

N° 4  
DÉC  
2024

## L'inclusion de tous pour tous *Penser collectivement l'inclusion au bénéfice de tous les apprenants et des personnels*

### Le mot du doyen

S'intéresser à l'inclusion scolaire, c'est se pencher sur les besoins éducatifs particuliers de l'élève<sup>1</sup>, qu'il soit en situation de handicap, allophone, malade, issu de familles itinérantes ou en grandes difficultés scolaires. Mais c'est aussi et surtout se pencher sur les pratiques, dispositifs, favorisant sa scolarisation et l'expression de ses potentiels ; c'est mettre en parallèle « des besoins éducatifs, pédagogiques et didactiques particuliers et les caractéristiques du contexte de classe dans lequel il doit accomplir ses tâches et son rôle d'élève ».<sup>2</sup>

Cette Lettre de l'IEA se donne comme objectif de rappeler le cadre institutionnel de l'inclusion des élèves et de l'illustrer au travers de mises en pratique.

L'article « Et si la diversité devenait la norme ? » se propose d'élargir le débat en s'intéressant tout autant à l'inclusion des personnels que des élèves et étudiants dans une perspective d'établissement inclusif.

Ces différents regards portés sur l'inclusion amènent à s'interroger sur le paradigme inclusif lui-même. En effet, les mesures proposées pour adapter l'environnement à tous les besoins bénéficient finalement à tous ; expliciter les consignes pour les élèves à besoins éducatifs particuliers permet de lever les implicites pour tous. Pensées en amont, ces adaptations attirent l'attention sur l'environnement et les pratiques pédagogiques ordinaires davantage que sur l'individu et tendent alors vers le paradigme de l'accessibilité universelle.

Emmanuel DELMOTTE, doyen de l'Inspection

1. Ce numéro de la Lettre de l'IEA s'intéresse principalement à la formation initiale scolaire. Cependant, l'essentiel du propos vaut quelle que soit la voie de formation.

2. G. Pelrim, S. Cèbe, « Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement », in *Psychologie des apprentissages scolaires*, De Boeck, 2025, p. 146.

### Sommaire

L'inclusion dans l'enseignement agricole : valoriser les différences pour développer des dynamiques de réussite

page  
**2**

*Dispositif ULIS d'Yssingeaux :  
une belle réussite collective*

page  
**6**

Viser l'accessibilité universelle pour accompagner les apprenants vers l'autonomie

*La formation à l'accessibilité numérique dans les référentiels renouvelés*

L'inclusion en action : Adapter l'Éducation Physique et Sportive pour Tous

page  
**10**

*Le sport partagé en Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS)  
L'inclusion développée au sein des AS dans le cadre de la Semaine Olympique et Paralympique (SOP)*

page  
**14**

Et si la diversité devenait la norme ?

*L'inclusion dans un internat, projet des délégués*

# L'inclusion dans l'enseignement agricole : valoriser les différences pour développer des dynamiques de réussite

## Un cadre réglementaire en évolution depuis 20 ans

Si la loi du 30 juin 1975 institue notamment l'obligation d'éducation pour l'ensemble des élèves, c'est véritablement la loi du 11 février 2005 (dite « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ») qui met en avant une évolution majeure en affirmant « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation ». Les principes de compensation et d'accessibilité sont inscrits dans la loi. Ces deux principes doivent être compris dans leur acception la plus large (accessibilité physique, intellectuelle... ; compensation matérielle, humaine...). En effet, l'accessibilité porte une dimension collective, en amont, alors que la compensation a une visée individuelle, *a posteriori*. Souvent décrits comme les « deux piliers » de la loi, on peut toutefois noter, comme l'a démontré Hervé Benoît<sup>3</sup> lors du séminaire sur l'inclusion de l'enseignement agricole<sup>4</sup>, que ces deux piliers sont modulables l'un en fonction de l'autre. En effet, plus l'accessibilité est réduite, plus la compensation doit être forte.

L'établissement scolaire le plus proche de son domicile est établi comme l'établissement de référence pour tout jeune scolarisé. Seule la volonté des parents ou représentants légaux peut amener à un choix autre (besoin d'un dispositif spécifique, par exemple). La loi apporte également les droits de bénéficier d'un accompagnement, d'un suivi personnalisé et d'aménagements d'épreuves. La création des MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) permet la mise en place d'un lieu central d'information, de coordination, de suivi.

Les commissions départementales intégrées décident des éléments facilitateurs à mettre en place pour permettre une scolarisation adaptée (par exemple AESH<sup>5</sup>, matériel ou accompagnement SESSAD). Les enseignants référents du MENJS sont chargés de faire le lien entre les familles, l'équipe éducative et les professionnels en appui, à travers notamment le suivi de la mise

en œuvre du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) avec l'Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS).

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République rappelle que l'éducation est un droit fondamental et apporte une modification de la terminologie forte de conséquences en faisant évoluer la caractérisation des apprenants « en situation de handicap » à celle des apprenants « à besoins éducatifs particuliers », élargissant ainsi les notions de déficience ou de pathologie aux concepts de difficultés individuelles. L'évolution sémantique implique le passage d'un constat d'une situation (« handicap ») au paradigme du progrès visé et donc aux adaptations nécessaires (« besoins »).

Le terme « besoins éducatifs particuliers », emprunté à la langue anglaise (*special educational needs*), en plus de proposer un terme moins stigmatisant, permet de transformer la stricte notion de déficience/handicap en « *continuum* de difficultés d'apprentissage », comme l'analyse Hervé Benoît, intégrant ainsi une plus large population.

Bien entendu, si tous les élèves en situation de handicap sont des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), en revanche, ces derniers n'entrent pas forcément dans le champ du handicap. Entre 1975 et aujourd'hui, le système a donc évolué de l'exclusion vers l'intégration puis l'inclusion. Par ailleurs, le point de vue a été considérablement modifié, passant de situations où les EBEP devaient s'adapter à un système unique, à l'exigence pour les établissements d'être en capacité de s'adapter à tous les élèves et étudiants ; ce qui pose la question de la difficulté de mise en place de parcours adaptés à des rythmes divers d'apprentissage et de socialisation ainsi qu'à des objectifs différents à l'intérieur même d'un système commun.

## L'inclusion dans l'enseignement agricole : un savoir-faire reconnu interrogeant parfois les équipes

La volonté et la capacité de l'enseignement agricole, privé comme public, d'inclure dans ses effectifs des apprenants à BEP sont globalement reconnues, par les familles et les associations, depuis de nombreuses années. L'atmosphère familiale des éta-

3. Hervé Benoît est maître de conférences en Sciences de l'Éducation, INSHEA, rédacteur en chef de *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*.

4. ENSFEA, 31 janvier et 1<sup>er</sup> février 2024.

5. Cf. Siglié en fin d'article.

blissements agricoles, leur taille modeste, participent à cette reconnaissance. La capacité spécifique dans l'accompagnement des équipes d'une cellule dédiée au sein de l'ENSFEA (GAP éducation inclusive, ex « GAP Dys »), associée à la création de deux postes d'animatrices nationales, *ad hoc* par la DGER (au sein du BAEVS en 2017) a également contribué à la montée en compétences des personnels quant à l'inclusion des EBEP. Pour autant, la reconnaissance globale de la qualité d'accueil proposée peut conduire certaines équipes pédagogiques à ressentir qu'une étiquette est parfois associée à tort à leur établissement comme le lycée fléché pour accueillir prioritairement un public en difficulté. En effet, il arrive que certaines classes (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> EA notamment) soient composées en (grande) majorité d'élèves à BEP. Cela se traduit par un travail collectif de prise en charge important, à travers une augmentation des adaptations proposées aux jeunes (PAP, PPS) ou des démarches de repérage (Test ROC, par exemple). Ce contexte conduit en corollaire, parfois, à des tensions au sein des établissements aux moments des évaluations (en CCF) avec un nombre d'aménagements d'épreuves en hausse et donc une recherche importante de secrétaires lecteur/scrip-teur, d'assistants (aides humaines). Par ailleurs, les premières campagnes d'évaluations des établissements amènent à constater des inégalités dans la capacité des établissements à accueillir ces publics. Dans les trois domaines pour lesquels l'inclusion peut être abordée<sup>6</sup>, les constats sont hétérogènes avec, dans certains établissements, une quasi absence de prise en compte ou d'interrogation sur le sujet, et pour d'autres établissements un niveau d'expertise et de prise en charge élevé. Les points communs aux établissements en pointe sur la question de l'inclusion sont les suivants : une volonté impulsée dans le pilotage ; une capacité à travailler collectivement (entre les différents centres, entre les différents personnels-enseignants, formateurs, secrétaires, infirmières, vie scolaire, AESH...) et à identifier le rôle de chacun ; un réseau de partenaires, des contacts solides (enseignant référent Éducation nationale ESS, SESSAD, associations diverses...). Notons que l'obligation d'identification d'un référent handicap pour la certification Qualiopi, pour les CFA et CFPPA, n'est souvent (re)connue qu'à l'intérieur de ce centre et non pas largement au sein de l'établissement comme on pourrait le sou-

haïter, dans une logique de travail collaboratif multi-centres et multi-catégoriels.

