève d'UPI intégré. Ils sont unanimes à noter la lenteur de ces élèves et à considérer cette caractéristique dans leur démarche d'enseignement : *Il y a une lenteur des élèves, un rythme particulier avec eux ; c'est peu adapté à l'organisation du collège dont le temps est découpé en heures ce qui n'est déjà pas évident même avec les classes ordinaires. L'heure passe encore plus vite en UPI. Cela donne l'impression de ne pas avancer beaucoup sur une semaine*, nous dit M. S.B., professeur de français, qui préféreraient regrouper ses deux heures pour tenir compte du temps nécessaire à la mise en train des élèves, lesquels, une fois entrés dans

l'activité, sont capables de se concentrer durablement. Pour un autre enseignant, c'est au contraire le fractionnement qui lui permet de se sentir plus à l'aise avec la variable *temps* : *On a tendance aussi à vouloir « en mettre beaucoup » en se disant « il faut que je fasse ça dans l'heure » et très souvent on n'y arrive pas ; il vaut mieux prendre son temps, ne pas passer beaucoup de connaissances parce que certains mettent du temps. Il faut scinder aussi : j'ai remarqué que pour beaucoup cinquante minutes c'est long.*

Appui sur des éléments concrets

De nombreux professeurs nous ont dit s'appuyer sur des éléments concrets, que les élèves peuvent observer en classe ou vivre dans des situations professionnelles et/ou personnelles.

Il s'agit par exemple, en géographie, de faire démarrer l'étude de la Terre par celle de l'endroit où l'on vit : *J'ai voulu commencer par le planisphère mais il y a trop de choses à mettre en place en même temps : les continents, les océans etc. Il y a aussi un problème de codification : dans leurs schémas j'ai retrouvé des océans à la place de continents. J'ai donc arrêté et ai décidé d'étudier avec eux la ville de Saint-Brieuc, le département, la Bretagne, en élargissant jusqu'à la France ; j'ai trouvé que c'était plus parlant pour eux. J'étudie aussi les distances : pour aller de Brest à Strasbourg en voiture combien de temps va-t-on mettre ? (...) J'utilise beaucoup les grandes cartes murales. J'aborde les choses de manière concrète.*

De même en mathématiques, le professeur déclare : *Ma préoccupation était qu'il soient capables de répondre à des besoins de la vie courante comme par exemple de remplir un chèque, de faire des opérations simples, de rendre la monnaie (...) J'ai imaginé des problèmes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie tous les jours (...) J'ai fait des cours de maths qui sont de vrais cours de maths ce qui change plutôt ce sont les supports qui sont bien simplifiés et empruntés à la vie professionnelle.*

Cela peut conduire l'enseignant à fractionner son contenu en unités d'apprentissage plus petites, qui sont reprises pour en favoriser la mémorisation et à consacrer des moments à la révision, au renforcement, de ce qui a été enseigné : *Il faut des textes concrets, pas trop difficiles (...) Je pense aussi que les apprentissages doivent être revus... afin de tenir compte de la lenteur d'acquisition constatée chez les élèves. Ou bien encore cela peut l'amener à inverser sa démarche habituelle, comme le fait ce professeur d'enseignement professionnel : Ma démarche normale consiste à donner un cours aux élèves et à leur montrer ensuite comment je travaille. Mais j'ai tout de suite remarqué qu'avec les élèves de l'UPI, ça ne sert à rien de faire le cours au préalable et qu'il vaut mieux le faire dans un second temps en partant de la pratique. (...) Avec les élèves en difficulté, comme les élèves de Segpa ou d'UPI, j'accentue l'entrée par le sensoriel et l'observation : voir, toucher les tissus, sentir l'odeur des tissus qu'on a fait brûler pour les reconnaître, et après seulement je fais le cours.*

