



HAL
open science

Inclusion scolaire et évolution des pratiques

Jessy Chalon

► **To cite this version:**

| Jessy Chalon. Inclusion scolaire et évolution des pratiques. Education. 2013. dumas-00933916

HAL Id: dumas-00933916

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00933916>

Submitted on 21 Jan 2014

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES

Université de Nantes

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Master 2 Enseignement du Premier Degré

Année universitaire 2012-2013

Inclusion scolaire et évolution des pratiques

Soutenu par Jessy CHALON

Sous la direction de :

Christophe SIMS

Inclusion scolaire et évolution des pratiques

Remerciements

Je remercie sincèrement Christophe Sims, mon directeur de recherche, pour son grand investissement et ses précieux conseils.

Je remercie également les personnes qui se sont portées volontaires pour témoigner dans cette enquête, enseignants et parents, pour le temps passé, mais aussi pour la franchise avec laquelle les uns et les autres m'ont fait part de leurs doutes.

Merci aussi à ma famille et à mon entourage pour leur soutien, leurs encouragements et leur regard extérieur nécessaire.

Enfin, je remercie les quatre enfants dont j'étudie ici les situations, sans qui cette étude n'aurait pas pu voir le jour.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6
Évolution de la scolarisation des enfants porteurs de handicap depuis le début du XXème siècle.....	6
La terminologie actuelle : des concepts à éclaircir... ..	11
Orientation des élèves en situation de handicap.....	12
Problématique et méthodologie.....	15
Chapitre I : Diversité en milieu scolaire.....	19
I. Très grande hétérogénéité des profils d'élèves : Finalement, la notion de « besoins particuliers » ne s'applique-t-elle pas à tous ?	19
II. Dans quelle mesure la diversité est-elle une richesse ?	21
A. Pour l'élève en situation de handicap : intégration sociale	21
B. Pour la classe : apprentissage de la tolérance et respect de la différence	24
III. Inclusion et autonomie de l'élève.....	27
A. Le travail en autonomie : une nécessité lorsque les tâches sont très différentes.....	27
B. ... mais parfois aussi une difficulté supplémentaire à surmonter pour l'élève à BEP	28
C. L'exemple de Benjamin, entre frustration et acquisition d'une grande autonomie.....	29
Chapitre II. Ressources à disposition des enseignants pour accueillir un enfant handicapé... 31	
I. Formation à la diversité	31
A. Formation initiale	31
B. Formations continues.....	33

II. Personnes ressources :	34
A. Personnel spécialisé.....	35
B. Partenaires de l'enseignant dans la mission d'éducation.....	37
Chapitre III. Conséquences en termes de pratiques enseignantes	44
I. « Suivre les réussites ».....	45
II. « guider pour résoudre des problèmes difficiles ».....	47
III. « Faciliter les dynamiques sociales d'apprentissage »	49
Conclusion.....	51
Bibliographie.....	53
Table des annexes.....	55
Résumé	99

Introduction

« On la reconnaît comme handicapée, entre guillemets, parce que le dossier est passé à la MDPH, mais par contre, elle n'est pas reconnue assez déficiente pour pouvoir intégrer une classe type CLIS, par exemple ». En quelques mots à propos d'une élève intégrée dans sa classe, cette enseignante pose les éléments clefs du questionnement à la source de ce mémoire. En effet, si depuis le début du XX^{ème} siècle la situation de ces enfants à besoins éducatifs particuliers n'a cessé d'évoluer, la loi d'orientation du 11 février 2005 marque un nouveau tournant dans ce processus en établissant le droit à la scolarisation en milieu ordinaire. Cette mesure soulève le problème du décalage entre les enjeux de la promulgation d'une loi et ceux de son application concrète ; en effet, la présence effective de ces enfants dans les classes suscite des réactions mitigées de la part des enseignants, des élèves et de leurs parents, bien que le principe de droit à la scolarisation ne soit généralement pas contesté.

Avant d'entrer plus précisément dans le questionnement qui sous-tendra ce mémoire, il est indispensable de décrire le contexte dans lequel il s'inscrit à travers une approche socio-historique. Par ailleurs, des questions d'ordre terminologique se posent quand on veut parler du handicap : en effet, la pudeur et la volonté d'éviter toute forme de stigmatisation formelle (le « politiquement correct ») nous poussent à renouveler sans cesse le vocabulaire utilisé ; il convient donc de faire des choix parmi les termes existants et de préciser le sens qu'on leur attribue. Enfin, il semble utile de rappeler quelles sont les différentes possibilités d'orientation pour les enfants et les jeunes porteurs d'un handicap, ainsi que les différents organismes qui entrent en jeu dans ce processus.

ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP DEPUIS LE DÉBUT DU XXÈME SIÈCLE.

Naissance des classes de perfectionnement

En 1905, Binet et Simon créent l'échelle métrique de l'intelligence. Elle connaîtra plusieurs versions jusqu'à la dernière en 1911, qui restera valable jusqu'en 1966. Elle naît de la

« nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence », afin d'éviter de se baser sur les seules impressions subjectives des adultes qui décident de l'orientation des enfants handicapés. Cette échelle a pour vocation de déterminer l'âge mental des enfants. Binet n'utilise pas l'appellation de QI, rapport entre l'âge mental (selon l'échelle métrique) et l'âge réel inventé en 1912 par Stern.

Binet établit dès 1911 une corrélation entre débilité et pauvreté sociale : « [...] partout les enfants pauvres et misérables sont moins intelligents que les autres »¹. La formulation de cette position peut paraître discriminante et complètement inadaptée aujourd'hui ; mais si on la replace dans le contexte d'époque, on s'aperçoit qu'elle remet en cause l'exclusivité des facteurs génétiques pour le handicap, auquel elle octroie également des causes sociales.

Binet et Simon refusent la fatalité et le pronostic ; ils croient à l'éducabilité des enfants arriérés et à leur réintégration dans le système scolaire ordinaire.

La loi du 15 avril 1909 crée les « écoles et classes de perfectionnement pour les enfants arriérés ». Les classes de perfectionnement sont ouvertes dans des écoles ordinaires, tandis que les écoles de perfectionnement fonctionnent de manière autonome. Le recrutement y est organisé à partir des résultats aux tests de l'échelle métrique, et concerne les enfants qui ont un âge mental inférieur de plusieurs années à leur âge réel.

Les professeurs qui y enseignent sont titulaires du CAEA : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (puis du CAEI : Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés, à partir de 1963).

L'Alsace, suite à la période d'occupation allemande allant de 1871 à 1918, constitue un cas extrême de marginalisation et d'exclusion : Les écoles de perfectionnement y sont très nombreuses : elles représentent 22,8% des écoles de perfectionnement en France. Elles sont très éloignées géographiquement des écoles ordinaires. On peut parler d'une véritable ségrégation, qui conduit à abaisser peu à peu les exigences vis-à-vis des élèves concernés.

L'enfance inadaptée

Le modèle de l'enfance inadaptée remplace celui de l'« enfant anormal » à partir de 1944 et pendant une trentaine d'années.

Le professeur Daniel Lagache en donne cette définition : « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement tout jeune de moins de vingt-et-un ans que l'insuffisance de

¹BINET, A., *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion, 1911.

ses aptitudes, ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conforme à l'âge et au milieu social du jeune. L'inadaptation se qualifie selon la situation dont elle est corrélative ; exemples : inadaptation familiale, inadaptation scolaire, inadaptation professionnelle »².

Cette vision des choses n'induit aucune remise en cause de l'environnement : c'est l'enfant qui n'est pas adapté au milieu. De plus, elle définit un seul modèle, celui du décalage entre le jeune et la normalité : la diversité des situations est complètement passée sous silence. Enfin, l'évolution du milieu n'est pas prise en compte, alors que celui-ci sert de référence.

René Zazzo redéfinit la notion de débilité mentale comme un « déficit global, congénital et irréversible que les critères du test Binet-Simon (ou tout test de même nature) situent entre 0,50 et 0,70 de quotient intellectuel »³. Il considère ainsi qu'il s'agit d'un phénomène incurable, expliquant les progrès des enfants qui en sont atteints par une erreur de diagnostic. En s'appuyant sur ces considérations, il établit une distinction entre les « vrais » et les « faux » débiles, ces derniers étant les enfants présentant un faible QI, mais qui se montrent capables de progrès. Les autres sont considérés comme « inéducables ».

Dans les années 50-60, on assiste à une véritable explosion du nombre de classes de perfectionnement : leur nombre passe en effet de 1145 à 4020 entre 1951 et 1963, soit un quasi quadruplement en l'espace de douze ans. On s'éloigne ainsi peu à peu de l'objectif premier, qui était de réinsérer les enfants dans le circuit ordinaire à chaque fois que c'était possible.

