



# Transnational report I'n'Arts

**ERASMUS+ 2018-1-FR01-KA201-048217**



# Contents

Introduction .....	4
1. I'n'Arts project: aim, objectives and results.....	5
1.1 The I'n'Arts partnership.....	6
2. Analysis results of good practices .....	8
2.1 Field research methodology and activities.....	8
2.2 Results of good practices collected .....	11
3. Conclusions and recommendations .....	17
Collaborate and share .....	17
Invest and think long term .....	17
Recognise .....	18

Suggestions at the EU level .....	18
3.1 Conclusion .....	19
Annex 1 .....	20
Résultats concrets du projet .....	20
Annex 2 .....	23
2ème REUNION TRANSNATIONALE.....	23
COMPTE-RENDU.....	23
Annex 3 .....	28
IL LABORATORIO TEATRALE INTEGRATO PIERO GABRIELLI DI ROMA.....	28
UN MODELLO DI INCLUSIONE .....	28
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Università "la Sapienza" Roma.....	28
Annex 4 .....	39
Scolarisation des élèves en situation de handicap.....	39
Annex 5 .....	51
I'N'ARTS GANTT CHART .....	51
Annex 6 .....	52
Schulische Inklusion.....	52
Annex 7 .....	52
Zur Zusammenarbeit von Schule und Theater .....	52
Annex 8 .....	52
Legge 5 febbraio 1992, n. 104 .....	52
"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate." ..	52
(Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.) .....	52
Annex 9 .....	52
MIUR - INDICAZIONI STRATEGICHE PER L'UTILIZZO DIDATTICO DELLE ATTIVITÀ TEATRALI .....	52

---

## Introduction

This document is a comparative analysis of experiences and best practices in Italy, France and Germany in relation to the problem of differentiation and inclusion and how to overcoming differences through the use of art.

We do not claim to give an exhaustive picture of all experiences that characterize the efforts that schools and teachers carry out every day. This report however gives an overview of ways of taking charge of a problematic process that needs to find the possibility of solutions.

Inclusion is a complex phenomenon. The term inclusion captures, in one word, an all-embracing societal ideology. Regarding individuals with disabilities and special education, inclusion secures opportunities for students with disabilities to learn alongside their non-disabled peers in general education classrooms.

It also includes the person's opportunities to obtain work and further education and their ability to contribute to society. We would like to thank school, principals, teachers, school staff and students and many more who have contributed.

---

## 1. I'n'Arts project: aim, objectives and results

This project aims at opening up the participants to the concept of differentiation, leading to the knowledge of and to contact with the other. The main objectives are:

- connecting European students with and without special needs around an artistic project created together;
- creating a specialized network of professionals at a European level for inclusion;
- overcoming differences through the use of art, which will be used as a resource and tool to share and learn more about the other, above and beyond the person's cultural, educational and sociological or even medical background;
- building up a European database of pedagogical tools, resources and materials to help the teaching community integrate and include special need students through art;
- foster the participants' accessibility to foreign art and culture and other differences
- develop their digital skills through the use of ICT and thus increase further communication and exchange.

The project addresses a priority policy of the European Union that was highlighted in the report on "policies and practices for equality and inclusion in and through education", published in December 2016. Carrying out this project transnationally will enable participants to confront and share ideas regarding strategic policies developed in each country.

As Europe is a community, this project is in line with the notions of culture sharing, learning from differences, creating and community building.

Expected results of the project are listed below.

For the students:

- enrich and develop each participant skills and strengthen their sense of belonging to Europe, at the same time shaping up their own self;
- gain confidence through the discovery of various types of differences and building from them;
- understand and erase prejudices and learn to pull down personal walls to integrate themselves and the other.

For education staff:

- beneficial training in an immersive, visual, practical and authentic experience;
- opportunity to implement new tools on site;
- prospect of becoming leaders of their own communities and schools, bringing back their knowledge to their own peers, thus following up with new resources and tools to continue train other trainers.

All the participants will improve and enrich their knowledge on the subject of inclusion. This will then perpetuate and extend the impact to a European scale and reach out far more people than just the sole participants within a definite and determined timeframe.

The project is responding to the following needs:

- fight against discrimination of any kind and special needs students' isolation and early school leaving;
- create a European frame for the development of inclusion;
- gather students with different background around a common artistic project;
- reinforce the links between cultural and educational institutions;
- set up European projects including special need students and regular students;
- exchange pedagogical practices to create common European resources for special educational needs;
- promote cultural, linguistic and digital exchanges.

The project included around 25 students from each country, coming from special need and half coming from regular classes. Two schools from each country were involved in. Students met three times (one at home and two in the partner countries) to create the final artistic production in the form of a show including theatre, dance and music performances.

---

## **1.1 The I'n'Arts partnership**

The project was designed with the institutional partners of the 'Académie de Paris' and relies on existing contacts and established working relationships.

The partnership agreement signed in 2014 between the 'Académie de Paris' and the 'Ufficio scolastico regionale per il Lazio' in Rome identifies inclusion as one of the main cooperation area. The bilateral

project "Art as an effective means to convey universal values for an inclusive school" carried out in 2015/2016 aimed at reflecting on school inclusion thanks to art practices and culture. This project gathered twenty schools from both countries. The 'USR per il Lazio' has also been involved in previous and on-going Erasmus+ KA1 projects of the 'Académie de Paris'.

A partnership agreement was signed between the 'Académie de Paris' and the 'Centre Français de Berlin' in March 2017 following collaboration on an Erasmus+ KA1 project and work meetings on development of joint projects. The 'Centre Français de Berlin' has built strong links with various schools in Berlin and has a solid experience in leading artistic projects.

The project was followed and supported by the educational cooperation services of the French embassy in both countries.

In France, the middle school La Grange aux Belles took part in a bilateral project between France and Italy and is engaged in a partnership with the middle school Via Laparelli, that has previous experience in Erasmus+ projects. The middle school Modigliani had never been involved in a similar project but members of the staff had taken part in a bilateral project and have experience in international projects. The middle school Borsellino e Falcone got involved in previous projects including drama, learning French language through arts, and is very proactive regarding inclusion. The Zeune Schule is specific as most of its students are visually-impaired. The school is very willing to engage in a European project focusing on arts and to work with another school with students without disability: the Bornholmer Grundschule.

Besides these partners, three professional artists were chosen for their experience in previous projects and their high interest in this proposition dealing with schools, inclusion and arts:

- Roberto Gandini works at the laboratory Piero Gabrielli which is part of the association 'Teatro di Roma' that is funded by the 'Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo', the city council of Rome and the region. This dramatic art inclusive laboratory works with schools and more specifically with special needs students. It was involved in the bilateral project between Paris and Rome.

- Florian Bilbao (freelance artist), choreographer who has worked for Tanzzeit and has worked closely with the 'Centre Français de Berlin' in a local and transnational youth project. He studied at the 'Club Libournais de la Danse', at the 'Ecole Professionnelle Supérieure d'Enseignement de la Danse' and at the 'Centre National de Danse Contemporaine'. Teaching has been part of his career since the beginning. As a performer, he has been travelling from project to project in the contemporary dance scene of Berlin since 2002. He has been creating with a lot of different people and for many different audiences.

- Idriss Damien (freelance artist), is a French musician who combines improvisation with multidisciplinary practices. He works with theater, contemporary dance, poetry, electro-acoustics,

jazz, French song, flamenco, African music ... He has collaborated with artists from all sides: Fati Mariko, Michel Godard, Barre Phillips, Paco Séry, Tony Vighetto, Michel Doneda, Jean Paul Lécot, Ephraïm Gburek ... in Europe, Africa, Israel, Palestine, Turkey, Greece and the United States. He has contributed to numerous records and produced two solo albums around ancient and sacred music of the Mediterranean basin from the 4th to the 12th centuries, and contemplative music from Africa, India and Asia Minor.

A neuropsychiatrist for young people who is working at the Teatro di Roma has also followed the project's activities so as to carry out an analysis of the integration of special needs student into a group and into a long-term artistic project. This is among the contributions of this project's resources.

---

## **2. Analysis results of good practices**

### **2.1 Field research methodology and activities**

This part refers to the Methodology (O1-A1) and presents:

- Compliance to established criteria for selection
- Selection process

As mentioned in the thematic publication on "Special Needs Education in Europe", published in January 2003 by the European Agency for Development in Special Needs Education with the contribution of EURYDICE, the Information Network on Education in Europe :

"The current tendency in the EU and the candidate countries is to develop a policy towards inclusion of pupils with special educational needs (SEN) into mainstream schools, providing teachers with varying degrees of support in terms of supplementary staff, materials, in-service training and equipment. Countries can be grouped into three categories according to their policy on including pupils with special educational needs:

1. The first category (one-track approach) includes countries that develop policy and practices geared towards the inclusion of almost all pupils within mainstream education. This is supported by a wide range of services focusing on the mainstream school. This approach can be found in Spain, Greece, Italy, Portugal, Sweden, Iceland, Norway and Cyprus.
2. The countries belonging to the second category (multi-track approach) have a multiplicity of approaches to inclusion. They offer a variety of services between the two systems (i.e. mainstream



and special needs education systems). Denmark, France, Ireland, Luxembourg, Austria, Finland, the United Kingdom, Latvia, Liechtenstein, the Czech Republic, Estonia, Lithuania, Poland, Slovakia and Slovenia belong to this category.

3. In the third category (two-track approach), there are two distinct education systems. Pupils with SEN are usually placed in special schools or special classes. Generally, a vast majority of pupils officially registered as having special educational needs do not follow the mainstream curriculum among their non-disabled peers. These systems are (or at least were until very recently) under separate legislation, with different laws for mainstream and special needs education. In Switzerland and Belgium, special needs education is fairly well developed. In Switzerland, the situation is rather complicated: mainly, different legislation exists for special schools and special classes (including special services within mainstream classes). At the same time, there is a fairly well developed system of services for special services within mainstream classes – of course depending upon the canton.

At times it can be difficult to classify a country according to the type of inclusion policy, because of recent policy changes. For instance, Germany and the Netherlands were recently positioned within the two-track system but are now moving towards the multi-track system.”<sup>1</sup>

This is the general framework in which the project was carried out, so the chosen for the selection of students participating in the project are related to the different national realities and contexts.

In Germany for instance:

The first class at the Zeune Schule School in Berlin-Steglitz included 9 visually impaired pupils (5 blind and 4 visually impaired) and the second class at the Bornholmer Grundschule in Berlin-Pankow with 22 students no recognized disability. The idea of mixing students with and without disabilities seems essential to such a project. It is in the encounter with difference that students become aware of the diversity of the human being, their riches as well as their weaknesses. A student without a disability will learn how to let go of her/his disability issues and even how to make friends with people with disabilities. Blind pupils, who are often discriminated against in their daily lives, learn that children of their age can also be very open and even in contact with them. Children also open their minds regarding non-visible disabilities that often suffer from discrimination due to a lack of information.

The meaningful engagement of pupils is an essential basis for the proper functioning of such a project. The teacher should always listen to the group and ensure that each student, with or without disabilities, can understand the work proposal and feel free to put the proposals into practice without feeling diminished. Contemporary dance, with the work of body improvisation, the relationship to

---

<sup>1</sup> European Agency for Development in Special Needs Education with the contribution of EURYDICE, *Special Needs Education in Europe*, Thematic publication, January 2003, [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne_europe_en.pdf)

music, the discovery of one's body in a playful way and the creation of human relationships in an original and reassuring setting seems to us totally appropriate.