Le détour par l'abstraction

Avec une entrée pédagogique différente, Mme S., enseignante spécialisée, consacre beaucoup de temps dans son UPI à l'étude de la grammaire, conçue dans sa dimension organisatrice du discours et de la pensée. Sa démarche consiste à repérer, à partir de formulations émises par les élèves, l'enseignante, et/ou empruntées à l'environnement de la classe, les différents éléments constitutifs de la langue parlée : la phrase, le nom, le verbe en relation avec l'action et avec le sujet, la conjugaison avec introduction des pronoms personnels, les préfixes, suffixes, l'orthographe d'usage,

les articles. Divers supports viennent à l'appui de cette démarche – tableau récapitulatif, ordinateur, code de couleurs, fiches plastifiées,... - et permettent aux élèves de composer des phrases et de s'interroger, en rétro contrôle, sur leurs productions.

Pour l'enseignante *ce travail de grammaire représente un passage par l'abstraction, mais c'est utile pour leur demander ensuite d'écrire correctement ; cela leur permet de bien s'exprimer et c'est un atout pour se débrouiller dans la vie.* Une condition pour que des apprentissages, même abstraits, même difficiles, mobilisent les élèves est probablement que ces derniers en ressentent la valeur sociale, le fait que ces apprentissages contribuent à leur autonomie à venir, à leur place future dans la communauté ; nous rencontrons là un des aspects de la dimension sociale de l'apprentissage que nous retrouverons plus tard et qui apparaît aussi nettement dans la démarche suivante.

Du difficile parlant

Dans cette UPI les élèves rencontrent, à la faveur des interventions du professeur de français M. S.B., la « vraie » littérature. Cette démarche s'inscrit dans le partenariat qui s'est établi entre cet enseignant et l'enseignant spécialisé en charge de l'UPI, M.G. qui déclare : *Ma demande à l'égard des professeurs est qu'ils professent au plus près de ce qu'ils font au collège y compris en ce qui concerne le choix des contenus. (...) Je leur demande que les thématiques soient celle de la tranche d'âge. (...) exploitant des contenus intéressants, de bon niveau, stimulants...* Notamment, concernant le travail en français : *Je souhaitais que les élèves soient le plus possible sensibilisés aux côtés littéraires de l'œuvre, du roman...*

M. G. pose ici deux critères de choix des contenus qui sont leur *bon niveau* et leur caractère *intéressant*. Cet aspect *intéressant* se définit en relation avec la tranche d'âge, les centres d'intérêt et les préoccupations communes aux adolescents, qu'ils soient ou non en situation de handicap, autrement dit il y a là une référence implicite à la norme sociale. Mais le souci du pédagogue de trouver de tels supports de travail mobilisateurs se heurte le plus souvent au problème des troubles cognitifs qui rendent ces supports peu accessibles. Nous rencontrons donc ici la question du niveau qui constitue le second aspect de la demande de M.G. et à laquelle s'est confronté le professeur de français : *J'avais la volonté de faire des vrais textes, (...) mais j'éprouvais une difficulté du fait qu'ils ne savaient pas lire et que j'avais du mal à trouver des textes vraiment littéraires qui leur soient accessibles* (M. B.S.).

Les élèves de l'UPI savent d'ailleurs bien qu'on va le placer face à des apprentissages exigeants et ils l'expriment :

L'idée permanente c'est toujours qu'on va leur demander des choses qui ne sont pas simples :

« - Monsieur c'est difficile !

-Oui ! c'est pour ça que je vous le demande parce qu'en faisant des choses faciles on n'apprend rien ! » (M. B., professeur de mathématiques).

Un des textes choisis par le professeur de français et dont nous suivons l'étude en classe correspond bien à ce critère de niveau puisqu'il s'agit d'extraits de la version originale de *20.000 lieues sous les mers* de Jules Verne ; ce choix s'articule sur le projet mené par l'enseignant spécialisé sur l'œuvre de Jules Verne en relation avec l'année consacrée à cet auteur. L'accessibilité d'un tel texte est obtenue par une appréhension globale de sa signification à la faveur d'une lecture effectuée par le professeur, suivie d'un travail sur le vocabulaire étayé sur l'observation des illustrations de la collection Hertznel. Le goût que les élèves manifestent pour les mots rares, les choses mystérieuses, occupe une place importante dans cette démarche.