Enfin, fidèles à la tradition de capacité d'innovation de l'enseignement agricole, certains établissements proposent des projets remarquables à leurs élèves à besoins éducatifs particuliers<sup>7</sup>.

### Des acteurs divers mais un dispositif d'appui méconnu

Tous les personnels des établissements sont concernés par l'inclusion des EBEP. Parmi les acteurs majeurs et récemment intégrés, figurent les AESH. Les constats sont unanimes, dans l'enseignement agricole comme à l'Éducation nationale, pour reconnaître la précarité de ce métier qui est souvent identifié comme une fonction ou un emploi passager<sup>8</sup>.

Si le statut a évolué, permettant une amélioration sur le plan contractuel<sup>9</sup>, ainsi que sur le dimensionnement de la formation, plusieurs questions demeurent concernant l'intégration (l'inclusion?) de l'AESH au sein de l'établissement et la pérennité de l'emploi au-delà du contrat, si le besoin était réduit dans l'établissement. En effet, la fonction est souvent méconnue par les autres membres de la communauté éducative et la présence de l'AESH dans la classe est parfois appréhendée avec méfiance par certains enseignants. Ce constat amène à questionner la stratégie de pilotage et la question de l'organisation qui peut être facilitée par les mesures du Pacte Enseignant, telle que la mise à disposition de briques dédiées « appui à la prise en charge d'élèves à BEP ». Cette mission consiste à coordonner les dispositifs et les acteurs au sein de l'établissement. Il ne s'agit pas de faire « à la place de » mais de créer les conditions d'une réelle inclusion. Les différents webinaires et formations proposés<sup>10</sup> témoignent du besoin et de l'intérêt des équipes à développer leurs compétences dans le domaine de l'inclusion.

En dépit de cet intérêt manifeste, les équipes n'ont pas toujours connaissance du réseau à leur disposition sur la question de l'inclusion et du handicap. Au niveau local tout d'abord (avec un référent handicap dans l'établissement), au niveau régional (correspondant handicap dans chaque SRFD), au niveau national (deux animatrices de réseau au BAEVS) ainsi qu'un GAP « éducation inclusive » animé par l'ENSFEA et des ressources adaptées

6. **Domaine 1 :** Apprentissages des élèves, apprentis et stagiaires de la formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue, leurs parcours et l'enseignement ;  
**Domaine 2 :** La vie et le bien-être des apprenants, le climat dans l'établissement ;  
**Domaine 3 :** Les acteurs, la stratégie, la gouvernance, le pilotage et le fonctionnement de l'établissement.

7. Voir les publications du GAP éducation inclusive. Notamment : < [https://accesslab.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/13/2024/01/bulletin\\_gap\\_inclusion\\_02\\_V3.pdf](https://accesslab.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/13/2024/01/bulletin_gap_inclusion_02_V3.pdf)>.

8. Voir l'émission « Un monde en doc », Public Sénat, mars 2023.

9. Mêmes conditions d'emploi que les AESH recrutés au sein du MENJS car les textes réglementaires de référence sont ceux mis en place par l'Éducation nationale ; recrutement en CDD pour une durée de 3 ans, renouvelable une fois pour 3 ans : tout renouvellement ou tout nouveau contrat donne lieu à un contrat d'une durée de trois ans ; proposition de CDI obligatoirement faite aux agents concernés au bout de 6 ans de CDD ; formation obligatoire d'au moins 60 heures pour les AESH non titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne, au plus tard à la fin du premier trimestre de l'année scolaire.

10. Par exemple, à cette rentrée, la formation « Personne ressource handicap, en lien avec le pacte ». Disponible sur : <https://chlorofil.fr/pacte-enseignant/ebep>.

et « prêtes à l'emploi » à disposition en ligne (grâce à l'« Accesslab »<sup>11</sup>).

Au-delà des modules de formation continue offerts par le dispositif national d'appui, le dimensionnement de séquences de formation initiale, pour les nouveaux enseignants comme pour les nouveaux personnels de direction, mériterait d'être questionné et densifié pour apporter à ces cohortes entrantes des connaissances indispensables, ce que Julia Midelet<sup>12</sup> définit comme une « culture commune » et pour rappeler notamment les trois facteurs incontournables<sup>13</sup> d'un accompagnement réussi : l'observation de la difficulté de l'apprenant, l'identification des besoins et une proposition pédagogique adaptée.

### Une dimension collaborative à développer

L'inclusion est une politique publique majeure soutenue par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche au sein du ministère en charge de l'agriculture, comme en témoigne la présence de cet axe dans les priorités fixées depuis plusieurs années à la rentrée, dans la note de service sur les valeurs de la République<sup>14</sup> ou la publication fréquente de notes de service spécifiques<sup>15</sup>.

La première des dimensions collaboratives peut être construite ou renforcée avec les établissements de l'Éducation nationale : d'abord en matière de transmissions des informations entre le collège ou lycée d'origine et l'arrivée de l'élève en établissement agricole, ensuite, concernant les AESH, en construisant une logique de mutualisation d'un vivier local ou départemental partagé.

Un autre point de vigilance est suggéré par la différence entre les notions « d'école inclusive » et « d'éducation inclusive » pointée par Julia Midelet. Si la première terminologie « veut dire parler de l'élève, scolarisé au sein d'un établissement », la deuxième « est plus large au sens où il s'agit de considérer tous les lieux et temps où le jeune est un apprenant ». Cela renvoie donc à l'importance de considérer l'environnement de l'apprenant dans sa globalité<sup>16</sup> par l'ensemble des acteurs (la communauté éducative) pour construire des modalités d'échanges multi-catégoriels, lors des réunions des ESS, par exemple. En effet, l'évolution de la gestion du handicap en France au cours de ces 50 dernières années

impose une vision collaborative. D'un système à deux voies (une voie pour les élèves « ordinaires », en établissements scolaires et une voie pour les élèves « différents », en IME par exemple), la logique est devenue plurielle avec une recherche de solutions pour des situations différentes, basée sur la volonté de mettre en place un parcours adapté pour chacun, visant l'autonomie.

En vertu de l'article L. 111-1 du Code de l'éducation, qui affirme que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction, tous les élèves sont inscrits à l'école ou dans l'établissement scolaire de leur secteur ou en fonction d'un choix d'orientation spécifique. Pour un élève en situation de handicap dans le secondaire, la scolarisation peut avoir lieu dans une autre école ou au sein d'un dispositif collectif (ULIS par exemple), par l'intermédiaire d'un enseignement à distance, lors d'une interruption provisoire de la scolarité, ou dans le cadre d'une scolarité partagée entre deux établissements (IME, ITEP et LEGTA par exemple). L'accueil de dispositifs ULIS dans les établissements agricoles est rare. Cependant la signature d'une convention entre le MENJS et le MASA, en septembre 2022, actant que « le réseau d'établissements dans lequel s'inscrit le dispositif ULIS peut comprendre un lycée agricole »<sup>17</sup> favorise le développement de ce type de partenariat. Ce serait là un enrichissement pour nos établissements, à plusieurs niveaux : ouvrir plus largement les formations agricoles aux jeunes en situation de handicap ; ouvrir le public actuellement scolarisé en établissements agricoles à une altérité plus grande encore et surtout prendre appui sur la mission de l'enseignement agricole visant « à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes » pour définir une politique d'inclusion ambitieuse.

Pour conclure, citons Ph. Meirieu : « *Il n'y a d'école démocratique qu'inclusive. Mais à condition que l'inclusion ne se limite pas à l'intégration formelle : ce n'est pas la présence d'un enfant porteur de handicap dans une classe qui est inclusive, c'est son implication dans une activité commune... Nous retrouvons, encore une fois, la mission fondatrice de l'institution scolaire : accueillir toutes les singularités et leur permettre de créer du commun* »<sup>18</sup>.

11. Disponible sur : <https://accesslab.ensfea.fr>.

12. Formatrice CAPPEI et co-auteure de *L'école inclusive, un défi pour l'école*, ed. Pédagogies, mai 2021.

13. À partir de l'exemple de l'accompagnement des élèves DYS dans *Accompagner les élèves Dys, c'est possible*, Isabelle Ducos-Filippi, ESF Sciences humaines, p. 20.

14. 2024-484 : « Le nécessaire travail d'inclusion ou encore le devoir de mémoire font partie intégrante des valeurs prônées et soutenues au sein de l'enseignement agricole et de ses établissements. »

15. 2024-337 : Dispositions relatives au parcours et à la formation des apprenants en situation de handicap de l'enseignement technique agricole et de l'enseignement supérieur court agricole, 20 juin 2024.

16. Dans son statut d'élève, d'interne, de stagiaire en milieu professionnel, par exemple.

17. Convention signée le 14 septembre 2022 par M. Geffray (DGESCO) et M. Bonaimé (DGER). Disponible sur : <[https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/03-actions/handi/ulis-convention-signee-dger.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/handi/ulis-convention-signee-dger.pdf)>.

18. Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-rhizome-2020-4>.

