

# Une exception bien ordinaire ? L'inclusion scolaire en situation de continuité pédagogique : le travail des coordonnateurs de dispositifs ULIS et UPE2A

Hélène Buisson-Fenet, Maïtena Armagnague, Élodie Leszczak

▶ **To cite this version:**

Hélène Buisson-Fenet, Maïtena Armagnague, Élodie Leszczak. Une exception bien ordinaire ? L'inclusion scolaire en situation de continuité pédagogique : le travail des coordonnateurs de dispositifs ULIS et UPE2A. Diversité : ville école intégration, 2022, 200, pp.51-60. 10.35562/diversite.1962 . hal-03917355

**HAL Id: hal-03917355**
**https://hal.science/hal-03917355**

Submitted on 1 Jan 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANALYSES

# Une exception bien ordinaire ? L'inclusion scolaire en situation de continuité pédagogique : le travail des coordonnateurs de dispositifs ULIS et UPE2A

HÉLÈNE BUISSON-FENET, MAÏTENA ARMAGNAGUE
ET ÉLODIE LESZCZAK

**Spécialisés dans des dispositifs de marge exemplaires du « tournant inclusif » de l'école française, les enseignants d'ULIS et d'UPE2A montrent des dispositions professionnelles qui auraient dû les mettre au centre de la mise en œuvre de la continuité pédagogique des collèges et des lycées publics. Fut-ce le cas ? L'hypothèse que cet article met à l'épreuve est que le contexte inédit d'enseignement a réajusté la culture professionnelle de certains coordonnateurs aux conditions d'apprentissage rendues plus complexes dans cette période. Le type de dispositif inclusif (UPE2A ou ULIS) semble cependant avoir aggravé ce que nous nommons le « sentiment de suppléance » dont certains coordonnateurs pouvaient rendre compte dès avant la crise sanitaire.**

Dans le sillage des dispositifs que multiplie l'institution scolaire depuis les années 2010 (Barrère, 2013), les unités pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et les unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) ont des modes de fonctionnement très proches, qui consistent à inscrire les élèves dans une classe ordinaire tout en les regroupant pour des temps d'apprentissage renforcé. Coordonnateurs d'ULIS ou d'UPE2A partagent la même désignation statutaire, socialement et fonctionnellement : ils assument des fonctions d'« enseignants-ressources » susceptibles d'être sollicités pour répondre aux demandes de leurs collègues et associés à des actions de formation, de sensibilisation et d'information (par exemple *via* les CASNAV pour

les coordonnateurs d'UPE2A), dédiées à ces publics scolaires à besoins éducatifs particuliers[1]. Un même modèle pédagogique réunit ces deux figures professionnelles, celui de la pédagogie différenciée que ces professionnels tentent de mettre en œuvre tant dans le dispositif que dans la classe ordinaire. Celui-ci désigne un ensemble de méthodes, positionnements pédagogiques et supports didactiques flexibles centrés sur les capacités et la motivation de l'élève, pro-actif dans ses propres apprentissages au sein d'un parcours de formation individualisé (Perrenoud, 2016). On aurait pu s'attendre à ce que les périodes de « continuité pédagogique » en contexte de confinement, en mettant à l'épreuve les modalités de scolarisation commune (Bonnéry, Douat, 2020 ; Delès, Pirone, Rayou, 2021), valorisent ce segment enseignant situé d'ordinaire aux marges de l'organisation scolaire[2]. Qu'en a-t-il été dans les faits ?

Cette contribution souhaite documenter ce que la « continuité pédagogique » a révélé de l'articulation entre la part sociale et la part pédagogique de l'activité, par-delà la mission officiellement dévolue au métier et réaffirmée notamment dans les principes de la dernière loi scolaire, « la loi pour une École de la confiance »[3]. L'analyse s'appuie sur l'extraction des réponses à un questionnaire[4] de l'Institut français de l'éducation diffusé en mai-juin 2020 auprès de 4 300 professionnels de l'enseignement primaire, secondaire et de l'enseignement supérieur, complétées par 20 entretiens semi-directifs téléphoniques non itératifs auprès de coordonnateurs ULIS exerçant dans des collèges ou des lycées[5], et d'autre part sur des entretiens approfondis, dans la continuité d'un travail ethnographique de deux années scolaires dans des UPE2A, réalisés auprès de trois enseignants-coordonnateurs d'UPE2A, deux formateurs d'un Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés [EANA] et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs [EFIV] (CASNAV) et un cadre de l'Éducation nationale intervenant dans le champ de la scolarisation des élèves primo-arrivants dans une académie d'Île-de-France (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2019).

Notre propos s'organise en deux temps : après avoir montré que les modalités inédites de la continuité pédagogique ont mis en valeur les compétences professionnelles des coordonnateurs interrogés, nous verrons que s'y trouve néanmoins réactualisée une délégation des tâches les moins scolaro-centrées, souvent les moins pédagogiques et donc les moins nobles aux yeux des enseignants des classes de référence.