Adaptation et prévention

La critique du modèle de l'enfance inadaptée émerge à la fin des années soixante. Paule Parent et Claude Gonnet remettent en cause la ségrégation scolaire à l'encontre des enfants handicapés dans *Les écoliers inadaptés* (1968). Charles Baudelot et Roger Establet, quant à eux, font partie des nombreux auteurs qui reviennent sur la corrélation entre débilité scolaire et appartenance à une classe sociale défavorisée, dans l'ouvrage collectif *L'école capitaliste en France* (1972). Ainsi, le pouvoir politique de l'époque affirme peu à peu une certaine volonté de mieux gérer les problèmes liés à l'enfance inadaptée.

² LAGACHE, D. (1946). « Nomenclature et classification des jeunes inadaptés », *Sauvegarde n°2*.

³ ZAZZO, R., (1969). *Les débilés mentales*. Paris : Armand Colin.

Des classes d'adaptation voient le jour, comme alternatives aux classes de perfectionnement. Le placement y est temporaire et révisé chaque année. L'orientation vers les établissements spécialisés représente alors une solution de dernier recours, quand on a essayé tout ce qui était possible en amont (c'est du moins ce que prescrivent les textes officiels).

Dans l'ouvrage collectif *Les enfants et les adolescents inadaptés et l'éducation nationale* paru en 1972, Aimé Labrégère⁴ met l'accent sur la prévention du handicap en définissant trois niveaux :

- La prévention primaire, qui consiste à prévenir les risques en apportant le plus tôt possible un soutien aux enfants en difficulté,
- La prévention secondaire, assurée par l'orientation des enfants qui en ont besoin en classes d'adaptation,
- La prévention tertiaire, qui vise à réduire les conséquences d'une mise à l'écart de l'enfant : une fois scolarisé dans un institut spécialisé, on continue à l'observer attentivement, pour prévoir un éventuel retour en milieu ordinaire.

La loi du 30 juin 1975 : Premier pas vers l'intégration scolaire

La loi d'orientation du 30 juin 1975 représente une étape importante pour les personnes porteuses d'un handicap. Tout d'abord, le terme « personnes handicapées » se substitue aux appellations « infirmes » et « inadaptés ». Par ailleurs, l'obligation éducative est réaffirmée : en priorité dans des établissements ordinaires et, à défaut, dans des établissements spécialisés. L'Etat, plus particulièrement le Ministère de l'éducation nationale, prend à sa charge les moyens nécessaires à cette scolarisation. La loi préconise également une ouverture du champ social de ces personnes, sur le plan de l'emploi, de l'accès au sport et aux loisirs. L'accessibilité des bâtiments publics est aussi prévue, mais sera peu appliquée dans les années qui suivent.

L'orientation des élèves handicapés, auparavant débattue par les directeurs d'une part, des spécialistes d'autre part, est désormais décidée par une commission unique : la CDES (Commission départementale de l'éducation spécialisée).

⁴ LABREGÈRE, A., (1975). « La prévention des handicaps et des inadaptations » in Petit J. (Dir.), *Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Éducation nationale. Tome 1, Les enfants en difficulté et l'action psychopédagogique*. Paris : A. Colin.

Les GAPP : distinction entre handicap et difficulté scolaire

Les GAPP (groupe d'aide psychopédagogique), composés d'un psychologue, d'un maître chargé des réadaptations psychopédagogiques, et d'un maître chargé des réadaptations psychomotrices, sont définis par la circulaire du 25 mai 1976. L'apparition de ce réseau, ancêtre du RASED, constitue une rupture marquée par l'apparition d'une nouvelle catégorie, promise à un grand avenir : celle des élèves en difficulté. Cette séparation d'avec le champ du handicap, bien qu'elle ne soit pas toujours évidente, est essentielle en cela qu'elle permet de s'interroger sur la nature et sur les causes des obstacles rencontrés, afin d'agir au mieux pour y remédier.

Leur mission prioritaire est d'essayer de maintenir les élèves en difficulté dans les classes ordinaires ; ainsi, l'« étiquetage » de ces enfants cherche à être évité. Grâce à leur action, on assiste à une élévation du seuil de tolérance de l'école ordinaire, vis-à-vis des publics qu'elle accueille. Par ailleurs, ils permettent d'établir une liaison entre les différentes composantes en interaction dans le processus de scolarisation de l'élève en difficulté. Enfin, une innovation essentielle que propose ce système concerne le travail avec les familles, désormais associées aux décisions concernant leur enfant.