**Glossaire :****AESH** : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap**SESSAD** : Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile**MENJS** : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports**ULIS** : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire**ESS** : Équipe de Suivi de Scolarisation**IME** : Institut Médico Éducatif**ITEP** : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique**Dispositif ULIS d'Yssingeaux : une belle réussite collective**

L'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire a été créée en commun en 2006 par deux établissements : l'EPLEFPA George Sand et l'EPL Emmanuel Chabrier. Dans le département de la Haute-Loire, plusieurs classes d'intégration scolaire existaient, de la maternelle au lycée, mais il n'existait pas, à cette période, de structure de type ULIS-Lycée dans l'Est du département permettant de proposer à ce bassin une suite cohérente aux classes spécialisées (CLIS, ULIS) à Yssingeaux.

Ce dispositif, né d'un partenariat singulier entre deux établissements de deux ministères différents (MENJS, MASA) propose à des jeunes âgés de 16 à 20 ans, orientés par la MDPH, un parcours de formation individualisée sur 2 ans qui permet à la fois l'approfondissement d'apprentissages fondamentaux et la découverte de secteurs professionnels supports. Les stages permettent une prise de contact avec de nouveaux métiers : stages de découverte de métiers en première année, stages d'approfondissement en deuxième année.

À l'issue du parcours de 2 ans, les élèves peuvent poursuivre en institut spécialisé, en CAPA, ou vers une autre formation qualifiante.

La diversité de l'offre de formations proposées par les deux établissements est une belle ouverture sur de nouveaux horizons : exploitation agricole, travaux paysagers, activités hippiques, services aux personnes pour le lycée George Sand ; hôtellerie restauration, communication vente, restauration de collectivité, maintenance industrielle atelier mécanique pour le lycée Emmanuel Chabrier.

En termes d'organisation, jusqu'à 12 élèves sont accueillis : ils suivent de 19 à 22 heures d'enseignement général et de 9 à 12 heures d'enseignement technique, dans l'un des deux établissements partenaires. Des temps d'inclusion individuelle, ponctuelle ou régulière, sont ajoutés, selon le projet de chaque jeune. Les questions d'organisation de l'emploi du temps de base, de la contribution de chaque établissement au projet (DGH, postes d'AESH) et le temps de coordination sont contractualisés entre les deux lycées.

Le dispositif a permis de développer de très nombreux projets depuis 2007 et de nouer de multiples partenariats. Il a aussi offert aux élèves « ordinaires » l'opportunité d'acquérir un autre regard sur le handicap.

Depuis quelques années, le dispositif a évolué. Le processus de « détermination » a laissé la place à une dimension parfaitement inclusive, permettant à plusieurs jeunes de suivre une formation jusqu'à son terme et de se donner la possibilité d'accéder au diplôme.

Le lycée George Sand accueille des élèves du dispositif ULIS, pleinement inscrits dans une des classes de l'établissement. Cette année, 7 élèves sont ainsi accueillis, en CAPA, Baccalauréat professionnel SAPAT ou Aménagements paysagers. La personne référente ULIS de l'Éducation nationale se partage toujours entre les deux lycées.

Que ce soit dans la première formule du dispositif (approche de découverte métiers, partagées entre un lycée agricole et un lycée de l'Éducation nationale) ou dans la seconde (parfaite inclusion de plusieurs jeunes dans un cursus de formation), le bilan de l'ULIS d'Yssingeaux est largement positif : fruit d'un profond travail collectif, ce dispositif est un outil de sociabilisation et d'ouverture réussi.

# Viser l'accessibilité universelle pour accompagner les apprenants vers l'autonomie

La loi du 11 février 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a posé le principe d'une accessibilité généralisée, intégrant tous les types de handicaps (physiques, visuels, auditifs ou mentaux). Les établissements de l'enseignement agricole ont su s'en emparer à travers plusieurs actions de médiation et de formation pour créer un contexte scolaire inclusif. De telles actions y sont rendues possibles grâce à la mobilisation du personnel enseignant, aux efforts conjoints des parents et à l'investissement des élèves eux-mêmes. Il semble utile de se pencher sur les différentes avancées pouvant mieux accompagner les apprentissages des élèves en situation de handicap. On peut ainsi s'interroger sur les conditions dans lesquelles les aides technologiques peuvent compenser les difficultés rencontrées<sup>19</sup>. Dans cette même perspective, il s'agira d'examiner les médiations favorisant l'accès à la lecture dans une visée émancipatrice avant d'aborder l'introduction de l'accessibilité numérique dans les référentiels rénovés.

## 1- À quelles conditions les aides techniques numériques peuvent-elles soutenir les apprentissages des élèves en situation de handicap ?

Les personnes porteuses de troubles spécifiques du langage et des apprentissages peuvent avoir des déficits en lecture, en écriture, pour s'exprimer à l'oral, calculer ou coordonner leurs mouvements. Les adaptations et les aménagements qui sont mis en place peuvent néanmoins compenser leurs difficultés et favoriser leur ancrage scolaire.

Dans certaines conditions, l'utilisation d'outils numériques peut apporter de la compensation et faciliter l'accessibilité aux savoirs pour des apprenants ayant des troubles de l'apprentissage ou non.

Par exemple, en contexte scolaire et extrascolaire, l'utilisation par les apprenants de la synthèse vocale en lecture et de la reconnaissance vocale en écriture, aujourd'hui disponibles grâce aux logiciels de traitement de texte ou à des logiciels

spécialisés, leur permet d'être davantage autonomes dans leur compréhension d'un écrit numérique et de compenser leurs difficultés d'écriture. Toutefois, pour que les apprenants utilisent de manière appropriée ces aides techniques numériques compensatoires lors de la réalisation des tâches demandées dans différentes situations d'apprentissage, il faut que ces aides soient bien adaptées à leurs besoins et à leur environnement<sup>20</sup>. En effet, des travaux de recherche montrent que certains outils numériques ne compensent pas toujours les difficultés des apprenants<sup>21</sup> voire les accentuent<sup>22</sup>, <sup>23</sup>. Parmi les facteurs identifiés, l'utilisation excessive d'une aide technique peut entraîner une dépendance à l'outil et un affaiblissement de certaines capacités. Il est important de trouver un équilibre entre l'utilisation de l'aide technique et le développement de stratégies alternatives. Si, par exemple, l'apprenant rencontre des difficultés pour planifier, mémoriser ou maintenir son attention, les aides techniques seront moins efficaces. Le manque de confiance en soi et en sa capacité d'utiliser l'outil peut aussi limiter son efficacité. Il est à noter que certains élèves n'aiment pas la voix robotisée de la synthèse vocale.

C'est pourquoi il faut davantage s'attacher à étudier l'appropriation et les utilisations de ces aides techniques par les apprenants à l'aide d'une démarche centrée sur l'individu en termes d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité. Il s'agit d'étudier la double dimension du processus d'appropriation de ces outils, qui est à la fois d'ordre technique mais également d'ordre psychologique.

Pour favoriser l'adoption de ces aides techniques numériques par les apprenants et en faire de véritables outils au service de leurs apprentissages et de leur autonomie, il est donc nécessaire qu'ils soient associés à leur choix et qu'ils acquièrent une maîtrise technique dans leur utilisation après avoir été formés<sup>24</sup>. Toutefois, on constate que l'accompagnement à la prise en main de ces outils est très rarement proposé dans le cadre scolaire. Les apprenants ont souvent besoin d'informations claires et précises sur les aides techniques disponibles, ainsi que d'un accompagnement personnalisé pour choisir l'aide technique la plus

19. Cet article propose un focus sur les aides techniques numériques comme outils favorisant l'accessibilité. Il est bien entendu que d'autres formes d'accessibilité pédagogique sont mobilisables par les équipes.

20. Lecomte D., Rapport : Vers une réforme radicale de la prise en charge des aides techniques aux personnes handicapées, in *Actualités Sociales Hebdomadaires* n° 2307, 18 avril 2003.

21. Bourdet J-F., Bourdon P., Teutsch Ph., *Entre compensation et Accessibilité*, Éducation & Formation, 2018.

22. Messinger-Willman J. et Marino T., *Universal Design for Learning and Assistive Technology Leadership Considerations for Promoting Inclusive Education*, Today's Secondary Schools, June 15, 2010.

23. Folcher V., Lompré N., *Accessibilité pour et dans l'usage : concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun*, Le travail humain, vol. 75, n° 1, 2012.

24. Desmond D., Layton N., Bentley J., Boot F-H., Borg J., Dhungana B-M. et al., *Assistive technology and people : a position paper from the first global research, innovation and education on assistive technology (GREAT) summit*. Disability and Rehabilitation : Assistive Technology, 2018.

adaptée à leurs besoins et apprendre à l'utiliser correctement. L'absence de cet accompagnement en milieu scolaire, au sein de la famille ou par les professionnels de santé, peut entraîner une sous-utilisation, voire un abandon des aides techniques.

Par ailleurs, les enseignants doivent également bien repérer les fonctions pédagogiques des aides techniques numériques<sup>25</sup> et avoir conscience des enjeux qui sont à l'œuvre pour les apprenants quand ceux-ci les mobilisent. Ils doivent également percevoir « l'utilité de l'application du point de vue des élèves (motivation, réduction de difficultés, potentialités nouvelles vis-à-vis du savoir enseigné)<sup>26</sup>. « L'efficacité des outils proposés repose non seulement sur l'acquisition par l'élève de compétences informatiques, mais aussi sur une identification claire de ses points d'appui, de ses faiblesses pour adapter, moduler et développer une expertise de cet usage pour répondre à ses besoins et donc améliorer ses compétences. »<sup>27</sup>

La prise en compte de l'expérience utilisateur, en rapport avec l'âge de l'apprenant, est indispensable à son adoption des aides techniques numériques ; ainsi, il doit être accompagné dans la découverte et l'appropriation du système.