Je voulais les mettre en contact avec des textes parfois difficiles et non pas des textes dont la compréhension pouvait sembler immédiate, parce que dans la littérature il y a une sensibilisation à la musique des mots, c'est ce que j'avais fait avec les élèves non francophones : quand on aborde une langue étrangère on se laisse porter par la langue, on entend la musique des mots, et on s'attache à une compréhension globale ce qui me semble important pour tous les élèves mais en particulier pour ceux de l'UPI. Il n'est pas utile de comprendre tous les mots pour comprendre le texte, et dans certains cas le fait de ne pas les comprendre tous est ce qui donne sa valeur au texte (...) ensuite on regarde les illustrations, en multipliant les supports ; une fois que le contexte est compris on peut aller assez loin.

M. S.B., professeur de Français

Donc, dans cette approche sont conjuguées deux caractéristiques des contenus d'enseignement : un bon niveau de difficulté et leur aspect motivant, intéressant, ce que j'ai intitulé du *difficile parlant*. Si la confrontation à la difficulté est promotionnante, comme l'ont montré les études de psychologie cognitive (notamment de Jean-Louis Paour), tant sur le plan de la simulation strictement intellectuelle et de la mobilisation des processus de pensée, que sur celui de la représentation que le sujet a de lui-même, il faut aussi que cette difficulté porte sur un objet motivant, et c'est par la référence aux contenus d'apprentissage de leur tranche d'âge que cet effet de motivation est obtenu chez les élèves de l'UPI.

Cette réflexion nous amène à relever des observations que nous avons recueillies auprès des enseignants et qui portent sur des façons particulières dont les élèves d'UPI abordent et gèrent les apprentissages, particularités exploitées par les enseignants après qu'ils les aient repérées.

Des leviers pour les apprentissages chez les élèves d'UPI

Curiosité. La vive curiosité de ces élèves est fréquemment remarquée par les enseignants, comme dans cet exemple : *la coordinatrice de l'UPI m'a demandé de les accueillir pour une visite et pour leur expliquer en quoi consiste l'atelier. J'ai expliqué avec des mots simples ; ils m'ont posé beaucoup de questions, beaucoup plus que les élèves de collège que je reçois de temps en temps. Ils étaient vraiment demandeurs, ça m'a vraiment étonnée.* (Professeur d'Entretien des textiles)...

Mémoire... ou bien encore leur mémoire, étayée sur la sensibilité : *Ils ont assisté avec d'autres classes du lycée à un spectacle de poésie consacrée à Jacques Prévert. Ils ont appris des poèmes et ils ont une mémoire phénoménale (...)* *Je pense que c'est une mémoire surtout émotionnelle, la poésie les touche, d'ailleurs leur cahier de poésie est très beau. J'ai été très surprise : ils se sont appropriés la poésie, ils récitent avec plaisir et mettent en scène les poèmes ; quand il y a de l'affectivité, de l'émotion, on retient davantage qu'un contenu abstrait comme la structure la phrase.* (Professeur de Français).

Absence de préjugés culturels. Mme B.E., professeur de français, a conduit les élèves de l'UPI visiter les Opéras de Paris. Elle a été frappée par le vif intérêt qu'ils ont manifesté de façon spontanée et en dehors de tout *a priori* culturel susceptible d'établir un barrage entre eux et ce qui leur était proposé, comme c'est le cas chez les personnes estimant que « ce n'est pas pour eux, c'est de la culture savante, c'est compliqué, c'est pour les adultes (et encore, pas tous !) etc. attitude de

préjugé s'accompagnant d'un désintérêt systématique et préliminaire. Ils découvraient donc tout ce qu'on leur proposait avec naturel, curiosité, sans entrave.