The teacher must create a relationship of trust with the pupils but also between the pupils. For the teacher / student relations, we invite each teacher to read *The Ignorant Master* by the French philosopher Jacques Rancière to visualize a master / student concept different from what is institutionalized in schools. Each of us has as much to learn from others as to teach others, regardless of age, social status, hierarchical position and bodily possibilities. In a project of artistic creation, pedagogues must challenge the pupil not as a docile subject, as any subject, but rather as an expert, as someone who can formulate with them the questions that interest them. And as for trust between students, the pedagogue must create an atmosphere of respect, where everyone feels free to make mistakes, to try things without being discriminated against. The instructor does not try to convince anyone of anything. This way of proceeding must be perceived by the participants as an invitation. It is necessary to transmit the desire rather than to explain, to move rather than to make understand. The teacher must also accept her/his weaknesses and imperfection by not staying on comfortable trodden paths but by taking into consideration the students' criticisms and ideas throughout the project.

For this inclusive school project, the only selection that the organization had to make was the choice of the class: it was unthinkable to imagine a selection within the classrooms, which would have created exclusion where the objective was the inclusion: this experience must, from the point of view of the organizers in Berlin, be able to involve the whole class without putting any student aside."

In France:

To meet the project's requirements, a group of students has been constituted in each school. Students come from classes of different levels, but only classes without final exam at the end of the school year. The groups include 50% of students with disabilities and 50% of regular students. Regular students must have good pupil posture, a good capacity of autonomy, so that they can be in partnership with special needs students who need more support during activities.

In Italy:

The only condition was that of being 11 to 14-year-old secondary school pupils who wanted to engage in an integrated theater path curriculum, as the classes are already integrated. The Italian artistic partner of the project has involved teenagers with and without disabilities from two comprehensive Institutes "Falcone e Borsellino" and IC "Via Laparelli".

We deeply believe that learning to manage the sensations of these experiences at a very young age, will make them more self-confident adults, because it clearly demonstrates that they can face the world without fearing what other people may think.

## **2.2 Results of good practices collected**

The I'n'Arts project started on 1 September 2018. The kick off meeting for the organizing committee took place in France on 14-15 November 2018. The first months were used by the French partner to organize and prepare the meeting, and by the other partners to discuss the project within their organization.

Here are some of the actions and methods that have been followed and the objectives implemented within the common lines of the three partners:

- analysis of educational needs among interested parties;
- preparation of proposals on teaching materials and educational activities;
- preparation of an overall schedule of activities;
- elaboration of a calendar for the implementation of activities at local level (laboratories);
- planning for the exchange of artists between partners;
- elaboration of a calendar for the implementation of activities at transnational level (transnational project meetings, learning and teaching activities in each country, final event at the Sorbonne, dissemination events);
- making a video documentary on the activity carried out.

### ***Workshops for pupils***

Each partner organizes a workshop plan as an extracurricular activity for students, focusing on the theme of intercultural dialogue and social inclusion; the theater thus becomes the means of communication between the three groups and, within the groups, among the participants. Each participating group is made up of children and young people with different origins and experiences.

The two practices that we describe in this report are at the limit between formal and non-formal education. Indeed, the working time was included in the school time but the intervention of an artist outside the school environment allowed the educational team of schools and students to discover a different way of working. Since the artist was discovering all the students at the same time, his fresh look gave the opportunity to redefine the positions of each student in the group. In addition, the skills required by an artistic work do not correspond to those required by the school system, which gives a new chance to students with academic difficulties. But the fact that classes are supervised by their teachers, who have been following them for some years now, is a crucial help for the artistic team

because they allow artists to understand certain behaviors within the group. This seems to be the right format for everyone (artists, teaching staff and students) to focus on the purpose of such a project: to create intervention devices that get the other into action, which engage each participant in a process of transformation.

For the practice of "understanding encounter and disability", we have emphasized the general development of an inclusion project by specifying the working method used throughout the year. Group monitoring through weekly workshops helps create a relationship of trust between classes, the teaching team and students. In the process of regular work, routines are used to create a stable framework to anchor and accommodate unexpected affective experiences that are beyond the control of the ego. The separation of classes during the first semester of work with the exchange of sound or visual materials helped to sharpen the desire to meet each class and to avoid any discrimination during the meeting. Similarly, by working on similar exercises during this period, the students were able to easily overcome the first fears of the meeting by working together on exercises known by everyone.

Working toward awareness of visual handicap was done during this first period with the children without handicap. Through blindfold exercises, students became aware of the importance of touch quality when the sense of sight is not used. We worked on the modeling of living statues in the studio to refine the consciousness of touch. But we also asked the students to spend recess time in pairs, one person responsible for the other who is blindfolded. This aspect seems to us essential because it makes it possible to become aware of the concentration and the sensory capacities necessary to the accomplishment of daily tasks like going down the stairs, going out, finding his / her friends, joining games, etc ... and to discover that without eyesight, the other senses are valued and sharpened. The students gave us very positive feedback, they became aware that they could feel the different textures of the ground with their feet to know the limits of the different spaces of the yard (lawn, tar, earth) or that they felt very clearly if another person came to take their hand by the different quality of touch, which they had never yet realized. It is therefore a method of accessibility of inclusion for all.

For the "musical body" practice, we gave a specific example of choreographic work that can be used by music or sports teachers for students with and without disabilities. This practice gives practical elements in two stages, the first with recorded music and the second with the collaboration of a musician during rehearsals. The goal of this practice is to allow everyone, with or without disabilities, to enjoy the pleasure of movement. Thanks to the widely developed principle of contemporary improvised dance, students discover that the art of dance is not reserved for an elite who had the opportunity to have a professional training. They realize that the intensity of the moment creates its beauty and that everyone can dance taking into consideration their bodily capacities. The relationship between dance and music is rooted in our genes, each dance was initially accompanied by music and music has always been used to dance. This search for symbiosis between movement and music is therefore accessible to everyone, regardless of geographical origins or religious beliefs.

## ***WORKING METHODS***

- Learning and training through experience: participants work and learn together through practical activities. The use of this method of intercultural work not only gives to participants the opportunity to explore different issues, cultures and identities, but also guarantees that all young people can participate equally, regardless of their linguistic abilities or other skills. Working together side by side to reach a common goal allows participants to learn from diversity and to overcome cultural and social barriers.

- Non-formal education: goes hand in hand with the intention of communicating the contents and creating the conditions for I'n'Arts to be a place of discovery, experience, understanding and

inspiration, accessible to all. The activities are based on an informal educational approach. In the interactive sessions the teacher invites the participants to conduct the activity in person and thereby guides through a process of describing and understanding intercultural dialogue. The experiences during sessions are based on exploration and discovery, not on verification and on formalization of principles and laws. Our methodology is based on exploration, observation and active participation, and our goal is to help participants use their knowledge and skills to interpret and learn from cultural diversity through performing and, in doing so, make themselves play a leading role in their own learning process.

- Peer education: peer means the same, which means we all learn together and all of our contributions are of equal value; the non-formal learning process gives young people the sense of one's power and responsibility, as well as self-confidence and independence, regardless of their background (in terms of ethnicity, culture, religion, personal beliefs, education and so on). Hence the link with cultural diversity. This is a more suitable system to allow young people to learn, not from an educator, but from each other others, through discussions and practical activities, including performing arts and theater. The education among peers is based on the principle that young people are the experts in their own lives and are therefore the best starting point, in every learning process; gives young people the opportunity to use their skills and share their knowledge with their peers and with other members of their community; helps to create a positive image of young people, helps change certain attitudes and behaviors towards young people and encourage adults to recognize the value that the contribution of young people can bring to society at the local level, national and international.

I'n'Arts, as a project on cultural diversity, proposes to challenge all those negative opinions and visions, stereotypes and prejudices about ethnicity, culture, personal beliefs and so on; aims to change certain attitudes and behaviors common to certain groups of people, trying to work also for creation of positive images of these groups and trying to encourage other members of the community to recognize the value of the contribution that each of these groups can make to each level of society.

Peer education is an unconventional way of learning that can be extremely inspiring, which encourages people to "learn to learn". The attention is focused on the different groups and on the principle that "similar teaches like", makes everyone share responsibility. So it's not just for young people, it's for everyone. I'n'Arts uses this method to pass the message from young people (actors) to adults (public).

I'n'Arts wants to be the framework within which young European citizens are given the opportunity to have a personal, direct experience of what European citizenship and its values mean in practice, for example by experimenting with their schemes of exchange and mobility in a theatrical and inclusive cultural context.

I'n'Arts addresses social issues such as intercultural dialogue and social inclusion, tolerance, non-formal peer education, through the international language of performing arts. The project involves children, young people and adults from three different Member States: Italy (with 2 comprehensive Roman institutes and the Theater of Rome), France (with 2 Parisian colleges and a musician), Germany (with two schools and a choreographer). The partners have been selected to represent different European realities that however face the same problems every day.

Through actions aimed at the mobility of artists from the three countries, I'n'Arts aims to improve the quality of interpersonal relationships between children and adults, to promote the active participation of people in civil society and the values of respect and solidarity to foster intercultural dialogue through the performing arts, intended as a tool to achieve greater European integration and more active European citizens.

The fight against discrimination, solidarity, equality and interculturality are generally approved values. They are the heart of European integration, but also of cooperation with the rest of the world. That is why I'n'Arts intends to fulfill students' expectations regarding the universal protection of fundamental rights. As a result, intercultural dialogue is perceived here as a means to promote and protect these rights and values.

Today, the distinction between different cultures is disappearing, new cultures have developed, very heterogeneous and constantly moving. It is now expected that new cultural models will be less age-related than they are today. However, it remains a fundamental task to enable young people to shape and express their culture, and also to understand other cultures.

This is why I'n'Arts wants to work primarily with young people, to build an intercultural path that expresses itself in performances aimed at adults, in order to spread a common message of intercultural dialogue through the international language of performing art.

## ***GENERAL OBJECTIVE***

I'n'Arts's main objective is to encourage young people to make an active contribution to European integration and to develop intercultural dialogue and understanding by strengthening fundamental values such as human rights and the fight against racism and xenophobia; to build a strong sense of solidarity, of the spirit of enterprise, initiative and creativity; to promote the recognition of non-formal education and to contribute to developing cooperation (including international cooperation), through the international language of theater and performing arts.

## ***SPECIFIC OBJECTIVES***

- intercultural understanding;
- strengthening of fundamental values;
- cooperation, exchange and development at European level of artistic methods and practices of social theater and non-formal education through theatre, dance and music;
- the transnational circulation of the best practice;
- the transnational circulation of artistic and cultural works;
- the development of non-formal education methods for the purposes of social inclusion and intercultural dialogue;
- support for non-discriminatory actions;
- understanding cultural diversity and fundamental common values, in order to improve mutual understanding and respect among young people from different countries;
- the involvement of people with fewer opportunities;
- the advance of theatrical, musical and danced culture as possible tools for the promotion of intercultural dialogue;
- greater involvement of teachers in non-formal education activities and the development of awareness of the importance of non-formal education.