Si ces conditions ne sont pas remplies, et par crainte de la stigmatisation dans la classe, l'apprenant peut renoncer à les utiliser<sup>28</sup>.

Aujourd'hui, de nouvelles solutions informatiques intégrant l'intelligence artificielle, à l'image de Cantoo qui a été développée en lien avec le laboratoire de recherche Epsilon, permettent aux enseignants d'adapter automatiquement les supports de cours, d'exercices et les sujets d'examen ainsi que l'accès au web. Son utilisation est gratuite pour les AESH. Cette solution logicielle

donne également la possibilité aux élèves de choisir, parmi une palette d'outils, ceux qui leur conviennent en fonction de leurs besoins.

Dans le cadre du LéA (Lieu d'éducation Associé) handi@access<sup>29</sup>, Laëtitia Branciard souligne le rôle essentiel de l'équipe de direction qui, à l'instar de celle de l'EPLEFPA Le Robillard, a soutenu et ainsi favorisé la mise en place d'un dispositif d'accompagnement. Ce dernier a mobilisé le professeur de Technologies informatiques et multimédia et la professeure documentaliste de l'établissement dans un lieu adapté, équipé de matériels informatiques sur des temporalités dédiées. Il a permis d'organiser des formations à destination des personnels volontaires sur des outils et des fonctionnalités qui peuvent suppléer aux difficultés identifiées chez les apprenants. Ainsi, à l'issue de ces formations, les personnels formés ont pu assurer une médiation numérique (étayage puis désétayage) en accompagnant les apprenants vers l'autonomie dans leurs utilisations de ces aides. Les apprenants, avec leurs AESH ou seuls, ont pu progresser à leur rythme. De plus, l'organisation de temps d'échanges au sein de l'établissement a permis de maintenir une dynamique d'échanges de pratiques au sein d'un collectif de travail qui associe les personnels de l'établissement, la famille et les professionnels de santé. La volonté affirmée des personnels en matière d'inclusion à l'échelle de l'établissement est un facteur décisif pour le développement des politiques éducatives inclusives. Les enseignants ainsi formés peuvent adapter leurs pratiques pédagogiques dans une démarche d'accessibilité universelle.

25. Amadiou F., Tricot, A., *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*, Retz 2014.

26. Nogry S., Sort C. et Decortis F., « Usage et appropriation d'une classe mobile à l'école primaire. L'éclairage de la théorie instrumentale ». In J. Béziat et F. Villemonteix (dir.), *L'École primaire et les technologies informatisées : des enseignants face aux TICE*, Presses universitaires du Septentrion, 2016.

27. Bacquélé, V., *Lire et écrire avec des outils informatiques. Tissage d'un projet de compensation pour des adolescents dyslexiques*. Sciences de l'éducation. Thèse de Doctorat de l'Université de Lyon. 365 pages. 2016.

28. Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J-Fr., Amiel A., Lutz G. et al., Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Apr 2003, Strasbourg, France. pp.391-402.

29. 2009 - 2012. Disponible sur : <https://accesslab.ensfea.fr/recherche/lea-handiaccess-scolagri/>

Le rapport de la Cour des comptes de septembre 2024 intitulé « Le système scolaire s'est-il transformé afin de répondre à l'objectif d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ? » mentionne que les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) nouvellement recrutés et n'étant pas titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne doivent recevoir une formation obligatoire d'adaptation à l'emploi. Dans ce rapport, il est souligné que la modalité « à distance » ne semble pas favoriser une bonne appropriation par les personnels qui expriment des besoins de formation en présentiel et des temps dédiés pour pouvoir analyser collectivement et régulièrement leurs pratiques professionnelles. En cohérence avec la note de service DGER/SDPOFE/2022-67 du 25 janvier 2022 et notamment de son volet « formation », la note de service DGER/SDEDC/2024-437 vise à organiser la formation à l'aide d'un dispositif hybride (à distance et en présentiel) piloté par l'ENSFEA en lien avec l'expertise des formateurs du réseau national handicap et de pairs. Le module 3 consacré à la mise en pratique des missions des AESH s'effectue en présentiel. Il permet notamment d'aborder le rôle et la posture de l'AESH au sein de l'équipe pédagogique et éducative.

En effet, les pratiques d'accompagnement des AESH peuvent être très hétérogènes selon les établissements. Certains AESH vont jusqu'à adapter les supports de cours et d'exercices des enseignants pour les rendre accessibles en fonction des besoins des apprenants.

Bien qu'il existe de nombreuses ressources en ligne comme la plateforme « Cap école inclusive » de l'Éducation nationale ou la ressource « Accesslab de l'ENSFEA » avec le guide « Rendre accessible à sa mesure », « Des aides techniques pour la compensation

et l'accessibilité » du GAP Dys, celles-ci ne sont pas suffisamment connues, ni très utilisées. Les formations peuvent être l'occasion d'apprendre à les mobiliser.

Les compétences numériques des AESH nécessitent aussi d'être renforcées pour pouvoir utiliser les aides techniques et accompagner les apprenants pour qu'ils les utilisent à bon escient. Le rapport de la Cour des comptes met également en évidence la nécessité de proposer des formations spécifiques pour les AESH afin que celles-ci correspondent vraiment aux besoins des apprenants accompagnés. Lors d'entretiens avec des AESH à l'occasion des évaluations d'établissements, ceux-ci indiquent que leur parole, leur analyse, leur réflexion ne sont pas suffisamment prises en compte par les équipes de direction, les personnels enseignants et de vie scolaire. Certains soulignent leurs difficultés à s'intégrer au sein de la communauté éducative. Ils soulignent également les différences entre les enseignants : ceux qui mettent à disposition leurs ressources en format numérique, ceux qui proposent des adaptations et ceux qui ne le font pas.

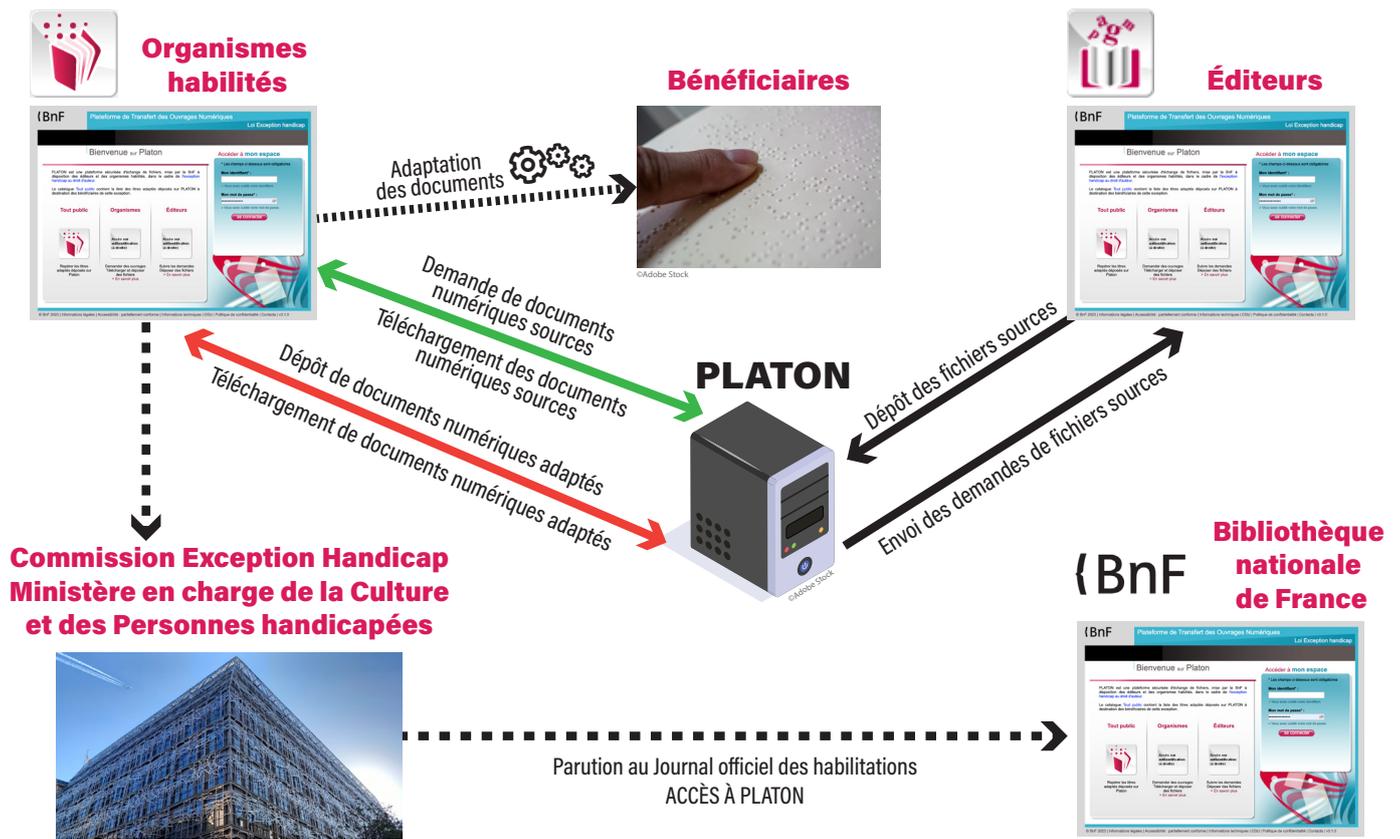
La note de service DGER/SDEDC/2024-304 relative à la mise en œuvre du pacte enseignant mentionne la mission d'appui à la prise en charge d'élèves à besoins particuliers qui ' vise à améliorer la coordination de la prise en charge des élèves en question afin, d'une part, d'améliorer leur accueil, et, d'autre part, d'alléger la charge de travail connexe des personnels d'enseignement et d'éducation concernés.' Cette mission d'appui peut permettre de répondre à certaines attentes exprimées dans les établissements.