Absence d'obsession du résultat. Dans la série « absence de... » par laquelle s'exprime le fait que ces élèves peuvent faire apparaître une grande disponibilité parce qu'ils ne sont pas « encombrés » par des pré-conceptions ou par la pression de la réponse dans une représentation limitée de la situation d'apprentissage, notons cette remarque de M.B., professeur de mathématiques : *J'ai (aussi) mené un travail sur les tables de multiplication, pas pour les apprendre par cœur mais pour apprendre à les utiliser, l'objectif est d'être capable d'associer la multiplication à une situation sans ressentir la nécessité de parvenir au résultat. Par exemple vous avez trois tas de 6, c'est associé à l'opération 3 x 6. C'est une lutte permanente contre la compulsion à parvenir au résultat 18 ; l'élève de 6° se sent brimé d'une certaine manière s'il n'y parvient pas, pour les élèves d'UPI c'est un allègement, ils sont moins dans l'obsession du résultat.*

Absence de peur du texte. Enfin, les observations de M.S.B., professeur de Français notant leur « absence de peur face au texte » sont convergentes : en effet, confrontés au texte de Jules Verne qu'il leur fait découvrir, de façon globale, les élèves font preuve d'une attitude positive, active, quasi combative, ne se laissant pas dominer par la crainte de la difficulté.

Les élèves de l'UPI se sont montrés très réceptifs, peut-être parce que dans un certain sens ils sont habitués à ne pas toujours tout comprendre et ce n'est donc pas chez eux une obsession comme cela peut être le cas chez les élèves des classes banales qui, dès qu'il y a le moindre mot qu'ils ne comprennent pas disent « je ne comprends rien ! ». Pour ces élèves là la compréhension c'est toujours en déchiffrage, c'est toujours une lutte avec les textes, donc finalement qu'ils soient difficiles ou pas, dans le vocabulaire je veux dire, ce qui comptait c'est que les situations leur parlaient, et que ce soit des situations qui les intéressent.

Ce ne sont pas les non lecteurs qui étaient les moins réceptifs au texte littéraire parce que justement ils n'étaient pas trop attachés au vocabulaire mot à mot, ils pouvaient participer même si le déchiffrage leur était difficile.

Ils ont l'habitude de se balader dans un texte ; en faire la lecture - ils sont très attentifs, c'est impressionnant - ils enregistrent bien, ils comprennent bien (la plupart), ensuite on regarde les illustrations, en multipliant les supports une fois que le contexte est compris on peut aller assez loin, ils n'ont pas peur des textes, c'est ce qu'ils ont de bien dans la lecture : ils ne sont pas effrayés par les textes, et ils ne se découragent pas face à un texte, c'est en ce sens, dans cette attitude de lecteurs qu'ils sont bons lecteurs alors qu'ils ne le sont pas sur le plan strictement technique de sorte qu'on a dû revenir à des fondamentaux en faisant par exemple récemment retour sur l'alphabet, la recherche dans le dictionnaire.

M. S.B., professeur de Français

Ces particularités ¹ dans le rapport aux apprentissages fournissent des arguments pour ré-envisager une question qui se présente toujours, abruptement, à quelque moment de la démarche intégrative et en constitue un frein : celle du niveau scolaire.

¹ L'observation des processus d'apprentissage des élèves d'UPI procure de nombreuses « retombées » pédagogiques bénéfiques aux classes ordinaires, et notamment aux élèves les plus en difficulté dans ces classes. M. Briand nous donne

La question du niveau

Les professeurs s'attendent à rencontrer chez les élèves d'UPI des difficultés très importantes qu'ils anticipent plus ou moins à partir de leur expérience des élèves en difficulté au collège et parfois en Segpa ou dans un autre cadre spécialisé. La plupart d'entre eux ont évoqué la question du niveau scolaire des élèves de l'UPI et certains de leurs propos traduisent une prise de recul par rapport à elle.