## ***INTERCULTURAL DIMENSION***

I'n'Arts plans to build a strong intercultural dimension on several levels. The first level is given by the interaction between the three groups involved, from Italy, France and Germany, in order to carry out the planned activities. These activities, in turn, are carried out locally with young people also coming from different countries (not only from European countries). The intercultural dimension of I'n'Arts aims to make the participants actors or intercultural mediators, able to interact with the complexity of multi-layer identity and avoiding the stereotypes that always accompany the perception of a person through a single identity. It is based on the perception of one's interlocutor as an individual, whose qualities are all to be discovered, rather than as a representative of an identity attributed to them from the outside. The activities implemented through I'n'Arts are developed on the basis of respect for the individual and equality of individual human rights as a democratic basis for social interaction. Thus the performing arts associated with intercultural dimension can help students, teachers, actors, parents, professionals and all participants to acquire the social skills necessary to communicate what they want to express in a correct and appropriate way, and the ability to interact with people understood as complex human beings, with multi-layer identities.

## ***IMPACT***

I'n'Arts holds meetings to put young people in contact with other cultures and other realities and give them the opportunity to discuss specific topics. Young people can thus learn a lot from each other and are able to discover and explore the similarities and differences between their cultures. This experience can help combat prejudices and negative stereotypes. Also, these meeting between young people impact the local population, giving rise to a greater awareness and positive knowledge of other cultures: therefore, the expected impact will not be only on young people participants and on the associations involved, but also on the local communities concerned.

## ***MULTIPLIER EFFECT***

I'n'Arts has completed two actions: on the one hand the cooperation between the partners for the production of a final performance, and of a docufilm catching the work in progress, and on the other hand the parallel activities of the network, which aim at the exchange of educational methods and the development of the aforementioned theatrical and educational methods. Both actions give rise to multiplier effects.



As regard the first action, the participants have been strongly involved and this can be seen as a first social effect of the project. The public, then the local communities, local authorities, decision makers and all people interested will receive spread by the participants during their laboratories sessions and in their final performances. Schools and operators in the education sector will also be actively involved, in order to evaluate and consider a non-formal educational tool such as drama and performing arts in general for inclusion in school curricula alongside regular curricular activities.

The network established at national level will be in close contact with other networks within the European area.

This result is ensured by the dissemination activities and the multiplier effects of the documentary movie of the project that gives an overview of the entire project, as well as the film of the final performance, a material that can be used to touch a greater audience on longer term. In creating the network we have focused in particular on the great openness of the network itself to everyone and the possibility to house activities or initiatives by other actors. The project creates an entrepreneurial spirit in the network, which encourage project initiatives, studies or cooperation.

---

## **3. Conclusions and recommendations**

### **Collaborate and share**

- Identify and collaborate on a long-term basis with independent artists working on the issue;
- Collaborate with experts from the sector and educational institutions;
- Develop, when relevant, partnerships with other institutions working on this question, from local to European and international levels;
- Involve your audience (current and new ones) in the creative process;
- Exchange and share knowledge acquired during the project with colleagues in the whole cultural field – by creating programmes, discussions, conferences, books, etc.

### **Invest and think long term**

- Invest in research and development projects without focusing on seeing results immediately. Make room for experiments (provide time, space, staff) as part of an ongoing development process to stay alive and learn as an institution.

- Invest in regular inclusive training sessions;
- Invest in new methodology.

## **Recognise**

- Recognise the issue of new methodology in a holistic/ global perspective;
- Facilitate and enable;
- Facilitate links with the educational sector. Help schools incorporate the issue of inclusion into their curricula;
- Facilitate support schemes allowing more partnerships in order to nurture innovation;
- Enable conditions for long-lasting processes, including investments in dedicated staff positions, to focus on innovative approaches to new methodologies in aesthetics, communication, audience development and dissemination.

## **What could be done:**

- Mapping of experiences such as I'n'Arts at national and local levels, highlighting relevant experiments;
- Consider supporting experimental projects based on existing practices;
- Invest in financial support for salaries of the persons involved in projects;
- Enable more time for preparation, exchange and evaluation;
- Support for inclusion at various levels, from policy development to actions. In most European countries, one of the problems is that there is no culture of structured inclusion.

## **Suggestions at the EU level**

### Recognise

- Recognise the important impact art can have on the inclusion process;
- Recognise the issue of new methodologies and performing arts in a holistic/ global perspective;
- Facilitate the collecting and use of data;
- Facilitate the provision of research and data on the subject;

- Facilitate the sharing of best practices;
- Support the mobility of professionals and art works.

## **What could be done:**

- Support the mapping of innovative inclusion and art-related experiences based on existing projects, publications and national mapping;
- Connect projects related to new methodologies and funded under European projects;
- Facilitate thinking and knowledge sharing between projects experiencing different models of audience development through the use of new methodologies while questioning the notions of audience participation levels and interactivity;
- Develop adequate support mechanisms for the export of the inclusive-related work to expand audience development in Europe and internationally in relation to innovative and experimental art works using inclusion.

---

## **3.1 Conclusion**

In general, funding and support schemes at European, national and regional levels should take into consideration that the production of interdisciplinary, international projects need a long-term approach.

They should allow the private sector to get involved and foster public-private partnerships; include independent artists working outside the established structures; focus on the artistic possibilities of the inclusion to encourage the exploration of new aesthetics; provide more time to enable the artistic work and financial resources for experimenting with new technologies; strengthen awareness and capacity building for inclusion in European schools, as well as facilitate their circulation. Such a context also implies a progressive shift within European schools in terms of thinking and developing artistic works, team organisation, partnerships and collaboration.

---

## **Annex 1**

### **Résultats concrets du projet**

Début des travaux réalisés pendant la 3ème réunion transnationale à Berlin les 5 et 6 décembre 2019

#### ***Collège Modigliani***

- 15 élèves de 4ème participant au projet, dont 5 relevant du dispositif ULIS, 2 élèves MDPH, et 8 élèves de classes banales (groupes issus de 6 classes)
- prévention contre le décrochage pour deux élèves en particulier
- un élève a mieux accepté la présence de son AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap) suite au projet
- 6 élèves se sont plus investis dans leur scolarité au fur et à mesure du projet
- 100% des élèves ayant participé au projet sont allés jusqu'au bout, en montant sur scène pour la représentation finale
- 100% des élèves ont trouvé leur place au sein du projet et du groupe
- fabrication des structures géométriques et de la tête d'âne, avec les enseignants
- création de bandes sons et de matières sonores, avec l'artiste
- réalisation d'autoportraits humoristiques ayant mené à des enregistrements audios en plusieurs langues
- équipe de personnels impliqués dans le projet très mixte : chef d'établissement, professeurs, coordinatrice ULIS, AESH
- participation de l'académie avec des heures supplémentaires pour les ateliers dédiés au projet
- 1er projet Erasmus+ pour le collège

## ***Collège La Grange aux Belles***

- 15 élèves, dont 7 élèves du dispositif ULIS, 5 élèves de 6ème et 3 élèves de 5ème
- tous les élèves sont montés sur scène pour la représentation finale
- 4 élèves ont vécu leur premier voyage sans leurs parents
- équipe encadrante mixte : chef d'établissement, 2 profs impliqués dans un projet E+ pour la première fois, une coordinatrice ULIS
- 1er projet Erasmus+ pour le collège
- atelier théâtre rempli sans besoin de promotion à la rentrée 2019

## ***Académie de Paris***

- premier projet KA2 porté par l'académie
- travail en proximité directe avec les collèges
- mise en place du projet et des activités (logistique, administration, budget) en lien avec les partenaires, et coordination du projet
- accompagnement des mobilités
- organisation de l'événement final du 9 mai 2019 en Sorbonne
- acquisition d'une nouvelle expertise, transmission auprès des collègues

## ***IC Laparelli***

- 10 élèves dont 3 en situation de handicap avec des professeurs de soutien, un élève dyslexique, 7 élèves de 1ère, 2ème et 3ème année du collège (équivalents 6è/5è/4è) – groupe issus de 4 classes
- équipe d'encadrants mixte : professeurs, professeur de soutien, AEC, DSGA
- un élève a surmonté sa timidité initiale en trouvant sa place dans le groupe
- un élève a appris à contenir son exubérance en laissant une place au groupe
- 100% des élèves ont atteint un niveau élevé d'autonomie et amélioré leur acceptation de soi

## ***IC Falcone e Borsellino***

- 11 élèves issus de 5 classes, dont 6 élèves de 5è, 2 élèves en situation de handicap et 3 élèves dyslexiques
- équipe encadrante mixte : chef d'établissement, DSGA, professeurs, responsable de l'équipe de soutien

## ***Johann-August Zeune Schule für Blinde***

- 10 élèves étaient prévus – 9 ont pu y participer (un abandon en raison d'une opération nécessitant un fauteuil roulant), dont 5 élèves aveugles et 4 élèves déficients visuels dont un à mobilité réduite
- 6 professeurs accompagnateurs + parents
- un élève n'avait jamais dormi ailleurs que chez lui
- un élève a considérablement gagné en patience, concentration, maturité (avant il tenait 20 minutes, maintenant il peut tenir 7 heures)
- 8 élèves sont venus pour la projection au Centre Français de Berlin le 6 décembre

## ***Bornholmer Grundschule***

- 22 élèves participants (sans handicap), dont 15 étaient présents pour la projection le 6 décembre avec leurs familles, alors qu'ils ont tous quitté l'école et sont maintenant dans différents collèges

## ***Centre Français de Berlin***

- implication de 8 personnes dont 5 salarié.e.s, 1 volontaire et 2 indépendants
- projet mixant les équipes travaillant sur les échanges de jeunes et le domaine artistique, créant une nouvelle dynamique et de nouvelles méthodes de travail
- coordination entre les partenaires berlinois (personnel des écoles, professeurs et parents)
- mise en place du projet et des activités (logistique, animation, administration, comptabilité) pour la partie berlinoise et en lien avec les partenaires du projet
- accompagnement des mobilités et conception du programme

---

## **Annex 2**

# **2ème REUNION TRANSNATIONALE COMPTE-RENDU**

**Rome, 7-8 Novembre 2019**

---

## **Etat du projet et prochaines étapes**

- ensemble des mobilités réalisées
  - contrôle sur pièces par l'agence Erasmus+ France le 20 novembre à Paris
  - documentaire en cours de réalisation – projection prévue dans la journée
  - travail sur les ressources pédagogiques à mener pendant cette TPM
  - travail d'évaluation du projet et de rédaction du rapport final prévus à Berlin sur la TPM3
- 

## **Résultats du projet**

Retours de chaque partenaire sur le projet

### **Berlin :**

- Capacité des élèves à évoluer dans un groupe
- Patience, autonomie développée
- Apprentissage de l'entraînement, de la répétition
- Projet européen -> élargir les horizons (élèves n'ayant jamais voyagé)
- Travail avec des personnes extérieures à leur entourage -> meilleur respect des consignes

- Participation active au projet
- Motivation pour s'investir en visionnant le travail des autres élèves
- Régularité des ateliers avec Florian a permis l'instauration d'un climat de confiance
- Bilan du spectacle le 16/06 : les professeurs ne se rendent plus compte de qui a un handicap

### ***Florian, chorégraphe***

- Découverte du handicap et de sa richesse, constater les difficultés liées au handicap
- Découverte de la capacité des enfants à accueillir d'autres personnes et à entrer en communication avec eux simplement
- Richesse des ressources mis en œuvre par les artistes et les élèves pour permettre au projet de se réaliser
- Echanges et rencontres artistiques mais aussi humaines
- Point Fort : Après le spectacle à Paris, travail durant trois jours avec les élèves durant lesquels ils ont pu monter une création de leur choix (pouvant intégrer des éléments de danse, de musique et de théâtre). Cette expérience a permis de transcender ce qu'ils avaient vécu précédemment dans un environnement de confiance et création.