## 2 - Les médiations autour du livre et de la lecture dans une visée émancipatrice

La loi DADVSI du 1<sup>er</sup> août 2006 a introduit une exception au droit d'auteur en faveur des personnes en situation de handicap (à l'article L.122-5 7<sup>o</sup> du Code de la propriété intellectuelle) dont les

conditions de mise en œuvre ont été révisées par la loi n° 2016-925 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de création, à l'architecture et au patrimoine, puis par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel en modifiant notamment les articles du Code de la propriété intellectuelle relatifs à l'exception handicap. Cela a permis la création en 2010

## Schéma de fonctionnement de PLATON (Plateforme de transfert des ouvrages numériques)



par la Bibliothèque nationale de France (BnF) de la plateforme numérique « Platon » qui assure la transmission des fichiers d'ouvrages numériques et papier des éditeurs aux structures agréées pour en réaliser une adaptation (braille, Daisy, etc.). Le format Daisy propose des fonctionnalités spécifiques, telles que la conversion du texte en voix, l'indexation et la navigation au sein d'un fichier. Par ailleurs, le ministère de la Culture travaille avec les éditeurs et les diffuseurs pour développer une offre de livres numériques nativement accessibles et interopérables. Cette action s'appuie sur les opportunités offertes par le format EPUB3, standard international, qui s'inscrit dans une logique de conception universelle.

La directive 2019/882 du 17 avril 2019 relative aux exigences en matière d'accessibilité applicables aux produits et services a pour objectif d'augmenter significativement l'offre de livres répondant aux besoins des personnes en situation de handicap, tout en maintenant le cadre juridique de l'exception au droit d'auteur en faveur des personnes handicapées.

De plus, s'agissant du livre numérique, la directive européenne a été transposée en droit français dans l'article 48 de la loi « handicap » du 11 février 2005. En effet, les exigences d'accessibilité de la directive s'appliquent :

- pour les livres numériques et logiciels spécialisés fournis à compter du 28 juin 2025 ;
- pour les livres numériques édités avant cette date et toujours disponibles sur le marché : les opérateurs économiques auront jusqu'au 28 juin 2030 pour rendre accessibles leurs collections.

Une réflexion est actuellement conduite pour favoriser des actions d'accompagnement à la diffusion du livre en lien avec la création du Portail National de l'Édition Accessible et Adaptée « PNEAA ». Le rôle déterminant des professionnels des bibliothèques et des centres de documentation et d'information en termes de médiation en faveur de la lecture est à souligner. Le réseau Canopé propose du 15 janvier au 5 février 2025 des webinaires pour réfléchir ensemble aux différentes manières de rendre la lecture plus inclusive et plus accessible à tous les élèves<sup>30</sup>.

Dans les établissements, la politique d'acquisition mise en œuvre se doit de prendre en compte tous les publics accueillis. Dans le cadre d'une réflexion sur l'inclusion, une meilleure connaissance à la fois des conditions permettant aux apprenants de bénéficier de l'exception handicap et des caractéristiques de cette offre éditoriale est recommandée. Les salons du livre peuvent être l'occasion de rencontrer des éditeurs qui proposent des livres

adaptés ou « nativement accessibles » ainsi que les semaines nationales de l'Édition Jeunesse Accessible.

Certains établissements sont abonnés à la bibliothèque Sondo qui propose des livres numériques pour les collégiens et les lycéens comportant de nombreuses possibilités d'adaptation pour le public DYS. Celui-ci peut choisir parmi plusieurs outils, comme la segmentation syllabique ou phonémique, le changement de police d'écriture, la vitesse de narration, les définitions de certains mots, l'interlignage, l'unité de sens, l'agrandissement du texte, la lecture orale.

Les professeurs-documentalistes et leurs collègues peuvent ainsi proposer aux apprenants des « livres adaptés », c'est-à-dire des livres publiés par des éditeurs qui ont été adaptés par un organisme spécialisé dans le cadre de l'exception handicap ou des livres nativement accessibles dès leur publication sans avoir été adaptés par des organismes. Une mise en valeur de ces ouvrages dans l'espace documentaire et sur le portail documentaire est souvent réalisée. Toutefois, il est à souligner que l'accessibilité numérique des portails documentaires des établissements scolaires nécessite encore quelques adaptations.

De plus, plusieurs projets de médiation en faveur de la lecture ont associé des élèves aux choix de livres de littérature de jeunesse adaptés, nativement accessibles, portant ou non sur une thématique en lien avec le handicap. Grâce à l'accompagnement mis en œuvre par des professeurs documentalistes et de lettres, les élèves ont ainsi pu présenter ces ouvrages dans les classes.<sup>31</sup> Ces initiatives ont permis à certains élèves de lire intégralement une œuvre pour la première fois depuis le début de leur scolarité.

### La formation à l'accessibilité numérique dans les référentiels rénovés

Afin de sensibiliser et de former les jeunes à la notion d'accessibilité numérique conformément au RGAA<sup>32</sup>, la rénovation des référentiels de diplôme a choisi de l'introduire dans tous les BTS dans le cadre de l'activité pluridisciplinaire « Communication professionnelle ». En BTS Technico-commercial ou en BTS DATR, certaines capacités permettent aux étudiants de conduire une réflexion plus approfondie lors de la création de contenus en s'interrogeant sur leur accessibilité aux personnes en situation de handicap.

En écho à cette évolution, les enseignants forment des besoins de formation. Dans cette perspective, l'Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique INRIA en propose une sur France Université Numérique, qui permet de comprendre la diversité des situations de handicap dans le monde numérique, de connaître les normes existantes en matière d'accessibilité des sites web et des

30. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/actualites/article/litterature-pour-tous>

31. Disponible sur : <https://pollen.chlorofil.fr/pole-6-l-accessibilite-numerique-au-sein-de-dispositifs-inclusifs/>

32. RGAA : Référentiel général d'amélioration de l'accessibilité.

logiciels, de concevoir des systèmes numériques ouverts au plus grand nombre. Cette formation s'articule autour de cinq axes afin de sensibiliser aux situations de handicap, d'appréhender la problématique de l'accessibilité numérique, d'en exposer les principaux mécanismes de mise en œuvre, de présenter les solutions techniques disponibles et les concepts à mobiliser pour concevoir et adapter les systèmes numériques à l'image des sites internet institutionnels.

Sur Mentor, plusieurs formations sont proposées, comme celles intitulées : « Design et accessibilité des services publics numériques », « L'essentiel de l'accessibilité de la communication de l'État », « L'accessibilité numérique selon votre métier ».

Malgré le chemin déjà parcouru, la prise de conscience collective des enjeux d'accessibilité et de compensation dans un contexte scolaire inclusif nécessite d'être encore approfondie. Les initiatives décrites dans cet article montrent clairement qu'il est essentiel que tous les acteurs concernés s'impliquent et se concertent pour améliorer l'efficacité des apprentissages grâce à des modalités d'enseignement, au recours à des supports pédagogiques et des aides techniques adaptés aux besoins de tous. La médiation en faveur de la lecture avec des livres adaptés et des livres nativement accessibles devrait prochainement franchir une nouvelle étape, ce qui nécessitera la mise en place de formations pour informer et accompagner toutes les personnes concernées. L'introduction dans les référentiels de la notion d'accessibilité numérique constitue un levier supplémentaire pour former aux enjeux actuels dans une visée d'accessibilité universelle, bénéfique à tous les apprenants, porteurs ou non de handicaps.

# L'inclusion en action : Adapter l'Éducation Physique et Sportive pour Tous

L'éducation physique et sportive (EPS), discipline singulière de l'enseignement scolaire, joue un rôle essentiel dans le développement global de l'élève, tant sur le plan physique que social et psychologique.

Depuis 2019 dans le cadre des rénovations successives du baccalauréat général et technologique puis du baccalauréat professionnel, les programmes et les référentiels proposent une évolution majeure qui bouleverse les pratiques d'enseignement. En effet, ils ont été conçus pour proposer une EPS et des formes de pratique qui intègrent les dimensions motrices, méthodologiques et sociales pour atteindre les compétences visées. Jusqu'alors les compétences méthodologiques et sociales n'étaient pas toujours bien articulées avec les compétences motrices. On constate une réelle évolution dans l'organisation des contenus et un équilibrage dans la répartition des points entre chacune des compétences attendues au baccalauréat. Par ailleurs, une plus grande autonomie est offerte aux équipes pédagogiques pour proposer un enseignement de l'EPS plus en phase avec les besoins des élèves.