## UNE DYNAMIQUE PROFESSIONNELLE RENFORCÉE PAR L'ÉPREUVE DE LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

Le principe de scolarisation des élèves affectés en ULIS et en UPE2A est une inclusion en classe ordinaire et un regroupement ponctuel dans le dispositif avec des adaptations pédagogiques, sous la responsabilité du coordonnateur, enseignant spécialisé titulaire d'un certificat ou d'une certification professionnels. Le métier est marqué par une polyvalence fonctionnelle qui ne figure pas tant dans les axes de sa mission que dans la forte perméabilité de son activité à sa situation de travail. Parce qu'il a affaire à une population scolaire largement minoritaire au sein des établissements[6], dans un temps partiel imparti qui ne dépasse pas une dizaine d'heures hebdomadaires et est parfois très temporaire[7], le coordonnateur tient une position statutaire, spatiale et temporelle à part, reconnue de façon variable selon les priorités de chaque établissement. Notre matériau montre que la situation de continuité pédagogique a accentué des traits socioprofessionnels

1 Les missions des coordonnateurs d'ULIS, titulaires d'un CAPPEI (formation d'enseignants spécialisés) sont précisées dans le *Bulletin officiel* (BO), n° 31, 27 août 2015, « Scolarisation des élèves en situation de handicap » : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm. Les enseignants de dispositifs UPE2A, titulaires d'une certification « français langue seconde » assument aussi la fonction d'enseignant coordinateur bien que celle-ci soit moins explicitement reconnue. Cette fonction, précisée dans les fiches de poste « à profil » ainsi que sur leur lettre de mission reprend les missions précisées par le ministère de l'Éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-4823. À ce titre, les enseignants nommés dans les dispositifs UPE2A peuvent percevoir une IMP (indemnité mission particulière), en reconnaissance de leur qualité de « coordonnateur réseau », ce que rappellent des syndicats de l'éducation (voir par exemple la fiche 8300 de la FAEN [Fédération autonome de l'Éducation nationale] : http://www.faen.org/publications/memento/M6961_enseigner_en_UPE2A.pdf).

2 À l'instar des élèves « à besoins éducatifs particuliers » qui ne correspondent pas aux normes scolaires canoniques (Ebersold, Armagnague, 2017). Pour le cas des enseignants de dispositifs relais, voir Kherroubi, Millet, Thin, 2018.

3 https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474

4 Institut français d'éducation, enquête en ligne, D. Béduchaud et E. Leszczak : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/les-effets-du-confinement-sur-l2019activite-des-personnels-d2019encadrement-et-directeurs-d2019ecole-rapport-d2019enquete

5 8 dans l'académie de Lyon et 12 dans celle de Grenoble, d'une moyenne d'1 h 17 par entretien.

6 Les regroupements en ULIS ne peuvent dépasser 13 élèves dans le secondaire. Ceux en UPE2A n'excèdent qu'extraordinairement les 20 élèves et sont régulièrement constitués d'une douzaine d'élèves.

7 En UPE2A, les élèves ne peuvent être affectés qu'une seule année.

caractéristiques du rôle de ces enseignants dans les établissements du second degré.

## Mettre à profit ses acquis

Se distinguant des enseignants ordinaires qui soulignent d'importantes difficultés dues au passage à l'enseignement à distance, comme l'accès aux plateformes numériques, les coordonnateurs ULIS et UPE2A interrogés font part des compétences relatives de leurs élèves en la matière :

> On travaille beaucoup sur l'outil numérique dans le dispositif avec des tablettes, des ordinateurs, des synthèses vocales et des stylos lecteurs et donc tout ça, c'est du matériel qu'ils savent utiliser tout seuls. On n'a pas de difficultés avec eux, par exemple, pour discuter par mail ou par visio, ils sont très à l'aise avec ça […], beaucoup plus à l'aise que les autres élèves. (Y., ULIS)

La première préoccupation des coordonnateurs de dispositifs ULIS ou UPE2A, dont le contexte d'exercice est en partie déterminé par les profils des élèves, consiste à préserver les conditions socio-éducatives favorables aux dispositions scolaires des élèves. Au suivi du travail scolaire réalisé à la maison, que les enseignants ordinaires semblent déléguer davantage aux parents, s'ajoute l'entretien d'une relation privilégiée avec la famille en raison d'une conscience aiguë des inégalités sociales face à l'école. La période de confinement est l'occasion d'un renforcement du lien entre coordonnateurs et familles :

> Les familles, moi, je les connais très bien. Il y a certaines familles, ça fait quatre ans que je travaille avec elles, donc c'est beaucoup plus facile de les appeler. Elles, elles m'appellent beaucoup plus facilement aussi. (M., ULIS)

Il s'agit notamment de parer au risque de décrochage en assurant à la fois un contrôle de l'assiduité, rôle dévolu d'ordinaire au conseiller principal d'éducation, et une médiation continue avec chaque famille. Les coordonnateurs interrogés se disent favorisés dans ce rôle par une forte individualisation de leurs relations aux élèves :

> Les parents ne parlant pas toujours la langue, c'était… ils étaient aussi un peu démunis et ne savaient pas comment gérer les cours à la maison. Donc, c'est vrai que j'avais plus de liens individuels avec les élèves sur WhatsApp, parce que certains, c'était plus facile pour eux […]. Beaucoup, je les ai appelés quand je les voyais pas en classe virtuelle. Donc, je demandais aux camarades : « Vous savez où est-ce qu'il est ? » Parce que, eux, ils communiquaient aussi entre eux. Et donc, quand ils savaient pas, j'appelais la famille, c'était : « Attendez, je vous le passe ». (N., UPE2A)

La continuité pédagogique accentue les conditions d'activité ordinaires et met en exergue un suivi pédagogique sur mesure, qui table aussi sur la coéducation et donc sur l'implication des parents dans l'accompagnement des apprentissages.