Une première raison de s'interroger sur le niveau « réel » des élèves d'UPI se rattache au fait que ces derniers peuvent révéler des capacités parfois inattendues qui surprennent leurs enseignants et proches.

Quand il y a un forum sur les métiers de l'hôtellerie ou la foire exposition avec présentation des métiers de l'automobile on privilégie toujours ces visites, déjà pour leur apprendre à se déplacer, à se repérer dans l'espace, parce que je me suis aperçue que les parents sont très protecteurs et ne les croient pas par exemple capables de prendre le bus, ils sont étonnés ensuite de la facilité qu'a leur enfant à se déplacer. Quelquefois on est un peu kamikazes parce qu'on fait des choses que les parents n'osent pas faire. Comme nous avons l'habitude des classe ordinaire nous faisons comme avec les classes ordinaires. Notre naïveté les sert car comme on les croit capables de faire, ils font. Quand on est spécialisés peut-être qu'on est moins audacieux. Quelquefois il faut faire demi-tour.

Mme L.L., coordinatrice d'UPIL

Si cette expérience concerne l'autonomie des jeunes, la révélation de leurs potentialités touche aussi des aspects intellectuels et leur adaptation aux contenus soutenus dont nous avons rencontré plus haut l'intérêt pédagogique.

La stagiaire du CDI a présenté aux élèves de l'UPI tout un exposé sur ce que c'est qu'un article, le chapeau, la mise en page etc. et moi j'étais très inquiète parce que je pensais que c'était beaucoup trop compliqué ; les élèves avaient l'air intéressés mais je pensais qu'il n'en resterait rien. Trois jours après le professeur de français a repris tous ces termes et a constaté avec surprise qu'ils les avaient intégrés, le professeur m'a même demandé si j'avais repris entre-temps ce contenu. Ils avaient été intéressés, on les avait pris pour des adolescents en leur présentant des articles pour

un exemple de l'enrichissement que lui apporte le travail qu'il mène auprès de l'UPI : *En UPI il y a un effet-loupe qui rejoint des choses qu'on a déjà remarquées et qui permet un repérage plus précis de difficultés perçues de façon diffuse. Cela permet d'analyser à partir d'un angle différent des choses que j'ai déjà constatées dans les classes de sixième. Par exemple le fait qu'un nombre impressionnant d'élèves trace des angles droits en se servant de l'équerre mais pas de l'angle droit de l'équerre : ils utilisent l'équerre comme une règle. L'élève sait que l'équerre sert à tracer des angles droits, il l'a utilisée pour tracer un angle droit mais il ne voit pas du tout le problème. En voyant les UPI manipuler les objets comme des objets, dans leur matérialité, avec une prégnance de l'aspect matériel de l'objet sur sa fonction, et ne pas utiliser que l'angle droit de l'objet, la fonction de l'objet (cela m'apporte un éclairage) sur la façon exotique dont les élèves ordinaires utilisent l'équerre. M. Baudard*

ados.