Loi d'orientation de 2005

La loi pour l'égalité des droits et des chances du 11 février 2005 renouvelle de manière considérable le domaine de la scolarisation des enfants handicapés. Elle affirme le « droit à l'école pour tous les enfants et adolescents handicapés ». D'après l'article L. 112-1, tout enfant présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier, qui constitue « son établissement scolaire de référence ». Il peut être également inscrit dans un autre établissement selon son projet personnel de scolarisation, mais cela n'intervient qu'en deuxième lieu.

Un poste d'enseignant spécialisé référent est créé pour chaque élève handicapé. Il est chargé d'assurer les relations entre l'équipe éducative, l'élève, et son représentant légal. Il anime et coordonne les réunions avec l'équipe de suivi de l'enfant. Il informe, aide et conseille les parents.

L'article L. 146-8 de la loi fixe un plan de compensation ; l'un des éléments essentiels de ce plan est le projet personnalisé de scolarisation (PPS) en vue d'un parcours de formation ordinaire ou adapté. Il récapitule, entre autres, le(s) lieu(x) de scolarisation, les projets de vie, les mesures d'accompagnement médicales. Il doit être présenté aux parents (ou représentant légal) de l'enfant dont il est question, avant d'être transmis à la CDAPH (cf. § II.2.a., p.13).

Les droits des parents sont réaffirmés : aucune décision d'orientation ne peut être prise sans qu'ils y soient associés.

LA TERMINOLOGIE ACTUELLE : DES CONCEPTS À ÉCLAIRCIR...

Depuis la définition construite par l'OMS (rentrée dans le droit français en 1989), le handicap est une notion complexe qui combine traditionnellement trois éléments : la déficience, l'incapacité et le désavantage. Si à ces trois axes il convient de faire de plus en plus place à la dimension situationnelle, il reste essentiel de distinguer ces concepts les uns des autres.

Déficience, incapacité, désavantage

L'OMS définit la déficience comme « la perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique ». Elle peut être mentale, sensorielle ou motrice. Elle peut être d'origine génétique (déficience innée) ou d'origine accidentelle (déficience acquise). La déficience ne concerne qu'une partie de l'individu.

L'incapacité découle de la déficience: « Dans le domaine de la santé, une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale ou dans les limites considérées comme normales, pour un être humain » (toujours selon l'OMS). Elle concerne la personne dans son entier.

Enfin, «le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal, compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels». Le désavantage constitue donc un décalage entre l'individu et son environnement.

Handicap

Lorsqu'il est inventé au XIX^{ème} siècle, le terme de handicap désigne, dans le champ des courses hippiques, la difficulté qu'on impose aux meilleurs coureurs (poids supplémentaires, distance plus longue à parcourir), afin de laisser leur chance aux autres. L'usage fait qu'on oublie souvent le sens premier de ce mot, l'associant alors à une faiblesse, une maladie. En effet, la définition qu'on en donne aujourd'hui est la suivante :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »⁵

Mais la transformation qu'a subie ce concept ne nous permet pas de faire, comme c'est trop souvent le cas, l'amalgame entre handicap et déficience, même si l'un est souvent la conséquence inévitable de l'autre.

« Le handicap n'est pas une caractéristique qu'un enfant possède ou ne possède pas, comme un trait de personnalité ou une particularité physique [...]. Le sentiment d'être handicapé est très variable d'un enfant à un autre. »⁶

Selon cette conception, on s'aperçoit que dire « un handicapé », malgré les facilités que cela représente d'un point de vue oratoire, ne signifie pas grand-chose ; tandis que la « situation de handicap », bien plus juste, se réfère à une situation, dans un contexte donné. Mais l'un et l'autre sont souvent évités par les personnes qui en sont affectées, car le terme « handicap » projette sur eux le regard négatif des personnes saines.

« Dans une société idéale, le handicap retomberait sur les épaules du plus fort [...]. Il serait logique et équitable que les plus forts portent les plus lourds fardeaux et qu'ils accompagnent les individus plus fragiles »⁷. C'est au final cette idée qui conduit à penser que c'est à l'école et la société dans son ensemble qui doivent s'adapter aux personnes handicapées.

ORIENTATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Les établissements spécialisés

Autorisés et financés par l'État, ces établissements offrent une éducation spécialisée, générale ou professionnelle et proposent des soins si nécessaire. L'accueil est différencié : en internat, demi-internat ou externat. Pour intégrer l'un de ces établissements, l'élève doit être reconnu

⁵ Loi n°2005-102, Article 114. En ligne

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006796446&dateTexte=20111028>, consulté le 24 juin 2013

⁶ RINGLER, M., (2000). *L'enfant déficient en quarante questions*. Paris : DUNOD.

⁷ FISTER, P., JEANNE, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : Berger-Levrault.

par la MDPH et orienté dans ce sens par la CDAPH (cf. ci-après). Malgré la tendance que donne la loi d'orientation de 2005, ce mode de scolarisation reste très majoritaire pour les enfants handicapés (à titre d'exemple, dans l'académie de Nantes, les établissements médico-sociaux et le milieu hospitalier concentre neuf enfants sur dix parmi cette population⁸).

Les Instituts Médico-Educatifs (IME) accueillent les enfants atteints principalement de déficiences mentales. Ils regroupent les anciens IMP (Instituts Médico-Pédagogiques) et les anciens IMPRO (Instituts Médico-Professionnels).

Les Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques (ITEP) accueillent les jeunes présentant des troubles de la conduite et du comportement perturbant gravement leur socialisation et leur accès aux apprentissages. Ils remplacent les Instituts de Rééducation (IR).

Les instituts d'éducation sensorielle accueillent les enfants ou adolescents présentant des handicaps auditifs et/ou visuels.

Les établissements d'éducation motrice (IEM) scolarisent les enfants porteurs d'un handicap moteur.

Les établissements pour polyhandicapés reçoivent les enfants et adolescents présentant des handicaps complexes associant une déficience mentale grave à une déficience motrice importante.

Les dispositifs intégrés aux écoles ordinaires

Les CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire depuis 2006) ont été créées en 1981⁹ sur la base des classes de perfectionnement. Elles accueillent des enfants présentant une déficience mentale (CLIS de type 1), sensorielle (types 2 et 3) ou motrice (type 4), et leur proposent un enseignement adapté. Ces classes font partie intégrante des écoles dans lesquelles elles sont implantées, et les enfants qui y sont scolarisés côtoient les élèves des autres classes sur les temps collectifs, notamment les moments de récréation. Les enseignants qui ont ces classes en charge sont normalement des professeurs spécialisés (dans les faits, on se rend compte que ce

⁸ Académie de Nantes. (31 mai 2013). *Conseil académique pour la scolarisation des élèves en situation de handicap*.

⁹ Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991. En ligne http://www.inshea.fr/ressources/documents/59c_91-304.pdf

n'est pas toujours le cas). Pour intégrer une CLIS, comme pour entrer dans un établissement spécialisé, l'enfant doit être orienté dans ce sens par la CDAPH.

La scolarisation individuelle en classe ordinaire, autre dispositif d'inclusion, est devenue un objectif pour chaque enfant, et tend à être mise en œuvre à chaque fois qu'elle est envisageable. Elle intervient parfois après une période de scolarisation au sein d'un établissement spécialisé ou d'une CLIS. Elle peut être rendue possible par la mise à disposition d'un AVS-i (Auxiliaire de vie scolaire individuel) et/ou de matériel adapté. Mais parfois, notamment à cause de la longueur des procédures, l'enseignant doit assurer seul la prise en charge de cet élève sur le temps de classe.

Selon les instructions officielles, « Les conditions de la scolarisation individuelle d'un élève handicapé dans une école élémentaire ou dans un établissement scolaire du second degré varient selon la nature et la gravité du handicap »¹⁰.

L'intégration en classe ordinaire est vue comme le meilleur moyen de promouvoir l'insertion sociale, grâce à la fréquentation au quotidien des autres enfants ; toutefois, elle n'est pas toujours possible dans un premier temps. Ainsi, dans certains cas, et de plus en plus fréquemment, on propose aux élèves de conjuguer deux formes de scolarisation : scolarisation en CLIS et en classe ordinaire, ou bien en établissement spécialisé et en CLIS, voire en établissement spécialisé et en classe ordinaire. Cette démarche facilite la transition, qui constitue à chaque fois une reconstruction des repères de l'enfant, une nouvelle exposition aux autres.