Lorsque le dispositif regroupe un nombre important d'élèves aux compétences hétérogènes, dont les familles ne peuvent être facilement contactées parce que leurs conditions matérielles de vie précarisent le lien famille-école, cette différenciation pédagogique glisse vers l'individualisation du suivi, voire l'intervention sociale :

> Exerçant auprès d'élèves allophones migrants, la principale difficulté a été d'accompagner les familles pour trouver de quoi se nourrir, solliciter des associations et assistantes sociales pour financer les loyers. Ensuite, seulement, nous avons pu mettre en place le maintien des apprentissages. (IFE, UPE2A)

Les coordonnateurs d'UPE2A, dispositifs où la communication entre élèves et enseignants est entravée par la faible maîtrise de la langue française, ont davantage été affectés par la mise en place d'un enseignement à distance qui réduit l'usage de la parole du fait des supports numériques ou papiers non verbaux et de l'absence d'échanges oraux informels. Ils ont revu leurs modalités didactiques pour sacrifier le moins possible les échanges verbaux :

> Pour des élèves qui débutaient en français […], ça a été très difficile parce qu'il fallait que je trouve des outils pour pouvoir travailler la langue avec eux, alors qu'ils débutaient. Donc, ils pouvaient pas voir ma bouche, mon articulation… Enfin, j'ai été démunie très vite. (N., UPE2A)

Inaugurant la mise en place d'une continuité pédagogique complexe, le premier confinement a donc pour effet de valoriser des compétences communicationnelles et organisationnelles souvent reléguées à la périphérie de l'activité professorale dans l'ordinaire de l'enseignement (Barrère, 2002). L'adaptation pédagogique reste cependant contrainte par les conditions de vie du public scolaire concerné – souvent plus précaires (et encore davantage précarisées par le confinement) pour les élèves allophones (Dubost *et al.*, 2020).

## Capitaliser sur des modalités de travail inédites

Le confinement a été l'occasion pour certains coordonnateurs ULIS et UPE2A de développer, davantage que de

découvrir, de nouveaux outils informatiques : « banques à outils, banques de savoir » (E., ULIS), « padlets : des murs virtuels qui ont tenu lieu d'espace de stockage de contenus, d'informations, de récupération de travaux d'élèves » (IFE, UPE2A).

Par-delà les supports numériques, l'école « hors les murs » a aussi donné la possibilité et surtout le temps d'expérimenter de nouveaux contenus pédagogiques et de renouveler les activités, par exemple avec un « cahier de confinement » à la façon d'un cahier de vacances ou des projets collectifs de création de chanson ou d'album photo. Malgré la fragilisation des temps qui structurent d'ordinaire les relations pédagogiques, des coordonnateurs soulignent avoir réussi à instaurer ou à réinventer des rituels de suivis pédagogiques et de structuration d'un collectif apprenant :

> C'est super intéressant, car pour le coup sur le groupe WhatsApp qu'ils ont créé eux-mêmes, ils partagent ce qu'ils savent faire, ce qu'ils ne savent pas faire, quand il y a changement d'emploi du temps, l'élève qui est délégué partage les informations, ça passe deux fois mieux que le réseau EcoleDirecte[8]. (M., ULIS)

Les espaces en visioconférence ont été tout aussi investis comme outil de suivi et de contrôle pédagogique que comme outil d'apprentissage ou de transmission d'un savoir en tant que tel. Ils ont aussi été des moments de vie de groupe. L'internalisation de l'activité dans l'espace domestique a ainsi pu produire deux séries d'effets. D'une part, elle a permis de prendre un temps de réflexivité sur son expertise de l'adaptation pédagogique et de modifier ses routines professionnelles en conséquence :

> Je pense que c'est positif, ça m'a fait bouger ! Enfin, ça m'a obligée à me remettre en question sur certaines manières de faire et ça m'a fait prendre conscience aussi de certaines sources de difficultés pour nos élèves qu'on ne voit pas forcément en étant à côté d'eux, en fait. (M., ULIS)

D'autre part, l'éloignement spatial des élèves a pu permettre une prise de conscience de la « bonne distance pédagogique », complexe à évaluer dans l'accompagnement d'élèves à besoins particuliers :

> Je réalise qu'un accompagnement plus distancié a développé l'autonomie de certains élèves. Je pense qu'il faut que je garde cette indication en tête et que je m'en empare pour la reproduire en situation-classe. (IFE, ULIS)