### **Rome :**

- Travail en groupe et avec les élèves d'une autre école
- Apprendre à grandir ensemble
- Développement d'une capacité d'adaptation, de collaboration avec les autres élèves mais également avec les différents membres des équipes pédagogiques y compris des autres villes
- Implication et présence des familles très fortes y compris à Paris au moment du spectacle final
- Evénement prévu en janvier à Rome : projection du documentaire et du spectacle au familles et à d'autres écoles



## ***Teatro Di Roma***

### ***Roberto, metteur en scène***

-Résultats les plus probants : lors de la réunion/fête avec les élèves ayant travaillé avec le Laboratoire inclusif théâtral, les élèves Erasmus + ont pu jouer leur pièce avec seulement une seule répétition préalable. Ceci démontre l'acquisition lors du projet d'une forte capacité d'adaptation dans de multiples situations et d'une capacité à se mélanger. Cette expérience leur a également permis de développer leur confiance en soi et leur courage.

### ***Docteur Irene Sarti, neuropsychiatre***

Fort de son expérience de vingt-cinq ans, le laboratoire Piero Gabrielli a pu constater une réelle évolution et la mise en place durable de bonnes pratiques dont le projet est un exemple.

## ***Paris :***

### ***La Grange aux Belles***

- Développement de l'autonomie des élèves
- Initiation aux mobilités, aux voyages pour des élèves qui pour certains n'avaient jamais quitté leur arrondissement
- Développement de la confiance en soi notamment par le biais des prises de parole
- Sentiment de fierté des participants au vu des résultats et de l'évolution du projet
- Relations entre les professeurs et les familles -> bonne compréhension mutuelle et fluidité dans les échanges
- Meilleure compréhension des enjeux du handicap et des besoins spécifiques de ces personnes
- Sortie de la zone de confort des élèves de la Grange aux Belles qui sont habitués à côtoyer des malvoyants au quotidien. Ceux-ci ont dû apprendre à s'adapter à une autre forme de handicap. (Adaptation, Ouverture d'esprit, Flexibilité)
- Expérience riche pour tous, à la fois les élèves mais également les adultes encadrant le projet

### ***Modigliani***

- Progression dans l'acceptation de l'autre et de soi (acceptation de son handicap)

- Constat d'un rapport au handicap parfois compliqué mais qui a connu une nette amélioration
- Evolution dans le temps de concentration des élèves durant une séance de travail qui dénote de l'implication grandissante des élèves dans le projet
- Révéler des capacités à être en groupe
- Dépassement des élèves qui ont appris à évoluer dans un environnement à la fois nouveau mais également international (développement spontané d'échanges autour des autres langues et des autres cultures) -> premier pas vers l'appropriation par les élèves de leur future citoyenneté européenne
- On constate que les élèves de l'ULIS n'étaient auparavant jamais inclus dans les mobilités. Le projet a permis de modifier le regard des élèves et enseignants, de faire rayonner le dispositif ULIS dans le collège, de créer des liens d'amitié par des stratégies développées par les élèves pour échanger avec les autres (ex : traducteur sur téléphone).
- Le spectacle a été la preuve du dépassement de soi, avec l'ensemble du groupe sur scène en posture d'élèves, voire d'artistes. Fierté des familles
- défi pour l'équipe du collège : travailler ensemble au quotidien
- rayonnement du projet, avec une implication croissante des enseignants dans le projet ; évolution du regard porté sur les élèves par l'équipe du collège, avec une reconnaissance des individualités.
- Le travail avec les artistes a aussi permis une ouverture des champs des possibles, en sortant des cadres et en coupant avec les enseignements théoriques (par exemple fabrication des décors)

### ***Idriss, musicien***

- Evolution constante
- Fierté du résultat final et de constater la satisfaction et le plaisir des élèves et des adultes lors de la représentation finale
- saluer le travail sur scène mais aussi les moments en backstage
- projet parti de peu, pour arriver très loin, en particulier grâce au soutien de l'équipe pédagogique

## ***Projection du film documentaire et suggestions***

- voir annexe remarques transmises aux Valseurs

## ***Budget***

- utilisation de la "cash reserve" (2.000€) pour les sous-titres en 3 langues du film documentaire et de la capitation du spectacle
- transfert de deux mobilités de réunion transnationale du Centre Français de Berlin : 1 à l'Académie de Paris; 1 pour l'USR Lazio
- rappel de la règle des transferts autorisés à hauteur de 20%
- Toutes les mobilités prévues ayant été effectuées, tous les partenaires valident le maintien de leur budget (dans la limite des transferts autorisés). Le reliquat après transferts pourrait être redistribué entre les partenaires, selon les dépenses autorisées par l'agence Erasmus+ France (en attente de plus de précisions suite à l'audit du projet).
- Pour l'audiodescription en allemand, un co-financement peut être obtenu par l'OFAJ.

## ***Ressources du projet***

- identification des bonnes pratiques au sein de chaque structure
- description des bonnes pratiques
- compte-rendu national
- tous les documents sont à transmettre à Anita Francini pour le 18/11

## ***Préparation de la TPM3***

- Berlin, 5 et 6 décembre 2019
- finalisation des ressources pédagogiques et rédaction du rapport final
- projection du film le 6/12 à 17h00 au CFB
- point pratique (vols / hébergement)

---

## **Annex 3**

# **IL LABORATORIO TEATRALE INTEGRATO PIERO GABRIELLI DI ROMA**

## **UN MODELLO DI INCLUSIONE**

**Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Università "la Sapienza" Roma**

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

### ***Abstract attività di monitoraggio indiretto finalizzata al progetto: Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli***

**Fiorenzo Laghi**, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università degli studi di Roma

**Irene Sarti**, Neuropsichiatra Infantile, Consulente specialistico LTI "Piero Gabrielli"

**Anna Leo**, Pedagogista, Consulente Pedagogico LTI "Piero Gabrielli"

## 1. Premessa

Il modello teorico adottato tiene conto di una prospettiva sistemica, interazionista e costruttivista. Secondo tale modello lo sviluppo può essere definito come azione nel contesto.<sup>24</sup>

La disabilità è una sfida ma anche una possibile risorsa ed implica quindi la ridefinizione di ogni progettualità individuale, a diversi livelli.

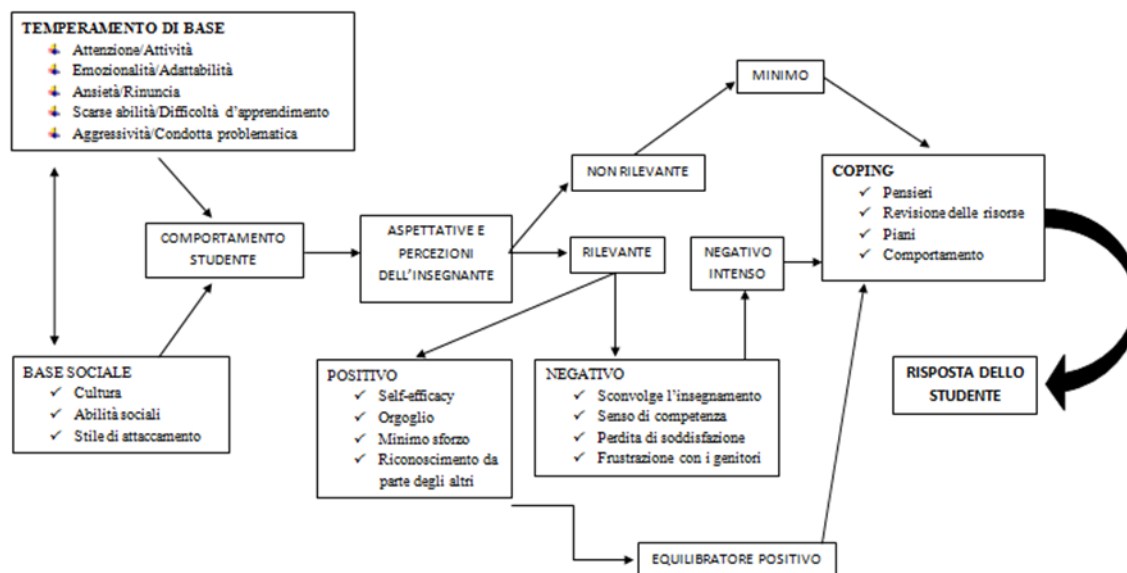
Rispetto alle cause alle quali si può far risalire l'assenza di una dimensione inclusiva, va ribadito che, nel momento in cui ci apprestiamo ad identificarle, queste non vanno ricondotte solo a fattori esterni, legati a fenomeni sociali. Un primo modello da considerare è il modello teorico di Bronfenbrenner, secondo il quale l'ambiente ecologico è inteso come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra che non riguardano soltanto le influenze contingenti e prossimali, che agiscono sull'individuo in via di sviluppo, ma anche le relazioni tra gli altri individui, presenti nella situazione ambientale, che possono avere un "effetto" indiretto. Tale complesso di interrelazioni, all'interno del contesto immediato, è definito microsistema e include la famiglia, i pari e le agenzie educative. Le relazioni tra diverse situazioni ambientali, in cui la persona è inserita, ovvero tra microsistemi, vanno a costituire quelli che sono definiti come mesosistemi. Ci sarebbero, inoltre, ulteriori sistemi che influenzerebbero indirettamente la persona, come l'esosistema (ad esempio le condizioni di lavoro dei genitori), e il macrosistema (che riguarda aspetti culturali, politici e sociali, relativi ad un contesto più allargato). Bronfenbrenner ha sostenuto che la comprensione del comportamento richiede l'esame di sistemi di più persone in interazione, non limitata ad un solo contesto, e deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui fa parte il soggetto.

Il Laboratorio Piero Gabrielli negli anni è diventato per la Scuola un modello di inclusione per tutte le diversità che agisce a livello del micro, meso ed endosistema: un progetto che propone modalità di lavoro innovative, all'interno di una organizzazione altamente strutturata, stabile nell'offerta formativa della scuola. I docenti, nel tempo, attraverso la partecipazione alle diverse azioni progettuali che accompagnano tutti gli interventi della ricerca-azione svolta all'interno della rete delle scuole, hanno saputo trovare risposte adeguate alle richieste di aiuto anche di quegli alunni non certificati ma che hanno particolari bisogni. Proprio per questi motivi il Laboratorio può essere considerato non solo uno strumento che aiuta la scuola a essere più inclusiva ma anche uno strumento che aiuta a rispondere ai recenti indirizzi ministeriali sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali e ad agire a livello preventivo anche sullo stress percepito dai docenti.