Pour les apprenants à besoins éducatifs particuliers (BEP), l'EPS offre une opportunité unique de renforcer l'estime de soi, de favoriser l'intégration sociale et de développer des compétences motrices adaptées. Cependant, cette inclusion ne va pas de soi

et requiert une organisation pédagogique spécifique, une adaptation des activités, ainsi qu'une sensibilisation et une formation des enseignants. C'est pourquoi il est intéressant de voir comment le changement de conception de l'EPS favorise à la fois l'inclusion des élèves en situation de handicap et la professionnalisation des enseignants.

À la suite d'un rapide historique sur l'évolution des lois sur le handicap et ses conséquences sur la scolarisation des élèves à BEP, nous verrons comment les derniers référentiels ont été un accélérateur de l'inclusion de ces élèves en incitant les enseignants à faire évoluer leurs pratiques individuelles et collectives.

## 1. De l'intégration à l'inclusion des élèves à besoins particuliers en EPS depuis 1990

La disparition progressive de la dispense d'EPS entre 1988 et 1992 et son remplacement par la notion d'inaptitude partielle ou temporaire ainsi que la publication, en 1992, de nouvelles directives en matière de certification accompagnent une démarche politique de plus en plus volontariste en matière d'intégration des élèves en difficulté. Un certain nombre de dispositifs sont mis en œuvre à l'Éducation nationale (EN) et dans l'Enseignement

agricole (EA) pour favoriser l'accueil des jeunes en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire.

Cependant, l'intégration des élèves en situation de handicap en EPS se heurte à des contraintes organisationnelles (accès aux installations par exemple) et au manque de formation des enseignants, notamment en matière de différenciation pédagogique. Mais surtout, l'intégration fait reposer l'effort d'adaptation sur l'apprenant.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013, concrétisent l'importance prise par les débats autour du handicap et viennent favoriser la mise en place d'une éducation inclusive, c'est-à-dire qui impose au système éducatif de s'adapter pour assurer la réussite scolaire de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles et non pas l'inverse.

Depuis les années 2000, le passage de l'intégration vers l'inclusion s'opère. C'est un véritable changement de paradigme car désormais l'école doit accueillir physiquement les élèves à BEP mais surtout elle doit penser son organisation pour accompagner pédagogiquement tous les élèves. L'école inclusive nécessite un profond changement des pratiques pédagogiques et didactiques en EPS notamment.

## 2. Une pratique effective de l'enseignement de l'EPS de plus en plus inclusive

Depuis 2016 et la note de service DGER/SDPFE/ 2016-825 qui présente le cadre général, pédagogique et réglementaire de la pratique adaptée de l'EPS dans l'enseignement agricole, les enseignants disposent d'une ressource essentielle pour accompagner les élèves en situation de handicap.

Outre les définitions des notions d'inaptitude et de handicap, différents modes d'organisation pédagogique et des exemples de pratiques sont proposés pour favoriser l'inclusion. Par ailleurs, la note de service est accompagnée d'un modèle de certificat médical d'inaptitude à la pratique sportive à destination des docteurs en médecine, qui recense les capacités fonctionnelles réalisables par l'élève ainsi que les types d'efforts autorisés et/ou déconseillés. Cela permet aux équipes pédagogiques de proposer des adaptations et des aménagements au plus près des besoins des élèves.

### 2.1 - Les aménagements en EPS

Les effectifs de nos établissements permettent rarement l'organisation de créneaux spécifiques pour programmer des activités adaptées. Aussi, la grande majorité des adaptations sont

proposées de façon simultanée lors de la pratique avec l'enseignant. Ce dernier va s'atteler à aménager les conditions de pratique pour faciliter et amener tous les élèves à réussir les tâches demandées. Par exemple, au judo, afin de garantir et établir un rapport de force équilibré, un élève valide opposé à un adversaire hémiplegique n'a le droit de le saisir qu'avec une seule main. Dans ce cas de figure, il s'agit d'une adaptation du règlement et des consignes, mais d'autres aménagements sont possibles.

Si un élève est apte partiellement mais ne peut pas pratiquer du tout la même activité que ses camarades, une autre activité de même nature (ou non) peut être proposée. Par exemple lors d'un cycle de bike and run, si la course est contre-indiquée pour un handicap locomoteur, l'élève concerné pourrait ne pratiquer que le VTT. Les enseignants mènent alors une réflexion sur un parcours de formation adapté comportant des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) spécifiques.

Enfin, dans la plupart des cas d'élèves déclarés inaptes total pour lesquels aucune tâche motrice ne peut leur être proposée, une organisation pédagogique leur permettant d'assumer des rôles sociaux (arbitre, coach, observateur) est désormais systématique dans les séances d'EPS. L'interaction suscitée par ce type de pratique valorise l'élève, facilite l'inclusion et permet l'acquisition de compétences en relation avec le rôle assumé.

### 2.2 - Une orientation résolument inclusive dans les référentiels d'EPS

Les dernières rénovations des textes officiels à l'EN comme dans l'EA traduisent une profonde évolution dans la conception de l'EPS. En effet, les compétences développées en EPS permettent de renforcer le pouvoir d'agir des élèves et contribuent à les rendre autonomes dans un mode de vie actif et solidaire. Par ailleurs, l'abandon des niveaux de compétences (niveau 3 à 5) définis pour chaque APSA qui jalonnait le parcours de formation de l'élève permet à chaque équipe pédagogique de décliner les Attendus de Fin de Lycée (Professionnel) - AFL(P) - par APSA et de la démarche pour les atteindre. Ainsi les parcours de formation, construits à partir des caractéristiques des élèves, répondent à leurs besoins.

Dorénavant, les protocoles d'évaluation aux examens permettent systématiquement des adaptations aux caractéristiques des élèves. Les équipes pédagogiques sont fortement incitées à s'en saisir afin d'inclure le plus grand nombre d'élèves. Ainsi, il est possible de modifier l'activité évaluée, d'adapter les critères et les points associés.

Cette adaptation trouve sa traduction dès le stade de la formation. Par exemple, en baccalauréat professionnel, le document d'accompagnement (DA) précise : « Une attention particulière est portée à la gestion des inaptitudes ponctuelles ou totales d'élèves. Un protocole est élaboré par l'équipe. L'inaptitude par-

tielle ou totale appelle inclusion. Elle suppose un programme d'activité physique adapté (AFLP1) et engage également l'élève au titre des AFLP 2 et 3 ».

En BTSA, le référentiel va encore plus loin car pour atteindre la capacité « s'engager dans un mode de vie actif et solidaire », l'étudiant s'engage et construit un projet personnel d'activité physique et sportive au cours des deux années de formation. La performance est centrée sur l'étudiant et non plus référencée par rapport à une APSA. Ce changement de conception de l'EPS permet aux étudiants éloignés jusqu'alors de la pratique sportive traditionnelle de s'impliquer dans les séances et en dehors pour construire une vie physique active et collaborative. La volonté est véritablement « de répondre aux besoins spécifiques de ces publics trop souvent en décrochage vis-à-vis de l'activité physique car en souffrance psychologique et physique face à des propositions trop éloignées de leurs ressources. » le document d'accompagnement du module M2 « Construction du projet personnel et professionnel », capacité C2.1 précise : seuls des étudiants dans une situation de handicap lourd seraient éventuellement dispensés.

Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, de différencier les pédagogies, d'aménager les conditions de pratique pour les différents apprenants de l'établissement afin d'atteindre les enjeux de formation.

Cependant, l'inclusion et les adaptations qui s'imposent pour permettre une pratique élargie des activités sportives ne sont pas spontanément acceptées par tous les élèves, qu'il s'agisse des bénéficiaires des dispositifs, qui peuvent le ressentir comme une forme de stigmatisation, ou de leurs camarades, susceptibles d'y voir une inégalité de traitement.

Ainsi, il est fondamental de promouvoir une culture de l'inclusion auprès de l'ensemble des élèves pour encourager le respect et la solidarité et d'explicitier la notion de compensation.

C'est pourquoi des actions comme le sport partagé et des animations spécifiques sont menées dans les associations sportives des établissements scolaires comme l'illustrent les encadrés.

## Conclusion

En somme, l'inclusion en EPS dans l'enseignement agricole est une démarche complexe mais nécessaire, qui vise à offrir à chaque élève, quelles que soient ses particularités, les mêmes chances de réussite et de développement personnel au sein d'un cadre éducatif diversifié et inclusif.