## Des relations professionnelles renouvelées

La cohérence que les enseignants parviennent à construire dans une expérience professionnelle organisée à partir de temporalités imposées de l'extérieur dépend toutefois de l'agenda de la crise. La période du confinement est présentée comme un temps de recentrage sur les missions de différenciation et de suivi pédagogique des élèves. Elle se caractérise en outre par une recomposition des hiérarchies au regard du métier. Dans le fonctionnement de l'UPE2A, l'inspecteur en tant que supérieur hiérarchique (l'IEN [inspecteur de l'Éducation nationale] dans le premier degré, l'IA-IPR [inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional] dans le second) apparaît moins présent que les services académiques dédiés (CASNAV), qui proposent des formations continues en ligne ; les dispositifs ULIS mobilisent davantage les liens entre « pairs », enseignants-coordonnateurs de dispositifs d'autres établissements. Ces services, ordinairement peu présents dans le quotidien des enseignants enquêtés sinon à l'occasion des formations d'initiative académique ou départementale, ont vu leur visibilité renforcée pendant le confinement : échanges plus nombreux et produisant des supports et des ressources partagés plus régulièrement. Les actions de coordination ne s'organisent plus à partir de l'élève directement, autour de la personnalisation d'un parcours, mais à partir des contenus, ce qui motive à la veille et à la recherche didactique. Ainsi, les partages d'expériences que nos interviewés jugent jusqu'alors peu développés se déploient dans la période, en renfort nécessaire de la professionnalité. Ce partage est l'occasion d'adopter une conception renouvelée de l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire de la capacité à exercer un jugement personnel dans l'exécution d'un mandat et d'une « autorité déléguée » (Hugues, 1958) :

> Nous avons pu revoir ce que c'était que la liberté pédagogique, revoir nos pratiques. D'habitude, on n'aime pas que quelqu'un vienne fouiner dans nos affaires. Mais là, on s'est entraidés, on a partagé des outils. (N., UPE2A)

Les enseignants-coordonnateurs de dispositif expliquent ainsi s'être appuyés sur des collectifs que nous nommons des « pairs-experts », par association avec la notion de « pairs-aidants » (Castro, 2020) : d'autres enseignants de dispositifs d'autres établissements, ou bien des réseaux de formateurs (le CASNAV, par exemple). Ces formes de solidarité ont

8 EcoleDirecte est une plateforme en ligne, proposant tous les services liés à la scolarité d'un enfant au sein d'un établissement qui met directement en contact les enseignants, les élèves, les parents, mais aussi tout le personnel administratif. Elle intègre notamment un espace numérique de travail.

ainsi encouragé de nouvelles façons de concevoir et de mettre en œuvre son travail.

Le déconfinement et le retour en classe en demi-jauge sont présentés *ex post* par les coordonnateurs comme un temps au cours duquel leur fonction-ressource, auparavant relativement méconnue, devient plus sollicitée. Cette situation s'explique pour au moins deux raisons. D'une part, la période de déconfinement a renvoyé les enseignants des classes de référence à formuler un bilan de leurs pratiques de différenciation pédagogique : ils se sont alors tournés vers leurs collègues désignés comme des experts de l'adaptation pédagogique, des pairs-ressources. D'autre part, les élèves d'UPE2A et d'ULIS ont fait l'objet d'un traitement particulier lors du retour en classe, étant prioritaires sur leurs camarades pour revenir en classe et détachés de leur classe de référence pour minimiser le risque de contagion. Cette gestion des flux d'élèves dans les établissements au début du déconfinement, en rendant prioritaires ces publics, a porté l'attention sur des dispositifs inclusifs auxquels tous les enseignants n'étaient pas sensibilisés, et offert aux coordonnateurs un espace de visibilisation et de valorisation de leur travail et des savoirs d'expérience acquis dans le cadre ordinaire de leur activité.

### Des contraintes matérielles impossibles à contourner et socialement clivantes

Il ne suffit donc pas d'analyser l'activité des coordonnateurs de dispositifs inclusifs au seul prisme d'une position professionnelle peu reconnue. Cependant, dans cette conjoncture, leurs conditions de travail s'annoncent encore plus dépendantes de celles de leurs élèves. Les propriétés sociales de ces derniers et de leurs familles orientent largement la forme de « rematérialisation » des contenus pédagogiques :

> Public allophone et en grande précarité, certaines familles ont seulement un smartphone et une faible connexion, d'autres rien du tout. Les outils de communication sont donc très limités : tous les sites ou applications qui demandent une inscription ou la lecture d'un mode d'emploi sont inaccessibles, de même que la communication par courriel ou les liens vers des vidéos et exercices en ligne qui demandent une bonne connexion et/ou une vision pleine page. (IFE, UPE2A)

Certains coordonnateurs ont veillé à ce que toutes les activités puissent être réalisées sans ordinateur, avec un smartphone ; d'autres ont décidé de ne proposer aucune visioconférence aux élèves pour ne pas pénaliser ceux ne disposant pas d'une bonne connexion internet, ou encore de passer par des communications téléphoniques, voire des envois au format papier. Nombreux sont ceux qui ont dû puiser dans leurs ressources personnelles pour pallier certaines difficultés matérielles : « j'ai pu, moi, imprimer de chez moi et je leur ai envoyé par la Poste » (C., ULIS) ; « je suis allée dans les familles, donner les devoirs, le travail » (J., UPE2A). L'existence de savoir-faire pratiques et la part de bricolage et de « débrouille » que requiert la situation rapprochent les coordonnateurs de dispositifs inclusifs du rôle rétréci autour de la logistique pédagogique que sont amenés à tenir les conseillers principaux d'éducation dans la même période (Bonnéry, Douat, 2020).