Un ulteriore modello considerato ai fini del monitoraggio è stato, infatti, il Modello Concettuale dello stress relativo all'Insegnamento [Teaching Stress Process Conceptual Model] che considera il costruito in un'ottica multifattoriale, diadica e dinamica, differenziando l'eustress (reazione fisiologica generalizzata che non viene misurata dagli strumenti che rilevano l'indice di stress) e il distress (reazione, prima psicologica che fisiologica, specifica che viene misurata dagli strumenti che rilevano l'indice di stress). C'è un livello di stress per il quale persino l'insegnante più competente potrà vedere

se stesso come insegnante inefficace. La valutazione dello stress relativo all'insegnamento può aiutare l'insegnante a riconoscere le circostanze nelle quali può essere necessaria un'attenzione speciale ai suoi bisogni (personali e professionali) e a quelli dello studente e a richiedere l'aiuto necessario. Per "distress s'intende tutta quella costellazione di fattori bio-psico-sociali – quali ansia, disagio, tensione psicologica ed emozionale, coping negativo/maladattivo agli eventi stressanti (esogeni e/o endogeni), incompetenza emotiva, etc. – che vanno a distorcere la normale reazione fisiologica a uno stressor predisponendo il soggetto ad alte vulnerabilità psicologiche, sociorelazionali, etc."<sup>2</sup> e nel modello «Teaching Stress Process Conceptual Model» lo definisce chiarendone la matrice di tipo prettamente relazionale, secondo sei elementi teorici di base (che spiegano il coping adattivo/maladattivo a seconda della qualità dei comportamenti degli agenti – nel nostro caso, insegnanti e alunni – implicati nella relazione): il riconoscimento che il temperamento gioca un grande ruolo disposizionale nel comportamento esibito; lo stile di attaccamento e la qualità delle relazioni interpersonali rappresentano sia la matrice costituzionale sia modulatori delle motivazioni e delle attitudini; le abilità sociali e culturali sono fattori che influenzano l'espressione e l'interpretazione del comportamento;

il comportamento è appreso, modellato e influenzato anche da specifici fattori quali indicazioni, suggerimenti, rinforzi, un mirroring efficace, etc.; il comportamento umano e le risposte emozionali sono sia prodotte sia modulate da ciò che viene percepito ed elaborato cognitivamente dall'individuo; il comportamento (inter)individuale è intrinseco ai contesti fisico e psico-sociale che, di conseguenza, influenzano le espressioni comportamentali, i pensieri e le emozioni (fig. 1).



E' così possibile analizzare come soggetti che presentano gli stessi bisogni educativi speciali (ad esempio, svantaggio culturale, relazioni familiari problematiche) seguano percorsi di sviluppo diversi

<sup>2</sup> Guarino, Laghi, Di Blasio, Camisasca & Serantoni, 2016, p. 81

con esiti evolutivi differenti (positivi o negativi), in rapporto sia a differenze individuali, sia a varianti del contesto ambientale (ad esempio, la disponibilità di figure di sostegno diverse da quelle genitoriali, come ad esempio i docenti, e di programmi di intervento efficaci).

La metodologia di intervento proposta costituisce un modello formativo basato sugli stessi principi dell'apprendimento collaborativo: un modello di integrazione attiva nelle moderne concezioni di welfare che promuove, accanto alla crescita della solidarietà nei confronti di persone con disagio, lo sviluppo di nuove professionalità, determinate dalla fusione di competenze sul piano istituzionale e sociale.

Strumenti utilizzati: L'I.T.S. – «Index of Teaching Stress» (Abidin, Greene & Konold, 2005; adattamento italiano di Laghi, 2018)<sup>3</sup> è un test di autosomministrazione per insegnanti (curricolari e di sostegno) di alunni di età compresa tra i 5 e i 18 anni, composto da 90 item con risposta su scala Likert a cinque passi (da "non frustrante-stressante" a "molto frustrante-stressante"). L'I.T.S. è stato concepito come strumento il cui valore primario è quello di identificare i sistemi della relazione insegnante-alunno che sono sotto stress e a rischio d'interazioni disfunzionali e di risultati problematici, sia per l'insegnante che per lo studente. Dato questo scopo primario, il punteggio allo "Stress Totale" potrebbe essere considerato il principale indicatore di clima da analizzare tenendo conto sia delle caratteristiche dello studente sia quelle del docente. La struttura del test è composta da tre fattori (o domini) specifici – di cui due divisi in quattro scale ciascuno – e da una scala di Stress Totale che si ottiene dalla somma dei punteggi dei tre domini; i domini indagati sono: Dominio del Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (16 item): misura il grado di frustrazione e distress provati dall'insegnante che si trova a fronteggiare uno studente che ha un comportamento comunemente associato a una diagnosi di ADHD (Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività). Dominio delle Caratteristiche dello studente (31 item totali): misura il livello di stress che l'insegnante sperimenta nell'affrontare uno studente con un temperamento difficile o un comportamento faticoso da gestire in classe (Instabilità Emotiva/Bassa Capacità di Adattamento; Ansia/Chiusura; Difficoltà di Apprendimento; Aggressività/Disturbi della Condotta). Dominio delle Caratteristiche dell'Insegnante (43 item totali): misura il livello di distress generale dell'insegnante - funzione di auto-rappresentazione, di auto-percezione e del tipo di aspettative legate al ruolo – in relazione allo studente: scala del Senso di Competenza/Bisogno di Supporto; scala della Mancanza di Soddisfazione relativa all'Insegnamento; scala dell'Interruzione del Processo di Insegnamento; scala della Frustrazione nel Lavoro con i Genitori partecipanti alle attività laboratoriali è stato utilizzato il questionario Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman).

---

<sup>3</sup> Laghi F. La validazione di profili di stress dei docenti di sostegno e curricolari: Index of Teaching Stress Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza, Università degli studi di Roma 2018

Tab. 5 Descrizione delle Scale e dei Domini dell'ITS

Domini/scale	Descrizione
Dominio Deficit dell'Attenzione/ADHD	Misura il grado in cui l'insegnante si trova a dover fronteggiare comportamenti dello studente che sono comunemente associati con l'ADHD e che sono personalmente frustranti.
Dominio Caratteristiche dello studente	Misura il livello di stress dell'insegnante che si trova a dover affrontare alcune caratteristiche temperamentali degli studenti e i rispettivi comportamenti assunti in classe.
Labilità Emotiva/Bassa Adattabilità	Misura il grado in cui l'emotività dello studente, gli sbalzi d'umore, il pianto, la reattività e le difficoltà con i cambiamenti creano disagio all'insegnante
Ansia/Ritiro	Misura l'impatto stressante che la preoccupazione, l'ansia, la mancanza di competenze sociali e la dipendenza dell'alunno dall'insegnante hanno su quest'ultimo.
Difficoltà di Apprendimento	Misura l'impatto stressante per l'insegnante di lavorare con uno studente con difficoltà di apprendimento.
Aggressività/Disturbo della Condotta	Misura l'impatto stressante per l'insegnante di affrontare il comportamento antisociale degli studenti.
Dominio Caratteristiche dell'Insegnante	Misura il livello generale di disagio vissuto dal docente in funzione dell'auto-percezione e delle auto-aspettative relazionate al o studente.
Sensazione di competenza/Bisogno di supporto	Misura il disagio dell'insegnante in funzione della frustrazione e della tensione che compaiono se l'insegnante vive dubbi sulla sua efficacia e sullo studente.
Bassa soddisfazione per l'insegnamento	Misura il grado in cui l'insegnante è demoralizzato.
Interruzione dell'insegnamento	Misura il disagio dell'insegnante risultante dall'impatto negativo che il comportamento dello studente ha sulle energie dell'insegnante e sul tempo e sull'efficacia dell'insegnamento in relazione sia allo studente specifico che agli altri studenti della classe.



Frustrazione nel lavoro con i genitori	Misura il disagio dell'insegnante in funzione dell'interazione con i genitori dello studente.
<b>Punteggio Stress Totale (TOTAL STRESS)</b>	<b>Somma dei punteggi dei 3 domini.</b>

Per la valutazione delle caratteristiche emotive e comportamentali dei. Lo strumento è costituito da 25 items cui i soggetti devono rispondere già utilizzato in precedenti ricerche nel contesto italiano (Laghi et al., 2014; 2015;2016) al fine di identificare le problematiche psicologiche e aree di forza su una scala Likert a tre punti ("non vero", "parzialmente vero", "assolutamente vero"), indicando quanto il comportamento è descrittivo del soggetto cui ci si riferisce. Il questionario può essere utilizzato in modo indiretto, dunque compilato da un insegnante o da genitori di bambini in età scolare, oppure può essere adoperato come strumento di misura diretta, presentandosi come un questionario self-report, compilabile per ragazzi tra gli 11 e i 17 anni. Le due versioni sono corrispondenti, variando spesso soltanto nella forma grammaticale (dalla terza alla prima persona) (Goodman, Meltzer e Bailey, 1998). I 25 items fanno riferimento a cinque dimensioni: Sintomi emozionali (5 items), Problemi di condotta (5 items), Iperattività/disattenzione (5 items), Difficoltà nelle relazioni con i coetanei (5 items), Comportamenti prosociali (5 items). Gli items delle prime 4 scale generano un punteggio indicante le eventuali difficoltà del soggetto, con un punteggio finale che informa sulla possibile presenza di vulnerabilità e manifestazioni di disadattamento a livello subclinico o sulla presenza di quadri clinici più complessi, che necessitano di ulteriori approfondimenti<sup>2</sup>.

L'SDQ è utilizzato in vari ambiti: esso può esser utile come prima fase di una valutazione clinica, o per ottenere informazioni circa l'efficacia di un intervento; inoltre viene applicato nell'ambito di ricerca e per ottenere dati epidemiologici, risultando anche un ottimo strumento di screening. Il questionario gode di buone proprietà psicometriche, mostrando una buona validità concorrente e discriminante, oltre che una struttura fattoriale coerente con la definizione operativa del costrutto. L'affidabilità dello strumento risulta moderata, pur tuttavia soddisfacente. Nel complesso si tratta di uno strumento di rapida utilizzazione e pur tuttavia in grado di fornire consistenti informazioni (Muris et al.,2003).

Per gli studenti con disabilità che hanno partecipato alle attività laboratoriali il questionario è stato compilato dai docenti (N=117).

#### 4. Valutazione dello stress percepito dai docenti in relazione alle caratteristiche degli studenti con Bisogni educativi speciali con diagnosi certificata L. 104

Le analisi effettuate (Analisi della varianza ad una via) evidenziano differenze statisticamente significative alle dimensioni di stress percepito dagli insegnanti in relazione alle caratteristiche degli studenti disabili con diagnosi certificata L. 104 (tab. 6). Le differenze si riferiscono alla dimensione

ADHD, Labilità emotiva/Bassa Adattabilità, Ansia/ritiro e Difficoltà di apprendimento dove sono gli insegnanti curriculari ad ottenere punteggi medi di stress più elevati rispetto agli insegnanti di sostegno. Non si evidenziano differenze statisticamente significative per le dimensioni che appartengono al Dominio dell'insegnante.

Per il punteggio totale di Stress sono sempre gli insegnanti curriculari ad ottenere punteggi medi di stress più elevati rispetto agli insegnanti di sostegno.