Les progrès réalisés sont notables et traduisent l'implication volontaire d'une partie de la profession en faveur de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Des enseignants se sont largement emparés de l'autonomie pédagogique offerte par les nouveaux programmes et référentiels pour proposer des activités adaptées et faire preuve d'innovation pédagogique afin de s'adapter au plus grand nombre d'élèves. La formidable mobilisation des équipes pédagogiques dans le projet SOP en témoigne également<sup>33</sup>. Cependant, il subsiste un certain nombre de difficultés à surmonter. La question de l'accessibilité des installations sportives aux élèves en situation de handicap est régulièrement dénoncée à partir des problèmes logistiques posés en raison des aménagements nécessaires dans les gymnases, piscines et salles spécialisées ou des déplacements à réaliser pour pratiquer. Par ailleurs, l'adaptation des activités physiques et sportives nécessite la mise en place d'un parcours de formation initiale des enseignants lié à ce type d'intervention. Il doit permettre aux professeurs d'EPS de disposer des compétences nécessaires en matière d'adaptations pédagogiques et d'aménagement des tâches pour ces élèves. Malgré les actions d'information et de sensibilisation, la gestion des conflits liés aux représentations des autres élèves apparaît également comme une difficulté à surmonter. Face à ces obstacles, il apparaît clairement que les efforts en matière de formation et de coordination des intervenants sont à poursuivre afin de parvenir à prendre en compte le sujet dans sa différence, en offrant les conditions d'une éducation réellement égalitaire.

33. Cf encadré.

D'autres pratiques complémentaires de l'enseignement obligatoire participent, elles aussi, à l'inclusion des élèves :

### **Le sport partagé en Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS)**

Depuis 2013, le dispositif « Sport partagé » a été instauré par l'UNSS avec l'ambition d'insérer, d'inclure les élèves à besoins particuliers et de les réunir sur un même lieu de pratique pour un moment privilégié autour de la pratique sportive. Cela va permettre de répondre à l'ensemble des besoins et aspirations de tous ses adhérents, la réussite de chacun et un apprentissage du mieux vivre ensemble.

Le règlement spécifique du sport partagé demande aux établissements engagés de composer des équipes de deux élèves valides et de deux élèves en situation de handicap reconnus par la MDPH, d'un jeune coach-jeune capitaine et d'un jeune arbitre-juge. Ils sont issus d'un établissement intégrant des élèves en situation de handicap ou de l'association d'un lycée avec un établissement spécialisé. Chaque équipe présente la double mixité : fille / garçon et valide / en situation de handicap.

L'Association Sportive du LEGTA de Saint-Lô s'est impliquée dans cette pratique depuis huit années maintenant. La proximité d'un établissement spécialisé (IME) et les sensibilités à cette thématique proche des valeurs des enseignants d'EPS ont facilité la mise en place d'équipes mixtes dans différentes activités avec un réel succès, notamment en participant à plusieurs championnats de France en cross-country, VTT, escalade, *run and bike* ou encore en *laser run* cette année. Depuis le début des années 2000, le binôme d'enseignants d'EPS a permis à plus d'une centaine d'élèves de partager des émotions, de s'entraider et de se motiver dans le respect d'autrui.

Le témoignage d'une élève participante au championnat de France de *run and bike* UNSS Sport Partagé illustre les évolutions des représentations sur le handicap : « *Je trouve vraiment enrichissant d'accompagner des jeunes comme eux qui n'ont pas forcément eu la même chance que nous. Le sport partagé permet de créer des moments inoubliables pour eux et pour nous aussi, il permet aussi de développer notre état d'esprit et de nous sentir encore plus utiles pour aider.* »

### **L'inclusion développée au sein des AS dans le cadre de la Semaine Olympique et Paralympique (SOP)**

Au sein des associations sportives, de multiples animations sont organisées depuis plusieurs années pour sensibiliser les élèves au handicap.

Chaque année au mois d'avril, dans le cadre de la SOP en lien avec les valeurs de l'olympisme, de nombreuses équipes d'enseignants organisent des semaines thématiques sur l'inclusion essentiellement. Dans certains cas, l'établissement scolaire dans son ensemble est mobilisé, des acteurs extérieurs sont invités pour témoigner, animer et encadrer les élèves.

Un enseignant d'EPS du LEGTA de Charleville a organisé pour trois classes de Terminale des pratiques d'activités paralympiques : cross joëlette, sarbacane, boccia... et des conférences sur des thèmes mobilisateurs comme la ségrégation raciale dans le sport ou encore l'homophobie. Les élèves, malgré une certaine réticence initiale, ont rapidement adhéré aux activités proposées.

Au lycée d'Arras, dans le même cadre de la SOP, chaque élève a eu l'occasion de pratiquer trois activités physiques : une compétitive (parmi : volley, biathlon, ultimate), une de loisir (parmi : molkky, pétanque, balle aux prisonniers) et une handisport (parmi : escalade, cecifoot, basket fauteuil, activités handi). Un questionnaire a été envoyé à tous les apprenants pour qu'ils choisissent leurs trois activités et un binôme. Les équipes étaient constituées de trois binômes de filières et de niveaux différents. Cinq élèves avec un handicap mental sont venus participer à cet après-midi. L'objectif était de mettre les élèves en mouvement afin qu'ils puissent : comprendre le handicap (pratique d'activité handisport), partager un moment de solidarité et changer de regard sur le handicap (activité de loisir avec des élèves ayant un handicap mental).

# Et si la diversité devenait la norme ?

L'inclusion suppose un environnement de travail où chacun trouve sa place : de l'apprenant au personnel, puisque l'École inclusive s'inscrit dans une société inclusive. Il s'agit donc de permettre à chaque individu de pouvoir travailler sans avoir à chercher des solutions de contournement en fonction de ses besoins particuliers. Partant de ce postulat, on peut construire une méthodologie utilisant une approche collaborative pour atteindre cet objectif.

Faire de cette thématique un levier du bien-vivre ensemble dans le cadre du projet d'établissement permet à tous de s'en emparer et d'interroger en collectif l'organisation et les moyens disponibles dans l'établissement pour y répondre.

**Cet article propose de construire une approche collaborative pour interroger les différentes dimensions des conditions de travail et répondre aux besoins particuliers, que ce soit du point de vue de l'élève ou de celui d'un personnel de l'établissement.**

Rappelons que l'association nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) interroge six dimensions pour caractériser une activité de travail : l'organisation, les équipements, les caractéristiques de la personne, l'environnement physique, le collectif et le management. L'enjeu est l'amélioration de la santé et de la sécurité au travail, mesurable notamment par une baisse de l'accidentologie et des arrêts de travail ; le développement de l'attractivité des métiers et des formations ; la fidélisation des salariés et des usagers qui sont davantage motivés et engagés dans la vie de l'établissement.

Afin de faire de ce sujet de l'inclusion une question transversale partagée au sein de l'établissement, par exemple lors des réunions d'équipes éducatives pour l'appréciation des besoins des apprenants mais aussi en formation restreinte des commissions hygiène et sécurité, il est proposé de mobiliser deux modalités autour d'un parti pris : faire dialoguer concepts et situations vécues.

## 1<sup>re</sup> modalité : l'observation de terrain

Les adaptations et aménagements ont pour objectif de faciliter le travail de l'agent ou le parcours scolaire de l'élève ayant un besoin particulier, en étroite relation avec sa famille qui, dans ce cas, occupe une place particulière. Une observation fine permet de déterminer les adaptations et aménagements les plus appropriés pour l'aider à contourner les obstacles rencontrés dans son fonctionnement, ses apprentissages. Il s'agit de prendre en

compte à la fois les spécificités de l'individu et les caractéristiques des tâches qu'il réalise.

L'observation est une méthode qui permet de recueillir des informations dans le cadre d'une démarche qualitative. Elle repose sur le triptyque : description, analyse, interprétation. Elle porte sur des lieux, des équipements, des comportements en situation. Elle ne met pas la personne en situation de test mais sert à décrire selon ce que l'observateur comprend de la personne, ses capacités sensorielles, sa mobilité, sa compréhension, son expression, ses réponses aux sollicitations, ses relations...

C'est un outil utile pour l'équipe pluridisciplinaire qui favorise la prise en charge globale de la compensation pour tirer profit des compétences de chacun et réaliser au mieux l'adaptation ou l'aménagement.

## 2<sup>e</sup> modalité : l'espace de dialogue

La réalité de l'inclusion est complexe : interactions entre différentes personnes, évolution des contraintes, perturbations liées à la nécessaire adaptation... Cette complexité peut ne pas être pleinement maîtrisée et entraîner quelques dysfonctionnements, des situations de travail dégradées, des inquiétudes, des tensions entre personnes ou services, du stress, voire de la démotivation... L'enjeu d'un « espace de dialogue » est de faciliter la mise en discussion des problèmes d'inclusion identifiés, pour mieux les partager, les comprendre, les traiter au sein de l'établissement. De leur efficacité découle une plus grande « fluidité » dans la vie de l'organisation et de toutes les personnes au travail, y compris les apprenants qui doivent bénéficier des conditions pour faire leur « métier d'élève ».

Même si les échanges informels sont très importants, il faut insister sur l'intérêt de créer un espace officiel, collectif, organisé, régulier. Mais il ne s'agit pas seulement de « se réunir », il est nécessaire de savoir « pourquoi » : quelle finalité propre à cet espace ? Quelle organisation et quelle animation adaptées à cette finalité ? Les objectifs doivent dépasser la seule logique d'information mutuelle (a fortiori la seule information descendante) : il s'agit plutôt de « consulter », « dialoguer », « débattre », « coconstruire », « négocier » ; ce qui nécessite un cadre, des qualités d'animation, des processus de décision...