## UNE SOLITUDE PROFESSIONNELLE AGGRAVÉE DANS CERTAINS ÉTABLISSEMENTS PAR LE « SAUVE-QUI-PEUT » PÉDAGOGIQUE ?

Alors que le passage des enseignements à distance a mis à l'épreuve l'ensemble des activités pédagogiques ordinaires, les marges professionnelles et organisationnelles qu'occupent les dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers, comme aux élèves décrocheurs (Millet, Thin, 2003), auraient pu, du fait de l'autonomie institutionnelle et professionnelle afférente à ces fonctions de coordination, permettre de valoriser les compétences à enseigner en contexte de forme scolaire dégradée. Toutefois, si cette expertise de l'extra-ordinaire didactique et pédagogique a autorisé certains coordonnateurs à conforter leur mission de « personne-ressource », elle s'est aussi soldée par un isolement professionnel aggravé au sein de leur établissement lorsque les contacts avec la classe de référence, et partant l'intégration du segment professionnel que constituent les coordonnateurs dans le groupe enseignant, se sont estompés durablement.

### Une relégation d'enseignants déjà à la marge

En lien avec la classe de référence, mais rarement pleinement « parmi » les enseignants, le coordonnateur ULIS, et dans un degré moindre le coordonnateur UPE2A, se retrouvent dans une position ambivalente : ils exercent tous deux dans le second degré sans vraiment en partager le prestige, qui reste adossé à l'expertise disciplinaire et se fonde sur la spécialisation didactique (Farges, 2017). La didactique de l'adaptation est ainsi une didactique adaptable, plus ou moins soutenue par la direction. À ce titre, en compliquant le maintien du contact avec les élèves, la continuité pédagogique a eu pour premier effet d'accentuer la relégation du coordonnateur à la périphérie du groupe-classe de référence, comme le donne à voir l'impossible usage

de certains outils dédiés ou la mobilisation du registre sémantique du *care* dans la description de leur position pédagogique :

> Au niveau pédagogique, je me suis retrouvé un peu embêté, car moi, j'ai pas une classe, j'ai des élèves qui viennent me voir. C'était compliqué pour moi de trouver ma place, car déjà tous les collègues leur donnaient du travail, etc. Et moi j'avais parfois, ne serait-ce que du mal à les joindre. (E., ULIS)

À la question des activités importantes qui n'ont pas pu être menées à bien durant le confinement, la réponse de loin la plus fréquente concerne ainsi la coordination-concertation avec les autres enseignants. Les coordonnateurs UPE2A confient avoir abandonné cette mission au moment du confinement, et les coordonnateurs ULIS avoir consacré beaucoup de temps et d'énergie à essayer de contacter les enseignants des classes de référence :

> Si moi, je me manifeste pas, de toute façon je suis sûre que j'ai aucun collègue qui m'envoie quelque chose. Donc les interactions qu'il y a eu, c'est parce que c'est moi qui les ai créées, mais je suis sûre que mis à part mes collègues en français, autrement tous les autres ils n'auraient même pas pensé à se dire : « mais ces élèves d'ULIS là, faut peut-être bien quand même faire quelque chose et peut-être voir avec la coordo » ? (C., ULIS)

Contrairement aux conseillers principaux d'éducation interpellés par les professeurs principaux, selon une forme de délégation coutumière à la « vie scolaire » des situations considérées comme difficiles (Condette, 2014), les coordonnateurs ULIS ou UPE2A ne sont pas davantage repérés comme représentants du pôle éducatif de l'établissement.

## Des enseignants voués au *care* éducatif

La spécificité de leurs publics à besoins éducatifs particuliers est cependant une variable largement explicative du soin que mettent les coordonnateurs à produire, entretenir et actualiser un lien avec les familles de leurs élèves, pour deux raisons majeures. D'une part, élèves allophones ou connaissant des troubles de santé, ces jeunes doivent entrer dans des apprentissages qui ne se satisfont pas du clivage classique entre l'éducation scolaire et l'éducation domestique, mais qui nécessitent une continuité que la crise sanitaire ne fait que révéler davantage. D'autre part, à l'instar des actes médicaux dont « le déroulement dépend de l'état du malade », celui des actes pédagogiques dépend de l'état de l'élève dont l'enseignant, spécialisé ou non, doit connaître quelques éléments. Objectif socialement valorisé dans l'espace de l'école, les apprentissages cognitifs assurent une « dignité pédagogique » qui distingue le coordonnateur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH), subordonné quant à lui à la stratégie pédagogique enseignante.