2 Un punteggio elevato alle dimensioni "sintomi emozionali", "problemi di condotta", "iperattività/disattenzione", "difficoltà nelle relazioni con i coetanei" corrisponde ad un maggior grado di disagio psicologico, mentre un punteggio elevato alla scala "comportamenti prosociali" informa circa la capacità di assumere comportamenti altruisti.

Di seguito sono riportati gli item con le frequenze percentuali di stress più elevate che gli insegnanti percepiscono (percentuali delle categorie spesso/sempre che sono state accorpate) nel lavoro con studenti che presentano una diagnosi di disabilità certificata L.104. Le caratteristiche degli studenti che contribuiscono maggiormente allo stress sono riportate in tabella 7. In tabella 8 invece sono riportate le caratteristiche che influiscono di più sul distress generale dell'insegnante causate da fattori personali oppure ambientali.

Tab. 7 Valutazione dello stress percepito dai docenti in relazione alle caratteristiche degli studenti con diagnosi certificata L. 104: frequenze e percentuali (Spesso/Sempre)

Tab. 8 Valutazione dello stress riferito alle proprie caratteristiche da parte dei docenti che hanno valutato gli studenti con diagnosi certificata L. 104: frequenze e percentuali Spesso/Sempre)

5. Valutazione dello stress percepito dai docenti in relazione alle caratteristiche degli studenti con Bisogni educativi speciali con diagnosi certificata L. 170

Le analisi effettuate (Analisi della varianza ad una via) non evidenziano differenze statisticamente significative alle dimensioni di stress percepito dagli insegnanti in relazione alle caratteristiche degli studenti disabili con diagnosi certificata L. 170 (tab. 9), ad eccezione delle dimensioni Ansia/Ritiro e Difficoltà di apprendimento, dove sono gli insegnanti curriculari ad ottenere punteggi medi di stress superiori alle insegnanti di sostegno.

Le analisi effettuate (Analisi della varianza ad una via) evidenziano differenze statisticamente significative per alcune dimensioni di stress percepito dagli insegnanti in relazione alle caratteristiche degli studenti con bisogni educativi speciali segnalati dalle scuole (tab. 13): ADHD, Ansia/Ritiro, Difficoltà di apprendimento, Sensazione di incompetenza/Bisogno di supporto, Interruzione

dell'insegnamento, Frustrazione nel lavoro con i genitori, dove sono gli insegnanti curricolari ad ottenere punteggi medi di stress significativamente più alti rispetto agli insegnanti di sostegno.

#### 8. Predittori dello stress percepito dagli insegnanti

Per verificare il peso di diverse dimensioni che si riferiscono sia alle caratteristiche degli studenti che a quelle dei docenti sullo stress percepito è stato effettuato un disegno di analisi della regressione gerarchica, considerando come predittori: al primo step l'anzianità di servizio e il ruolo dei docenti; al secondo step le caratteristiche emotive e comportamentali degli studenti con disabilità valutate con l'SDQ. E' stata utilizzata come misura-criterio la dimensione di stress totale percepito dagli insegnanti e misurato con l'ITS. I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione dello stress sono (Tab. 17): la tipologia di insegnanti (di più gli insegnanti curricolari rispetto a quelli di sostegno), i problemi di comportamento e le caratteristiche di iperattività/disattenzione degli studenti.

E' interessante notare come alcune caratteristiche, come l'anzianità di servizio, non assumono un peso significativo nella predizione dello stress.

#### 9. Valutazione delle attività progettuali

Di seguito sono riportate le analisi che si riferiscono alla percezione di utilità delle attività progettuali proposte. L'ANOVA non ha mostrato differenze significative in relazione alla tipologia di studenti (Tab. 18) e alla valutazione effettuata dai docenti coinvolti (curricolari vs. docenti di sostegno). Si registrano livelli medi di utilità delle attività proposte molto elevati (Media=4.35; scala da 1=Per nulla utile a 5= Molto utile), omogenei anche rispetto alle diverse attività laboratoriali proposte.

La scelta di tale metodologia ha portato benefici sia agli studenti con disabilità sia ai compagni di classe, nonché all'intero ambiente sociale in cui entrambi i gruppi sono inseriti grazie ad un processo a cascata che ha permesso una rapida espansione di una mentalità più accogliente che ha visto lo studente con disabilità come una risorsa e non come un vincolo, permettendone quindi l'integrazione e la prima possibilità di poter intravedere abilità che potrebbero essere spendibili anche per un futuro inserimento professionale (sia per gli adolescenti normodotati sia per ragazzi con disabilità).

Proprio per questo motivo diviene essenziale la valutazione che deve essere considerata come un percorso complesso, che porta al "riconoscimento" del valore dell'intervento da parte degli attori, protagonisti del progetto e deve essere in grado di attivare processi di apprendimento che diventano il fattore strategico per la riprogrammazione efficace degli interventi nell'ottica della valorizzazione di: una didattica inclusiva; una rete territoriale intesa come comunità educante; un miglioramento delle performance degli studenti con disabilità.

Il modello di valutazione ha previsto un'analisi quantitativa di dati connessi alla misurazione degli esiti in riferimento agli obiettivi prefissati mirata alla descrizione dei processi, alla valorizzazione dei fattori di successo e di apprendimento organizzativo, connessi all'evoluzione del progetto.

La valutazione, in questa prospettiva di riflessività, è stata declinata in termini di:

- Migliore comprensione del processo (understanding), attraverso l'analisi puntuale dei dati di monitoraggio e di tutti i materiali documentali utili alla "rilettura" dell'esperienza;
- Attivazione di un processo di apprendimento (learning), attraverso la riflessione sull'esperienza e la consapevolezza sui saperi strategici che il processo ha saputo creare;
- Livello di integrazione (interna) dei processi e delle risorse nell'organizzazione (embeddedness), come capacità di riprodurre il processo; 17

• Rilevazione e analisi di risultati inattesi (unexpected). I principali elementi di criticità e di complessità della valutazione in questo specifico ambito sono legati alla forte presenza di processi soggettivi e relazionali, proprio connessi alla specificità pedagogica e sociale degli interventi. La Valutazione deve essere intesa nell'ambito di questa esperienza progettuale nella logica della "riflessività", come processo di apprendimento dall'esperienza. La finalità della valutazione è stata la valorizzazione dell'esperienza in termini di apprendimento organizzativo e di modellizzazione. L'idea di riflessività è legata alla capacità dell'organizzazione di "rileggere" l'esperienza in senso critico e di apprendere dall'esperienza attraverso l'analisi dei fattori che ne hanno determinato l'evoluzione. La valutazione non può prescindere dall'uso di indicatori comprensibili e che prevedano una relazione tra dimensioni soggettive e relazionali. La valutazione deve essere considerata come frutto di un processo congiunto di conoscenza tra i diversi attori coinvolti e contesto. Attraverso una relazione sicura si è incoraggiati a valutare con competenza. Non è realistico né auspicabile pensare che attraverso la valutazione fatta solo in modo provvisorio e frammentario possano verificarsi cambiamenti radicali nell'atteggiamento dei soggetti. È possibile però ritenere che la discussione su determinati contenuti renda meno automatica l'interpretazione delle proprie valutazioni. Inoltre attraverso la discussione dei risultati può nascere una conoscenza condivisa, che costituirà una sorta di terreno comune di conoscenze sulle quali confrontarsi e dalle quali partire per individuare i loro punti di forza e le vulnerabilità dei soggetti coinvolti. I soggetti possono diventare bravi valutatori se sono aiutati e stimolati a scoprire le proprie capacità di valutazione tramite una relazione connotata da attenzione condivisa. La valutazione diventa un confronto non ideologico ma normativo, accomodante e aderente al contesto sociale, al contempo provvisorio e sicuro come la realtà sociale condivisa. In questo senso, è centrale il ruolo delle risorse umane nell'analisi di esperienze soggettive e pertanto, in questa proposta, particolare enfasi è stata attribuita alla valutazione delle caratteristiche e delle competenze del team di lavoro, con particolare attenzioni sia ai beneficiari diretti che ai docenti, protagonisti dell'intervento. Le analisi

effettuate evidenziano differenze statisticamente significative per alcune dimensioni di stress percepito dagli insegnanti in relazione alle caratteristiche degli studenti con una diagnosi certificata (L 104/92 art.3): ADHD, Labilità emotiva/Bassa Adattabilità, Ansia/ritiro e Difficoltà di apprendimento. Per le dimensioni indicate sono gli insegnanti curricolari ad ottenere punteggi medi di stress più elevati rispetto agli insegnanti di sostegno. Anche per il gruppo degli studenti con diagnosi 107/2010, sono sempre gli insegnanti curricolari ad ottenere punteggi di stress maggiori rispetto agli insegnanti di sostegno per le seguenti dimensioni: Ansia/Ritiro e Difficoltà di apprendimento. Per quanto riguarda la categoria dei Bes individuati dalla scuola le dimensioni che creano maggiore stress agli insegnanti curricolari rispetto agli insegnanti di sostegno sono le seguenti: ADHD, Ansia/Ritiro, Difficoltà di apprendimento. Avvertono, inoltre, una maggiore sensazione di incompetenza che richiede un bisogno di supporto e una maggiore frustrazione nel lavoro con i genitori. Rispetto alle caratteristiche emotive e comportamentali degli studenti non emergono differenze significative tra le diverse tipologie, ad eccezione delle seguenti: Rapporto problematico con i pari (sono gli studenti con diagnosi 104 e gli studenti Bes individuati dalla scuola ad ottenere punteggi medi più alti rispetto agli studenti con diagnosi 107); Prosocialità (sono gli studenti con diagnosi 107 ad ottenere punteggi medi più alti rispetto agli studenti appartenenti alle altre due categorie); Indicatore di difficoltà totale (sono gli studenti con diagnosi 107 ad ottenere punteggi medi significativamente inferiori agli altri due gruppi che non si differenziano tra loro).

I predittori che assumono un peso significativo positivo nella predizione dello stress degli insegnanti sono i problemi di comportamento e le caratteristiche di iperattività/disattenzione degli studenti. E' interessante notare come l'anzianità di servizio non è un predittore significativo. Gli insegnanti curricolari, comunque, sono più a rischio rispetto a quelli di sostegno.

La valutazione del gradimento delle attività proposte è stata elevata. Sono stati punti di forza la strutturazione puntuale delle attività, il coinvolgimento attivo dei docenti e delle famiglie; la condivisione delle attività con i compagni di classe, che ha garantito integrazione e accettazione della diversità; il monitoraggio costante.

Nel nostro Paese, inoltre, la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi, così come riportato nella guida operativa per l'alternanza scuola-lavoro redatta dal Miur: "Con l'alternanza scuola lavoro si riconosce un valore formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'alternanza si permettono l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio". Nella nota n. 6 del documento si ribadisce l'importanza di attivare percorsi che siano pensati e attenti ai bisogni del singolo: "Costituiscono dunque gli obiettivi fondamentali che le Istituzioni scolastiche sono chiamate non solo a raggiungere, ma ad arricchire in base alla propria storia, al collegamento col territorio, alle proprie eccellenze e alle professionalità presenti nel corpo docente, anche attraverso il

pieno utilizzo degli strumenti previsti dal Regolamento di revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei: (...) i percorsi attivabili a partire dal secondo biennio "anche d'intesa con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori", finalizzati "all'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro", approfondimento che può essere realizzato anche "nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio".