Dans ces deux formes, avoir recours à des questions « élucidantes<sup>34</sup> » pour savoir si l'établissement est dans une démarche inclusive est un outil adapté pour réduire l'écart entre le prescrit et le réel. La liste ci-dessous est constituée d'exemples. Elle n'est pas exhaustive et ne demande qu'à être enrichie par les lecteurs de l'article à partir de leurs expériences et de la nécessaire adaptation au contexte.

34. Une question « élucidante » permet, par des regards croisés, de comprendre une situation par l'interrogation dans le cadre d'entretiens d'explicitation (exploration / clarification / validation).

### Questions pour savoir si notre établissement est dans une démarche inclusive :

- Est-ce que le sujet de l'inclusion apparaît dans les projets de l'établissement ?
- Le sujet est-il abordé dans les réunions de chaires, de filières, en comité de direction ?
- Comment percevons-nous les élèves à besoins éducatifs particuliers et les personnels ayant des besoins d'aménagement ?
- Face à un besoin particulier, est-ce que nous réfléchissons en équipe ?
- Y a-t-il des temps institués pour en parler ?
- Bénéficie-t-on d'un écosystème adapté : infirmier(ère), médecin scolaire - assistant(e) social(e) - médecin de prévention - services médico-sociaux... ?
- Quelle place est laissée aux familles des apprenants ?
- Un accueil adapté est-il organisé pour une personne à besoin particulier ?
- A-t-on mis en place des formations pour savoir prendre en compte la question de l'inclusion ?
- Comment ce sujet est-il abordé en amont des périodes de formation en milieu professionnel ?

### Questions pour rendre notre établissement plus inclusif :

- Comment articuler l'accessibilité et les moyens de compensation ?
- Comment faire en sorte que tous les apprenants et tous les membres de la communauté de travail soient sensibilisés ?
- Comment désamorcer les conflits ou tensions et éviter les comportements liés à la non-acceptation de la différence ?
- Comment impliquer tous les élèves et tous les collègues dans la réussite du parcours de la personne à besoin particulier ?
- Comment faire la passation de ce qui a été mis en place durant le passage dans l'établissement lors d'un départ pour une nouvelle orientation/affectation ?
- Comment travailler en collaboration avec un AESH ou un accompagnant ?
- Comment accueillir un apprenant, un collègue, à son arrivée dans l'établissement ?
- Comment adapter les évaluations et parvenir à compenser les différences pour évaluer équitablement les personnes à besoin particulier ?
- Comment valoriser les points d'appui de la personne à besoin particulier ?
- Comment travailler en partenariat avec d'autres professionnels pour traiter une situation particulière ?

Si l'application de la Loi de 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est régulièrement abordée dans le parcours scolaire de l'élève, la prise en compte des besoins particuliers de l'apprenant dans le cadre périscolaire est un sujet qui dépasse la

seule adaptation du cadre de vie pour le rendre accessible à tous. Nous proposons d'interroger la continuité d'accompagnement à travers l'exemple de l'internat et du foyer des élèves.

L'enjeu est de savoir penser l'internat et le foyer des élèves comme de véritables espaces compensatoires permettant de :  
Participer à la mise en confiance de l'élève et de l'environnement ;  
Favoriser la communication et les interactions entre l'élève et son environnement ;

- Sensibiliser l'environnement de l'élève au handicap et prévenir les situations de crise, d'isolement ou de conflit ;
- Favoriser la participation de l'élève aux activités prévues dans tous les lieux de vie ;
- Contribuer à définir le champ des activités adaptées aux capacités, aux désirs et aux besoins de l'élève.
- Pour réaliser pleinement ces ambitions, le volet internat du projet de vie scolaire et le projet d'animation et de développement culturel, adossés au projet d'établissement, sont des outils à mobiliser puisqu'ils définissent le cadre propice à l'expression des volets pédagogique et éducatif de ces lieux pleinement contributeurs de la réussite scolaire et la socialisation des élèves, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers.

Là encore, partager quelques questions éclairantes peut permettre de vérifier si les projets concernés prennent en compte la différence :

- Les activités sont-elles à destination de tous les élèves internes ?
- Une approche plus personnalisée des parcours de certains d'entre eux est-elle envisagée ?
- Le temps périscolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers est-il organisé de manière à prendre en compte ces besoins tout en veillant au respect des différents temps : études, activités éducatives sportives et culturelles, temps libre ?
- Des critères d'évaluation susceptibles d'apprécier le bien-être de ces élèves dans le temps périscolaire sont-ils définis ?
- Les représentants des élèves sont-ils formés à la différence pour faciliter leur dialogue avec les jeunes à besoin particulier ?
- L'implication des parents dans le suivi de la vie de leur enfant dans le temps périscolaire est-il prévu ?
- Les compensations accordées à l'élève à besoin éducatif particulier, qu'elles soient humaines, organisationnelles ou techniques sont-elles mobilisables dans le temps périscolaire ?
- Les projets précisent-ils comment est assuré l'accès de ces jeunes au CDI ainsi qu'aux ressources disponibles sur Internet ?
- Une offre culturelle et sportive cohérente, adaptée et attrayante s'appuyant sur l'ensemble des ressources locales est-elle proposée ? Des partenaires sont-ils associés ?

En conclusion, la formalisation d'un espace d'échanges sur le sujet de l'inclusion au sein d'un établissement permet un croisement des regards de différents professionnels pour enrichir son fonctionnement. L'exemple de l'internat et du foyer des élèves démontre qu'ils participent de l'identité de l'établissement dans son ensemble favorisant la prise de responsabilités, l'engagement, le travail coopératif pour le développement de l'autonomie de tous les élèves.

Sources :

Chlorofil [En ligne], « Handicap et Besoins éducatifs particuliers ». Disponible sur : < <https://chlorofil.fr/actions/handicap/ecole-inclusive>>. Maj. le 24 juillet 2023.

ANACT, Guide du réseau Anact-Aract [En ligne], « 10 questions sur... Les espaces de discussion ». Disponible sur : < <https://www.anact.fr/10-questions-sur-les-espaces-de-discussion>>. Publié le 16 décembre 2015.

Guide Qualinclus pour une école inclusive. [En ligne] Disponible sur : < <https://eduscol.education.fr/document/1086/download?attachment>>.

Réseau Canopé [En ligne], « Observer » in *Des outils pour accompagner tous vos élèves*. Disponible sur : < <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/observer.html>>.

### L'inclusion dans un internat, projet des délégués

Un établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole s'est porté candidat pour que l'internat devienne « internat d'excellence ». Le chef d'établissement a proposé au conseil des délégués des élèves – conseil qui comprend également les délégués d'apprentis puisque, dans l'établissement, il y a une vie scolaire unique au niveau des deux voies de formation – de donner des idées afin que ce projet d'internat d'excellence soit partagé. Les deux conseillers principaux d'éducation ont organisé plusieurs réunions avec quelques délégués particulièrement investis dans l'établissement. Charge à eux, ensuite, de proposer un canevas de travail à l'ensemble du groupe des délégués.

Les délégués ont eux-mêmes choisi de déterminer, comme trame de réflexion, l'inclusion des élèves à besoins particuliers à l'internat.

Les idées n'ont pas manqué et le conseil des délégués a validé l'ensemble des propositions. Celles-ci ont effectué le cheminement classique : présentation à l'équipe de direction de l'établissement qui a fait des propositions de modifications mineures au projet des élèves, présentation à l'équipe de vie scolaire qui sera directement impliquée dans la mise en place des propositions, examen en conseil intérieur, intégration dans le projet de vie scolaire adossé au projet d'établissement en cours de refonte.

Les délégués ont soumis les propositions suivantes :

- Une chambre du rez-de-chaussée de l'internat accessible aux personnes à mobilité réduite a été affectée depuis plusieurs années au personnel de vie scolaire. Il a été acté le fait que celle-ci reprenait sa fonction d'origine. L'établissement a fait les travaux pour rénover une chambre fonctionnelle pour l'assistant d'éducation à l'étage afin qu'il y trouve des conditions de repos et de travail satisfaisantes.
- Une salle de détente, toujours au rez-de-chaussée, est pratiquement désaffectée depuis deux ou trois ans car elle n'a jamais été entretenue correctement et les élèves ne se l'approprient pas. Les élèves ont proposé de participer, le mercredi après-midi, aux côtés des agents d'entretien, à la réfection de cette salle. Respectant un budget qui avait été décidé en équipe de direction, les élèves choisiront par ailleurs le nouveau mobilier qui sera installé dans cette salle.
- Les élèves ont proposé que, dans cette salle rénovée, un « cercle de réflexion » soit organisé, une fois tous les quinze jours, avec les internes volontaires. Ce cercle sera animé par les assistants d'éducation. Les élèves ont proposé, comme premier thème de réflexion, « l'inclusion des élèves à besoins particuliers ».
- Les assistants d'éducation, en accord avec les CPE, ont donné leur accord pour traiter ce thème en indiquant avoir besoin de formation pour aborder ce sujet. Ainsi, il a été décidé d'intégrer la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le parcours de formation obligatoire des nouveaux assistants d'éducation en accord avec l'autorité académique et la délégation à la formation continue de la DRAAF.
- Le projet « inclusion à l'internat » sera présenté au conseil d'administration de la fin de l'année civile 2024, pour être mis en application dès le mois de janvier prochain.