Nécessaires pour maintenir le lien, les tâches moins valorisées, car plus proches de l'accompagnement éducatif que de l'apprentissage cognitif ne sont pas présentées comme un « travail sale » (Le Floch, 2008) qui exposerait l'acteur professionnel à l'intimité et à la précarité socio-économique des familles et le contraindrait à des pratiques d'assistance. En effet, la sensibilité à toute une série de dimensions qui structurent la vie familiale[9] incite le coordonnateur, dans l'ordinaire de sa mission, à conférer une grande importance aux dynamiques de socialisation domestique (Condette, 2014). Le lien avec les familles est ainsi une source de satisfaction ordinaire qui a constitué un point fort pour une majorité de coordonnateurs ULIS (« je trouve que le lien avec les familles s'est renforcé », « les parents désormais osent davantage me solliciter ») et UPE2A (« les appels passés quotidiennement ont été un grand soutien pour les familles qui m'ont remercié de ma disponibilité »). Durant la continuité pédagogique, cette relation devient un appui pérenne :

> On s'en est rendu compte cette année à la rentrée, on a beaucoup moins de tensions avec les familles, ça a été un vrai plus. Elles ne se sont jamais senties abandonnées et ça, on en a encore les fruits cette année, ils nous font confiance. (Y., ULIS)

Le contact très fréquent avec les familles étaye cependant un mode de fonctionnement de type délégataire, dans lequel le coordonnateur se place dans une posture de vigilance intermédiaire entre l'accompagnement pédagogique soucieux de l'enseignant de la classe de référence et l'accompagnement familial inquiet de proximité :

> J'appelais ou j'allais chez eux. Ou je me mettais en contact avec des camarades ou le frère ou la sœur, pour savoir ce qui se passait, s'il ne venait pas. (M., UPE2A)

Cette forme de *care* éducatif, par ailleurs largement sexué (Devineau, Confais, 2017) puisque la grande majorité des coordonnateurs sont des coordonnatrices, contrevient ainsi à la rhétorique en cours dans l'éducation, et plus largement dans l'État social, de

9 Comme la taille de la fratrie, la distance école-domicile, la monoparentalité, les professions parentales…

l'autonomie et de l'*empowerment* des assistés. Se pose cependant toujours la question de l'acceptation ou de l'évitement d'une forme de « sale boulot » relatif, délégué implicitement par les familles comme par les enseignants de la classe de référence. À ce titre, il faut relever quelques propos critiques qui émaillent le questionnaire de l'IFE et donnent à lire cette forme de domination symbolique :

> Ce confinement a été révélateur du positionnement de la communauté éducative. Quand il y a un dispositif sur place, les enseignants se désengagent et se déresponsabilisent. (IFE, ULIS)

> C'était clair que, les élèves d'UPE2A, ils étaient rattachés à moi, c'était « mes » élèves, il n'y a que moi qui étais en contact avec eux, les collègues m'ont complètement laissé m'en occuper. (N., UPE2A)

Offrant un contact avec l'être privé de l'élève dans le cadre de sa famille, l'exercice de telles tâches neutralise le pôle privé de la vie de l'élève dans le processus de formation puisqu'il en éloigne les autres enseignants et préserve la forme académique de leur intervention.

## Une « personne-ressource » en posture de subordination

Comme à l'ordinaire, les coordonnateurs ULIS ou UPE2A ont pris l'initiative de contacter les autres enseignants, mais la concertation est compliquée par le contexte de confinement qui empêche les occasions d'échanges directs, informels et pourtant performatifs, comme ceux qui s'engagent autour de la machine à café en salle des professeurs (Dutercq, 1991).

Plus généralement, l'impératif de continuité pédagogique met clairement en évidence la difficulté à faire valoir la mission de « personne-ressource », censée répondre à des demandes de conseil, mettre en œuvre des modalités de cointervention et animer des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur l'éducation inclusive selon les circulaires CAPPEI 2017[10] et UPE2A 2012[11]. Les coordonnateurs endossent ce rôle de façon indirecte et discrète pour ne pas provoquer un sentiment d'agacement ou de rejet des collègues des classes de référence :

> Qui on est, nous, pour dire aux profs « bon écoute, il va falloir que tu fasses autrement » ? (M., ULIS)

> On fait de la cointervention : on sait avec qui on peut en faire, ça fonctionne avec B., K., mais pas avec tout le monde, alors on le fait avec certains, pas tous, certains sont ouverts. (N., UPE2A)

Des coordonnateurs expliquent s'être sentis démunis face à certains enseignants de référence refusant la différenciation durant le confinement :

> C'est compliqué parce qu'on peut être conseil, on peut être force de proposition, mais après ils font ce qu'ils veulent donc… […] Y'en a quelques-uns qui ont joué le jeu et qui se sont dit « effectivement, en classe je fais des adaptations, là, j'en fais pas, faut que j'en fasse », donc y'en a quelques-uns et puis y'en a clairement qui ont dit « non, de toute façon, on peut pas tout faire, on prépare déjà les trucs pour la classe virtuelle, voilà, donc on fera pas plus », donc y'en a qui ont pas fait. (C., ULIS)