Proprio per questo motivo è importante sostenere attività progettuali che siano in grado di attivare processi di apprendimento nell'ottica della valorizzazione di: una didattica inclusiva; una rete territoriale intesa come comunità educante; un laboratorio dove acquisire abilità professionali spendibili in futuro.

E' importante sottolineare la matrice di tipo prettamente relazionale, secondo alcuni elementi teorici di base che spiegano come le attività proposte riducano outcome negativi: il riconoscimento di una progettualità mirata attenta alle abilità emergenti di ogni singolo studente; la qualità delle relazioni interpersonali che spesso rappresenta un modulatore delle motivazioni e delle attitudini; lo sviluppo di abilità sociali che sono fattori importanti da non sottovalutare perché influenzano l'espressione e l'interpretazione del comportamento, anche di tipo professionale; il comportamento è appreso, modellato e influenzato anche da specifici fattori quali indicazioni, suggerimenti, rinforzi, un mirroring efficace, etc.; il comportamento umano e le risposte emozionali sono sia prodotte sia modulate da ciò che viene percepito ed elaborato cognitivamente dall'individuo con specifici aiuti relazionali; il comportamento (inter)individuale è intrinseco ai contesti fisico e psico-sociale che, di conseguenza, influenzano le espressioni comportamentali, i pensieri e le emozioni

---

## **Annex 4**

# **Scolarisation des élèves en situation de handicap**

Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré

NOR : MENE1504950C

circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

MENESR - DGESCO A1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ou en charge de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale enseignement technique et enseignement général ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement ; aux professeurs

La présente circulaire abroge et remplace la circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap à l'école primaire ; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (Clis) et abroge la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 relative au dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré à l'exception du point 4.3 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 dispose que le parcours de formation des élèves en situation de handicap se déroule prioritairement en milieu scolaire ordinaire.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

À compter du 1er septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). L'appellation « classe pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacée par « unité localisée pour l'inclusion scolaire - école » (Ulis école). Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique.

Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un

enseignement adapté dans le cadre de regroupements. La présente circulaire a pour objet d'actualiser les indications relatives aux modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs.

Une circulaire spécifique est consacrée aux Ulis des lycées professionnels.

## 1. Dispositions générales

### Public visé

Les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie. La CDAPH se prononce sur les mesures propres à assurer la formation de l'élève en situation de handicap, au vu de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle peut notamment orienter un élève vers une Ulis qui offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits.

1.1 - L'organisation des Ulis correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative. Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des Ulis en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité. La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique.

1.2 - Les modalités d'organisation et de fonctionnement



Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées. Le projet de l'Ulis peut prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, d'un personnel assurant les missions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Le personnel AVS-Co fait partie de l'équipe éducative et participe, sous la responsabilité pédagogique du coordonnateur de l'Ulis (défini en 1-4), à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives conçues dans le cadre de l'Ulis :

- il participe à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves ;
- à ce titre, il participe à l'équipe de suivi de la scolarisation ;
- il peut intervenir dans tous les lieux de scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis en fonction de l'organisation mise en place par le coordonnateur. Il peut notamment être présent lors des regroupements et accompagner les élèves lorsqu'ils sont scolarisés dans leur classe de référence.

Il exerce également des missions d'accompagnement :

- dans les actes de la vie quotidienne ;
- dans l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) ;
- dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

En conséquence, l'orientation en Ulis ne répond pas aux besoins des élèves qui nécessitent, sur tous les temps de scolarisation, y compris sur les temps de regroupement, l'accompagnement par une personne chargée d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cette restriction ne s'applique pas lorsque cet accompagnement est induit par la nécessité de soins physiologiques permanents.

L'organisation pédagogique de l'Ulis relève d'un co-pilotage entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement. Elle est placée sous la responsabilité du directeur de l'école ou du chef d'établissement qui :

- procède à l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH ;
- veille au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre ;
- s'assure que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'Ulis et prend en compte les projets personnalisés de scolarisation.

L'admission de l'élève est préparée en amont par l'enseignant référent, en lien avec la famille, en transmettant le projet personnalisé de scolarisation au directeur d'école ou au chef d'établissement. Une équipe de suivi de la scolarisation telle que définie au D. 351-10 du code de l'éducation doit être réunie au cours de l'année scolaire de l'arrivée de l'élève dans le dispositif.

Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité...).

Les élèves bénéficiant de l'Ulis participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin.

### 1.3 - Les partenariats

#### La place de la famille

Le rôle de la famille est réaffirmé à chaque étape de la scolarisation de son enfant. La famille est membre de l'équipe de suivi de scolarisation, elle peut être représentée ou assistée si elle le souhaite par toute personne de son choix.

#### Les collectivités territoriales

- L'association des collectivités territoriales permet de créer les conditions favorables au bon fonctionnement des Ulis (disponibilité de locaux, présence de personnels de service qualifiés, financement de certaines dépenses...). Elle doit donc être activement recherchée ;
- Le transport adapté prévu aux articles R. 213-13 à R. 213-16 du code de l'éducation des élèves bénéficiant de l'Ulis, en particulier vers le lieu d'un éventuel stage professionnel ou vers le lieu d'un enseignement disciplinaire déterminé (EPS), doit faire l'objet d'une concertation préalable, notamment avec les collectivités territoriales concernées.

#### Les partenaires extérieurs

Dans le cadre de son PPS, l'enfant peut bénéficier d'un accompagnement par un service ou un établissement médico-social ou par des professionnels libéraux.

- Conformément à l'article L. 351-1-1 du code de l'éducation et aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services du secteur médico-social est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services.

Ainsi la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves accompagnés par un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation donne lieu à une convention.

Cette convention précise les modalités pratiques des interventions des professionnels et les moyens mis en œuvre par l'établissement ou le service au sein de l'établissement scolaire pour réaliser les actions prévues dans le projet personnalisé de scolarisation de l'élève. Ce conventionnement prévu par l'article D. 312-10-6 du code de l'action sociale et des familles, formalisé par écrit, est conclu entre le représentant de l'organisme gestionnaire ou le représentant du service ou de l'établissement médico-social lorsqu'il s'agit d'un établissement public et le chef de l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation, l'inspecteur d'académie- directeur académique des services de l'éducation nationale, s'agissant des écoles maternelles ou élémentaires, ou le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou son représentant pour l'enseignement agricole.

- Les soins libéraux se déroulent prioritairement en dehors du temps scolaire dans les locaux du praticien ou au domicile de la famille. Lorsque les besoins de l'élève nécessitent que les soins se déroulent dans l'établissement scolaire, c'est-à-dire lorsqu'ils sont indispensables au bien-être ou aux besoins fondamentaux de l'élève, ce besoin est inscrit dans le PPS rédigé par la MDPH. L'intervention de ces professionnels fait l'objet d'une autorisation préalable du directeur ou du chef d'établissement.

- Les demandes d'autorisation de sortie pour motifs médicaux sont régies par la circulaire n° 97-178 du 18 septembre 1997 relative aux modalités spécifiques concernant les sorties individuelles pour motifs médicaux dans le premier degré et aux articles R. 131-5 et L. 131-8 du code de l'éducation.

#### 1.4 - Le coordonnateur de l'Ulis, sa formation

L'enseignant affecté sur le dispositif est nommé coordonnateur de l'Ulis. Cette fonction est assurée par un enseignant spécialisé, titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Il appartient à l'autorité académique compétente d'arrêter pour chaque Ulis la ou les options qui ouvrent droit à exercer dans l'Ulis considérée, le cas échéant.

L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes :

- l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'Ulis ;
- la coordination de l'Ulis et les relations avec les partenaires extérieurs ;

- le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves. Sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS).

Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires. Le projet d'école ou d'établissement prend en compte et favorise le fonctionnement inclusif de l'Ulis. Le coordonnateur élabore le projet pédagogique de l'Ulis en formalisant les actions concrètes et les adaptations des contenus d'apprentissage qu'il souhaite mettre en place. Le coordonnateur planifie les interventions du personnel AVS-co, le cas échéant. Membre à part entière de l'établissement, il fait partie de l'équipe pédagogique et participe à l'équipe de suivi de la scolarisation des élèves dont il a la charge. La formation continue des enseignants des Ulis doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés. Elle est inscrite au plan de formation continue départemental, académique. En outre, des modules de formation d'initiatives nationales ont vocation à offrir aux enseignants spécialisés un approfondissement de compétences ou une adaptation à une nouvelle fonction. Dans le cadre de la coopération, il n'y aura que des avantages à associer à ces actions de formation des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves, prévues par le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009.

De même, les enseignants spécialisés peuvent participer aux actions de formation à destination des personnels du secteur médico-social. Des actions rassemblant les équipes des établissements où sont implantées des Ulis peuvent également être mises en œuvre pour faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces Ulis.

1.5 - L'évaluation

- L'élève bénéficiant de l'Ulis dispose, comme tout élève, d'un livret mentionné aux articles D. 311-6, D. 311-7, D. 311-8 et D. 311-9 du code de l'éducation (ou le décret n° 2007-860 du 14 mai 2007) attestant l'acquisition de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui l'accompagne durant sa scolarité. Ce livret constitue l'outil privilégié de l'évaluation des compétences acquises par celui-ci et doit être renseigné tout au long de la scolarité ;

- Il inclut aussi les attestations délivrées au cours de la scolarité obligatoire (attestations de sécurité routière premier et second niveaux, certificat « Prévention et secours civiques de niveau 1 », brevet informatique et Internet (B2i), certification en langue vivante étrangère adossée au cadre européen commun de référence pour les langues).

- En fin de classe de 3e ou de scolarité obligatoire, une attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun est remise à la famille.

## 1.6 - Les aménagements des évaluations

- Des aides, adaptations et aménagements nécessaires sont mis en place lors de la passation des contrôles et des évaluations ;

- Les élèves bénéficiant de l'Ulis peuvent par ailleurs prétendre à un aménagement des examens, conformément aux articles D. 351-27 à D. 351-31 du code de l'éducation ;

- Le chef d'établissement veille à ce que les élèves soient informés au plus tôt des procédures leur permettant de déposer une demande et à ce qu'ils soient accompagnés dans leurs démarches s'ils le souhaitent.

## 2. Dispositions particulières

### 2.1 - L'Ulis dans le premier degré

L'Ulis école est placée sous la responsabilité du directeur de l'école où elle est implantée. Elle est prise en compte au même titre qu'une classe de l'école dans la définition de la quotité de décharge d'enseignement du directeur.

- L'effectif des Ulis école, comptabilisé séparément des autres élèves de l'école pour les opérations de la carte scolaire, est limité à 12 élèves. Toutefois, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique du dispositif ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient ;

- Une attention particulière est portée par l'IA-Dasen aux écoles ayant une Ulis dans les opérations de carte scolaire ;

- Le directeur doit s'assurer que tous les enseignements relevant des programmes de l'école primaire soient dispensés et notamment les enseignements de langues vivantes étrangères ;
- Les élèves bénéficiant de l'Ulis peuvent participer aux activités péri-éducatives notamment dans le cadre du projet éducatif territorial ;
- Une attention particulière doit être portée aux transitions à chaque changement de cycle. Service des enseignants des Ulis écoles
- Les obligations réglementaires de service des enseignants affectés dans les Ulis écoles sont régies, comme pour les autres enseignants du premier degré, par le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008. Dans ce cadre, l'IEN chargé de la circonscription veille à ce que le coordonnateur bénéficie d'un temps de concertation avec les autres acteurs de la scolarisation des élèves bénéficiant de l'Ulis. Ce temps doit permettre une réflexion sur le fonctionnement de l'Ulis, l'évaluation de ses effets, la situation particulière de certains élèves.