Mme L.-L., coordinatrice d'UPIL

Nous recroisons l'idée qu'apporter un contenu complexe, intéressant car riche de sens et correspondant aux préoccupations des adolescents, donc poursuivre des objectifs pédagogiques élevés, est une démarche fructueuse. La limite cependant est qu'on ne peut guère généraliser ce principe au risque d'aboutir à ce qui serait une méconnaissance totale, voire un déni, des difficultés cognitives réelles des jeunes ; il faut donc que cette démarche s'accompagne de reprises, de prolongements selon besoins vers les apprentissages -éventuellement fondamentaux - qui peuvent se trouver lacunaires. En tous cas, une première forme d'adaptation aux besoins éducatifs particuliers du jeune consiste à pointer ce qui accroche son intérêt et développe ses potentiels ; cela conduit à exploiter des thèmes de travail en se démarquant de la progression standardisée de l'élève « ordinaire » dans le système éducatif ; en effet, se modéliser sur le cursus standard pourrait pousser à tenter de combler systématiquement *tous les manques* du jeune dans une visée de normalisation par *rattrapage* du niveau. C'est ce qu'exprime M. G., enseignant spécialisé : *Il est important que les professeurs acceptent l'idée qu'ils ne vont pas remettre les élèves de l'UPI « à niveau ». Je remarque que mes élèves tirent un profit incroyable des intégrations tout en n'étant pas du niveau. Par exemple j'ai pu mettre une non lectrice en cours de français et elle en a tiré un profit incroyable, mais il ne s'agissait pas de la faire lire ni de lui mettre une pression sur la lecture, au contraire, je crois que ce qui a fonctionné c'est de lui faire percevoir qu'elle pouvait tirer profit et s'intéresser aux mêmes choses que les élèves de sa tranche d'âge dans une classe et dépasser son problème de lecture, que ce n'était pas un handicap qui lui interdisait l'accès à des textes.*

Il s'agit donc bien de reconnaître la nécessité d'une démarche spécifique, au plus proche des besoins de l'élève et en démarquage d'une progression-type.

J'explique bien aux collègues qu'avec les élèves de l'UPI les objectifs sont différents et qu'on ne leur fera pas ingérer le programme mais que tout ce qu'ils vont capter ce sera en plus. Il faut rassurer les collègues qui se demandent ce que les élèves vont retenir. Tout est positif, ce qu'ils vont capter et que je retravaillerai avec eux cela enrichit leur culture générale. On est d'ailleurs surpris par leur capacité à intégrer des notions très compliquées. Le fait d'être avec des élèves ordinaires est stimulant ; ils font un effort supplémentaire et ressortent du cours avec des éléments qu'on ne leur auraient jamais crus accessibles. Ils sont demandeurs d'intégration.

Mme L.-L., coordinatrice d'UPIL

Cette invitation à reconsidérer la question du niveau scolaire s'appuie sur des arguments de deux ordres. Le premier, d'ordre pédagogique, nous est fourni par M. G., enseignant spécialisé : *Les professeurs ne renvoient souvent ils ne savent pas faire avec mes élèves et qu'ils ne savent pas faire des choses du niveau primaire, et je leur réponds que ça c'est ma part et que l'intérêt c'est justement qu'il fassent des choses du niveau du collège. C'est justement à partir de ce qu'ils font qui est intéressant, de bon niveau, stimulant, que moi je peux rebondir pour reprendre des apprentissages plus basiques. Je remarque que dans 80 % des cas à ça marche très bien de passer par un niveau supérieur pour faire des progrès dans un niveau inférieur.....* auquel fait écho le professeur de français lorsqu'il explique, comme nous l'avons vu plus haut, que c'est à partir d'un texte complexe

qu'il y a retour, selon les besoins manifestés par les élèves, à des apprentissages plus fondamentaux comme la reprise de l'alphabet ou la recherche dans le dictionnaire.

Le second ordre d'arguments, avec lequel nous concluons cette synthèse, se concentre sur une question qui se dessine en filigrane dans nos échanges avec les enseignants ou bien en émerge franchement comme c'est le cas dans le propos précédemment cité de Mme L.-L., coordinatrice d'UPIL, constatant l'effet de simulation lié à la situation d'intégration

Dimension sociale de l'apprentissage

Le fait de fréquenter un établissement ordinaire représente pour le jeune en situation de handicap une étape qui mobilise sur de nombreux plans ses capacités d'adaptation. Les avis des enseignants, personnels associés et parents sont d'ailleurs largement concordants pour constater le développement apporté aux élèves, les effets bénéfiques de l'intégration.