Si la place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires a pu évoluer « du tabou à la collaboration » depuis les années 1970 (Dorison, 2006), la mise en œuvre incertaine de l'inclusion scolaire dépend pour autant toujours du cadrage local du travail collectif dans l'établissement. Cette forme d'imposition symbolique de l'inclusion scolaire et de la personne-ressource paraît plus déterminante encore pour les coordonnateurs ULIS, exerçant sous l'autorité de l'inspecteur du premier degré et non comme les enseignants des classes de référence sous celle de l'inspecteur pédagogique régional. À ce titre, l'autonomie professionnelle dont ils disposent est à double tranchant : elle les autorise à entretenir un rapport distancié, voire critique à l'institution scolaire, qui accompagne leur « carrière de promotion » initiée à travers leur accès à l'enseignement secondaire, mais les isole en même temps dans un registre d'intervention peu légitime.

## De la critique du désengagement enseignant à la défense de la persévérance scolaire

À l'instar des enseignants des dispositifs-relais pour qui « l'engagement auprès des élèves qualifiés "difficiles" s'accompagne d'une remise en question des pratiques pédagogiques ordinaires face aux difficultés scolaires et de l'affirmation d'une responsabilité de l'école dans les difficultés des élèves pris en charge » (Kherroubi, Millet, Thin, 2018, p. 108), la continuité pédagogique est l'occasion pour les coordonnateurs ULIS et UPE2A de donner à voir un savoir-faire didactique dans le sens d'une adaptation, voire d'une simplification de la forme scolaire, jugée sinon handicapante pour les élèves concernés, car trop exigeante. Ainsi les

10 https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm

11 https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

coordonnateurs ont su faire accepter une diminution des ambitions scolaires durant le confinement, et assuré une évaluation fine et rapprochée des apprentissages à distance :

> Les deux parents continuaient à travailler parce qu'ils travaillaient en hôpitaux donc l'élève, il était en cinquième, tout seul à la maison, donc forcément il flippait quoi. […] Donc on s'était fixé un objectif que j'avais dit après à mes collègues, en disant : « alors, lui, il fera un seul travail maximum par jour, donc il y a des choses qu'il ne fera pas ». (E., ULIS)

De nombreux coordonnateurs expliquent ainsi ne pas avoir préparé d'activités spécifiques pour leurs élèves, mais avoir travaillé à adapter le contenu des cours des classes de référence, sous la forme de cartes mentales et d'audios. Ce geste didactique n'est pas envisagé comme simple allégement, mais comme une condition *sine qua non* à la logique socialisatrice scolaire, dans une conjoncture où le risque de décrochage devient une préoccupation centrale :

> Est-ce que le but c'étaient les apprentissages ou de garder les élèves, garder un lien entre le collège et les élèves ? […] Si on fait vingt, vingt-cinq minutes de visio et qu'après on a trente minutes de discussion informelle, pour moi, c'est gagné aussi, donc voilà, c'était garder du lien, c'était les rassurer, c'est rassurer les familles, c'est les maintenir un peu dans le travail. (Y., ULIS)

La responsabilité morale de l'adulte et la déontologie de l'enseignant accompagnent ainsi plus que jamais l'adaptation, au point que les pratiques pédagogiques et relationnelles, intimement liées dans la situation, s'apparentent à celles des professionnels de la remédiation scolaire capables de déployer un registre de prise en charge plus large que dans l'exercice ordinaire du métier, à l'intersection des dimensions scolaire, familiale et juvénile de la vie des élèves. En particulier, le rapport à l'avenir est un levier pour travailler la motivation et l'estime de soi en conjoncture de crise :

> Y'a des moments où je me dis « c'est trop compliqué, même en simplifiant extrêmement, ils n'y arrivent pas ». Là, j'essaye d'évaluer en me disant « est-ce que ça dans leurs vies professionnelles futures, dans leurs vies sociales, est-ce qu'ils vont en avoir besoin ? » […] Donc c'est aussi savoir faire des choix, à un moment, le dispositif ULIS, c'est savoir adapter, savoir simplifier. (C., ULIS)

Encore élargie en conjoncture de continuité pédagogique, cette extension de l'action éducative n'est ainsi pas sans paradoxe. Au nom de la persévérance scolaire, elle contrevient en effet au principe d'autonomisation inscrit dans le référentiel de l'inclusion scolaire, comme désormais dans celui de la scolarisation (Durler, 2015).

Pour conclure, bien que les coordonnateurs de dispositifs inclusifs exercent leur activité professionnelle sur un segment de l'enseignement à la marge du système éducatif, ces derniers ne peuvent être analysés au seul prisme de la délégation du « sale boulot ». La crise sanitaire, déclinée dans l'institution scolaire française sous la forme de la « continuité pédagogique » (Buisson-Fenet, Marx, 2022), est en cela l'occasion de révéler, plutôt que de construire, une légitimité professionnelle à partir d'un cadre d'exercice à la fois plus contraint par la conjoncture et plus autonomisant pour ces professionnels : objectifs adaptables, assouplissement des évaluations, flexibilité de l'organisation.