En tout état de cause, le temps consacré par les coordonnateurs des Ulis école à la concertation, aux travaux en équipe pédagogique, aux relations avec les parents ou aux participations aux conseils d'école est égal à 108 heures annuelles conformément à la circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013 relative aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

Les coordonnateurs des Ulis école peuvent participer aux animations et formations pédagogiques de la circonscription, mentionnées au 3 de l'article 2 décret du 30 juillet 2008.

## 2.2 - L'Ulis dans le second degré

- Le nombre d'élèves qui bénéficient du dispositif au titre d'une Ulis collège ou lycée ne dépasse pas dix. Cependant, dans certains cas, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) peut décider de limiter l'effectif d'une Ulis donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient. Il peut également augmenter l'effectif d'une Ulis donnée si la mise en œuvre des PPS des élèves le permet.

Les critères de modulation du nombre d'élèves bénéficiant de l'Ulis s'appuient sur les temps de présence effectifs dans le dispositif et les temps d'inclusion scolaire en classe ordinaire ainsi que sur les projets personnalisés de scolarisation.

Cette modulation peut différer selon que les élèves sont scolarisés au collège, au lycée général et technologique ou au lycée professionnel.

- Le chef d'établissement détermine, au sein de la dotation horaire globale, les moyens nécessaires pour assurer les enseignements aux élèves bénéficiant de l'Ulis. Il s'assure de la régularité des concertations entre les intervenants.

- Le conseiller principal d'éducation veille à la participation des élèves bénéficiant de l'Ulis aux activités éducatives, culturelles et sportives et à la bonne organisation des temps de vie collective (restauration, permanence, récréation).

- Certains élèves du collège scolarisés au titre de l'Ulis suivent les enseignements des programmes de leur classe d'âge. Dans ce cas, on affectera prioritairement un enseignant spécialisé du second degré sur le poste de coordonnateur. Pour le cas où le coordonnateur serait issu du premier degré, il se référerait également dans son enseignement aux programmes du collège ou du lycée.

- Pour le cas où les enseignements dispensés au sein de l'Ulis seraient en très grand décalage avec les programmes de collège, particulièrement lorsque les élèves relèvent de troubles des fonctions cognitives, on affectera prioritairement un enseignant spécialisé du premier degré. Pour le cas où le coordonnateur serait issu du second degré, ce professeur devra nécessairement enseigner dans le cadre d'une polyvalence et sans se restreindre à sa seule discipline. Le chef d'établissement et l'IENASH devront veiller à ce que les élèves bénéficiant de l'Ulis suivent effectivement l'ensemble des enseignements, auxquels ils ont droit, avec les aménagements et adaptations nécessaires.

- Les temps de présence de l'élève bénéficiant de l'Ulis au collège ou en lycée ne sont pas en corrélation avec les obligations réglementaires de service du coordonnateur de l'Ulis.

#### Service des enseignants des Ulis dans le second degré

Les obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré affectés dans les Ulis du second degré sont de 21 heures, conformément au décret n° 2014-940 du 20 août 2014 et à la circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015. Les dispositions de la circulaire n° 74-148 du 19 avril 1974 qui fixent les obligations de service des personnels de l'éducation spéciale et de l'adaptation ne sont plus applicables. En revanche, les heures de coordination et de synthèse accomplies par les enseignants exerçant en enseignement adapté dans le second degré demeurent régies par la circulaire du 19 avril 1974 précitée.

Les obligations réglementaires de service des enseignants du 2nd degré affectés dans les Ulis sont régies par le décret 2014-941 du 20 août 2014.

#### L'orientation

- Plus encore que pour les autres élèves, pour les élèves bénéficiant d'une Ulis, la réussite des phases d'orientation doit donner lieu à une préparation spécifique, dans le cadre du parcours Avenir (parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel). Le parcours Avenir permet la découverte d'une large palette de métiers, dans un parcours construit jalonné d'« étapes-métiers » qui se poursuivra jusqu'en classe de terminale. Les actions menées au titre de la préparation à l'orientation sont prévues dans le PPS, un bilan en est fait lors des équipes de suivi de la scolarisation et figurent dans le formulaire Geva-Sco réexamen ;

- les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique sont des interlocuteurs privilégiés par leur connaissance des enseignements professionnels et de la carte des formations. Ils apportent leur expertise sur le projet professionnel des élèves et les limitations d'activité induites par leur trouble, avec l'appui, notamment, du médecin de l'éducation nationale, au regard du champ professionnel et du référentiel d'activités ;
- l'entretien personnalisé d'orientation contribue à la synthèse, pour chaque élève, de ces étapes de découverte ;
- le psychologue de l'éducation nationale du collège ou du lycée apporte son expertise auprès des équipes éducatives et sa connaissance des filières de formation et professionnelles, il analyse les parcours d'orientation souhaités et les personnalités des élèves ;
- les élèves bénéficiant de l'Ulis bénéficient des dispositifs de droit commun visant la préparation à ces transitions.

#### L'Ulis collège

- Pour les élèves bénéficiant de l'Ulis dont le PPS ne prévoit pas l'accès au diplôme national du brevet, la passation du certificat de formation générale (CFG) est proposée dans les conditions prévues par les articles D. 332-23 et suivants du code de l'éducation ;
- pour les élèves dont le PPS prévoit à l'issue de la scolarité en collège l'accès à une formation professionnelle, des stages en entreprises, organisés par voie conventionnelle, sont proposés afin de construire le projet professionnel. Dans ce cadre, le conventionnement éventuel avec une Segpa ou un établissement médico-social peut faciliter une première approche des champs professionnels en proposant à l'élève des activités préprofessionnelles diversifiées ;
- dans le cadre du parcours Avenir, les séquences d'observation du monde professionnel en classe de 3e sont l'occasion pour les élèves bénéficiant de l'Ulis d'avoir une première connaissance du milieu professionnel ou encore des entreprises adaptées afin de leur permettre de développer leurs aptitudes, projets professionnels et aptitudes.

Ces séquences d'observation sont organisées dans les conditions générales définies par les articles D. 331-1 et suivants du code de l'éducation précisées par la circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003 relative aux modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de 16 ans.

#### L'Ulis lycée d'enseignement général et technologique

- Pour les élèves bénéficiant de l'Ulis dont le PPS prévoit la préparation d'un diplôme de l'enseignement général ou technologique, l'équipe pédagogique, singulièrement le coordonnateur de l'Ulis, accompagne le projet de poursuite d'études et prépare les élèves aux conditions particulières de travail qu'ils rencontreront dans l'enseignement supérieur ;



- L'élève bénéficie en outre de l'ensemble des dispositifs d'accompagnement personnalisé tel que l'entretien personnalisé d'orientation en classes de première et de terminale. L'enseignant référent prend contact, le moment venu, avec le correspondant « handicap » de l'enseignement supérieur afin d'assurer la transition avec l'université.

### 3. L'Ulis, un pilotage ajusté aux besoins de scolarisation des élèves en situation de handicap

La carte des Ulis est arrêtée annuellement par le recteur d'académie sur proposition des inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale. Elle est déterminée notamment en fonction des critères suivants :

- caractéristiques de la population scolaire concernée : nombre d'élèves en situation de handicap, répartition par âge et par bassin, etc. ;
- caractéristiques géographiques de l'académie : distances, densité des établissements scolaires, zones d'enclavement, etc. ;
- carte des formations professionnelles, bassins de formation, en lien avec les partenaires concernés et les collectivités territoriales.

Les recteurs d'académie et les IA-Dasen portent une attention particulière aux établissements scolaires où sont implantées les Ulis lors du dialogue de gestion.

#### Organisation et programmation de l'offre médico-sociale

- L'objectif de cette carte est d'assurer un maillage territorial de l'académie. Pour établir ses propositions, chaque IA-Dasen peut notamment s'appuyer sur les travaux du groupe technique départemental créé par l'article D. 312.10.13 du code de l'action sociale et des familles. La carte des Ulis est validée à l'échelon académique, elle est élaborée de manière à garantir sa cohérence et sa complémentarité avec l'offre médico-sociale et l'offre de soins pilotées par les agences régionales de santé (ARS). Les instances représentatives (conseils départementaux ou académiques de l'éducation nationale, comités techniques) sont consultées lors de la création de l'Ulis. Les partenaires qui concourent à la formation et à l'insertion professionnelle et à l'accompagnement médico-social des jeunes handicapés peuvent être associés à cette cartographie. Les MDPH sont tenues informées de l'évolution de la carte des Ulis ;

- les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré, les IEN-ASH et les conseillers techniques des recteurs d'académie en charge de l'ASH, les inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), notamment les IA-IPR-EVS, les IEN-ET-EG effectuent l'évaluation régulière des Ulis. Cette évaluation a pour objet de mesurer l'effectivité des projets d'Ulis et leur impact sur la scolarité des élèves concernés. Elle s'appuie sur des rapports d'activités rédigés par les coordonnateurs sous l'autorité des IEN et/ou des chefs d'établissement.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par  
délégation,

La directrice générale de l'enseignement scolaire,

Florence Robine

# Annex 5

## I'N'ARTS GANTT CHART

	MONT	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18
	set-18	ott-18	nov-18	dic-18	gen-19	feb-19	mar-19	apr-19	mag-19	giu-19	lug-19	ago-19	set-19	ott-19	nov-19	dic-19	gen-20	feb-20	
<b>Project activity*</b>																			
C1																			
C2																			
C3																			
TPM1																			
TPM2																			
TPM3																			
E1																			
E2																			
E3																			
E4																			

Please insert rows as needed

- \*Project activity types:
- A.n - PROJECT MANAGEMENT AND IMPLEMENTATION ACTIVITIES
  - O.n / A.n - INTELLECTUAL OUTPUTS/ACTIVITIES
  - M.n - TRANSNATIONAL PROJECT MEETINGS
  - E.n - MULTIPLIER EVENTS
  - C.n - LEARNING/TEACHING/TRAINING ACTIVITIES
  - n - number of the activity

---

## **Annex 6**

### **Schulische Inklusion**

<https://drive.google.com/open?id=1N44I5Rb3jRfeMtFMsqT1IhfjRx5O3m6N>

---

## **Annex 7**

### **Zur Zusammenarbeit von Schule und Theater**

<https://drive.google.com/open?id=1clmwI9F9CUuQsxDWn8kr7PUOwOCPiyZC>

---

## **Annex 8**

### **Legge 5 febbraio 1992, n. 104**

**"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate."**

**(Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)**

<http://www.handylex.org/stato/I050292.shtml>

---

## **Annex 9**

### **MIUR - INDICAZIONI STRATEGICHE PER L'UTILIZZO DIDATTICO DELLE ATTIVITÀ TEATRALI**

<https://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>