L'intégration est promotionnante, évolution marquant le mouvement du « grandir ». Cela peut se traduire à travers la nécessité de conformer son comportement...

Les élèves d'IME à leur arrivée chahutaient dans les couloirs, m'interpellaient, me tutoyaient. Dans le milieu ordinaire il y a des règles à respecter. Certains ont tutoyé toute la hiérarchie depuis la maternelle. En entreprise cela ne se passe pas comme ça et il faut apprendre à vouvoyer. Certains ont beaucoup de mal. Ils auront toujours gagné cela de savoir se comporter en milieu ordinaire : vouvoyer, maîtriser ses émotions, modérer son langage...

Mme L.-L., coordinatrice d'UPIL

...voire sa tenue vestimentaire...

Nous avons fait tout un travail sur l'image de soi avec une psychologue parce que l'enfant handicapé c'est « l'éternel enfant » dont parle Mme Liégeois et nous avons constaté qu'à 16 ans ils sont vêtus comme des enfants de dix ans et cela ne passe pas pour aller en stage...

Mme L.-L., coordinatrice d'UPIL

...mais aussi de se rapprocher des préoccupations communes à notre société et auxquelles les adolescents, en général, ne sont pas insensibles...

Comme c'était la commémoration des camps de concentration j'ai voulu en parler un peu mais aucun d'entre eux n'en avait jamais entendu parler ;, ils ne situaient pas non plus la seconde guerre mondiale. Je leur ai passé des documents qui les ont intéressés. Je me suis aperçue qu'aucun d'entre eux ne regardait les informations avec leurs parents qui les estiment trop jeunes : le soir ils montent se coucher, jouer sur l'ordinateur ou écouter de la musique. Comme cela leur a plu je vais maintenant leur parler de choses plus

contemporaines.

Mme M., professeur d'Histoire-Géographie en LP

Cette évolution se fait par le contact avec les pairs auxquels le jeune en situation de handicap cherche à ressembler, par la fréquentation des mêmes lieux, par la participation aux mêmes activités, de façon naturelle et spontanée, ce qui contribue aussi à modifier les représentations que les élèves ordinaires ont des personnes handicapées.

Certain écrivent sur leurs travaux qu'ils sont en troisième - et pas en UPI. Ça les fait progresser d'être au lycée (...) ça les rassure d'être dans le même établissement ; les échanges avec les autres élèves les rassurent aussi : ils leur montrent qu'ils sont dans la norme.

Melle L., AVSCo

Je trouve qu'ils s'épanouissent vite. Au bout de trois mois déjà ils s'expriment, ils se positionnent, ils sont heureux de partager quelque chose avec les autres. (...) Leur présence a fait évoluer les représentations que les élèves ordinaires peuvent avoir des personnes handicapées : ce n'est pas si terrible que ça.

Mme D., Educatrice Sessad

Mais cela peut aussi faire partie intégrante de la relation que le professeur met en œuvre à travers son enseignement. :

- J'essaie de leur faire sentir que je ne suis pas différent avec eux de ce que je suis dans une autre classe de sixième. J'essaie qu'ils se sentent considérés comme des élèves de sixième ordinaire.

- Et comment faites-vous ?

- Je ne sais pas, j'essaie de réagir avec eux de la même façon que je réagis avec les autres ; j'écoute et j'essaie d'entendre ce qu'ils ont à dire de riche, de pertinent même si c'est faux par ailleurs, il ne s'agit pas de ne chercher que ce qui est juste mais qui est intéressant, ce qui apporte quelque chose.

M. B., professeur de Mathématiques

Le processus par lequel, en s'identifiant à ses pairs, le jeune se rapproche de la norme sur tous les plans, nous paraît un facteur essentiel de la mobilisation qu'il devient capable d'effectuer de son potentiel cognitif, mobilisation propre à engendrer la dynamique de progrès fréquemment constatée au cours des intégrations menées dans des conditions favorables.