Pour les familles comme pour les professionnels des dispositifs ULIS et UPE2A, la continuité pédagogique a ainsi éclairé le rôle de l'école comme source principale de structuration du temps éducatif confiné : pour de nombreux élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés, par exemple, du fait de leur situation juridique leur imposant une invisibilité sociale dans un contexte de contrôle des attestations de sortie, l'école a même été la seule institution de référence avec laquelle ces enfants ont maintenu un lien. Or cette centralité émerge comme une évidence aux yeux des acteurs impliqués alors qu'ils éprouvent eux-mêmes le sentiment de ne la construire qu'en « creux » (des moyens, du temps disponible, etc.) et dans les interstices d'autres espaces institutionnels plus influents comme les services sociaux et médico-sociaux, la préfecture ou l'Aide sociale à l'enfance. En mettant l'institution scolaire et son double espace éducatif d'apprentissage et de socialisation au cœur d'une expérience collective de distanciation sociale et spatiale, le confinement pourrait bien avoir rendu plus visibles ces « marges scolaires » que constituent les dispositifs de scolarité adaptée.

~

**HÉLÈNE BUISSON-FENET**, SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, DIRECTRICE DE RECHERCHE CNRS, ENS DE LYON, LABORATOIRE TRIANGLE.

**MAÏTENA ARMAGNAGUE**, SOCIOLOGUE, PROFESSEURE ASSOCIÉE AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE, ÉQUIPE DE RECHERCHE EDUMIJ [ÉDUCATION, MINORITÉS ET JUSTICE SOCIALE].

**ÉLODIE LESZCZAK**, ÉTUDIANTE EN MASTER DE SOCIOLOGIE À L'ENS DE LYON, AGRÉGÉE EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**ARMAGNAGUE-ROUCHER, MAÏTENA, RIGONI, ISABELLE [COORD.]** (2019). *Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants. Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion*. https://centrehenriaigueperse.files.wordpress.com/2019/12/rapport_educinclu-.pdf

**BARRÈRE, ANNE** (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

**BARRÈRE, ANNE** (2013). « La montée des dispositifs. Un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, nº 36, p. 95-116.

**BONNÉRY, STÉPHANE, DOUAT, ÉTIENNE [DIR.]** (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus.* Paris : La Dispute.

**BUET, MADELEINE** (2020). « *El Labor en los tiempos del Corona* : Quelles continuités pédagogiques pour les enseignants d'UPE2A ? Quelles transformations, quelles questions professionnelles ? Synthèse d'une enquête menée auprès des enseignants de l'académie de Versailles du 11 avril au 19 mai 2020 ». INSPE Versailles, Université Paris-CY.

**BUISSON-FENET, HÉLÈNE, MARX, LISA** (2022). « Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la "continuité pédagogique" ». https://doi.org/10.4000/ree.11104

**CASTRO, DANA** (2020). « Le soutien par les pairs et la pair-aidance ». *Le journal des psychologues*, 2020/2 (nº 374), p.16-16. https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2020-2-page-16.htm

**CONDETTE, SYLVIE** (dir.) (2014). *Recherches & Éducation*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2045

**CONUS, XAVIER, DURLER, HÉLOÏSE** (2021). « L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers prétérités par une "école à la maison" ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 1, p. 19-25.

**DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO, RAYOU, PATRICK** (2021). « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'"École à la maison" ». *Administration & Éducation*, nº 169, p. 155-161.

**DEVINEAU, SOPHIE, CONFAIS, AURÉLIA** (2017). « Le *care* éducatif. Principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués ». https://doi.org/10.4000/edso.2297

**DORISON, CATHERINE** (2006). « La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires. Du tabou à la collaboration ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, p. 63-79.

**DUBOST, CLAIRE-LISE, POLLAK, CATHERINE, REY, SYLVIE** (coord.) (2020). *Les dossiers de la DRESS*, nº 62.

**DURLER, HÉLOÏSE** (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

**DUTERCQ, YVES** (1991). « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire ». *Revue française de pédagogie*, nº 95, p. 81-97.

**EBERSOLD, SERGE, ARMAGNAGUE-ROUCHER, MAÏTENA** (2017). « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, nº 39, p. 137-152.

**FARGES, GÉRALDINE** (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : Presses universitaires de France.

**HUGHES, EVERETT C.** (1958). *Men and Their Work*. Glencoe: The Free Press.

**KHERROUBI, MARTINE, MILLET, MATHIAS, THIN, DANIEL** (2018). « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais ». *Sociétés contemporaines*, nº 109, p. 93-116.

**LE FLOCH, MARIE-CHRISTINE** (2008). « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif ». *Pensée plurielle*, nº 18, p. 31-48.

**MILLET, MATHIAS, THIN, DANIEL** (2003). « Une déscolarisation encadrée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 149, p. 32-41.

**MILLET, MATHIAS, VAQUERO, STÉPHANE** (2020). « Les heurts du distanciel. Chronique d'une rupture pédagogique à l'Université ». Dans Bonnéry, Stéphane, Douat, Étienne (dir.). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 117-132.

**PERRENOUD, PHILIPPE** (2016). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

**VAN ZANTEN, AGNÈS** (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.