Personnes et organismes responsables de l'orientation

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances¹¹ définit les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) et leurs missions. Elles sont chargées d'accueillir, accompagner, informer et conseiller les personnes en situation de handicap et leurs proches. Elles associent le Conseil général, les services d'Etat, les organismes de protection sociale (CAF, Caisse d'Allocations Maladie) et les représentants des associations

¹⁰Ministère de l'éducation nationale. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>, consulté le 15 mai 2012

¹¹ LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. En ligne <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id>, consulté le 24 juin 2013

d'aide aux personnes handicapées. Elles mettent à la disposition de l'utilisateur une équipe pluridisciplinaire qui l'aide à élaborer un projet de vie et à évaluer ses besoins.

Sous l'effet de la même loi, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) remplace les trois commissions qui existaient jusqu'en 2005 (COTOREP, CDES et SVA), simplifiant ainsi la procédure administrative. Elle est chargée de l'orientation des personnes handicapées, une fois le dossier constitué. Elle décide également de l'attribution de l'ensemble des aides et prestations auxquelles elles peuvent prétendre, parmi lesquelles la prestation de compensation du handicap. Ainsi, en ce qui concerne plus précisément le(s) lieu(x) où sera scolarisé un enfant, elle joue un rôle déterminant : si les parents ne reçoivent pas d'aide financière, ils n'ont souvent pas vraiment le choix et doivent inscrire leur enfant dans une école ordinaire, les établissements spécialisés étant très coûteux. Enfin, dans le cas d'une scolarisation en milieu ordinaire, c'est aussi cette commission qui décide de l'éventuelle attribution d'un AVS-i pour faciliter l'insertion de l'enfant.

La liberté de choix des parents pour l'orientation de leur enfant leur est reconnue depuis 1975. C'est à eux d'adresser une demande de prise en charge à la MDPH si l'enfant en question présente un handicap ; par ailleurs, ils sont censés participer à l'élaboration et au suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS). Cependant, dans les faits, les parents ont parfois le sentiment d'être mis à l'écart par les « experts », et sont souvent informés des décisions une fois qu'elles sont prises, au lieu de prendre part aux réunions durant lesquelles elles sont débattues. Les spécialistes en question semblent globalement déconsidérer leurs compétences éducatives.

PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

5

Problématique

Ainsi, le terme – et au-delà du terme, la notion – d'inclusion a progressivement remplacé celui d'intégration. Le Ministère de l'Éducation nationale justifie ce choix en ces termes : « À la différence de l'intégration, où il revient à la personne en situation de handicap de s'adapter à son milieu, le concept d'inclusion renvoie à l'idée que c'est au milieu social, professionnel et scolaire, qu'il appartient d'offrir à la personne en situation de handicap les moyens de

s'épanouir. Les deux notions étroitement liées, d'inclusion et de compensation, introduisent une culture de la non-discrimination qui implique une adaptation des institutions scolaires ou spécialisées et des approches professionnelles. [...] Ce terme est apparu le plus adapté à ce qui est recherché, c'est-à-dire la prise en compte de l'élève handicapé, non plus strictement du point de vue de ses caractéristiques propres, mais comme appartenant à un groupe de pairs avec lequel il interagit et recevant, au même titre que tous les élèves, un enseignement. »¹²

Ce basculement signifie que c'est à l'école de s'adapter à son public, quel qu'il soit, pour que tous les élèves puissent bénéficier de l'enseignement qui y est proposé. Cette réflexion nous amène à formuler le postulat suivant : les enseignants sont amenés à différencier leurs pratiques pour les faire correspondre à l'hétérogénéité des profils d'élèves présents dans leur classe. En effet, on part du principe qu'une classe homogène n'existe pas ; les élèves sont tous différents et ne sont donc pas tous sensibles aux mêmes approches. De cette première hypothèse en découle une seconde : le fait de rechercher des méthodes et des outils différents pour enseigner à des élèves en grande difficulté peut être profitable à l'ensemble des élèves si on leur propose ces mêmes méthodes.

Ceci nous conduit à la question centrale qui a guidé cette recherche : dans quelle mesure l'accueil d'élèves relevant du champ du handicap conduit les enseignants des classes ordinaires à faire évoluer leurs pratiques auprès de tous leurs élèves ?

Le choix de concentrer cette étude sur le milieu non spécialisé a été effectué afin de prendre réellement la mesure de l'impact de l'inclusion scolaire sur tous les élèves. Par ailleurs, il serait illusoire de chercher à tirer des conclusions pertinentes d'une enquête menée auprès d'enfants porteurs de tous les types de handicaps confondus (en tous cas, une enquête de cette envergure n'est pas envisageable dans le cadre de ce mémoire) ; nous avons donc choisi de nous intéresser uniquement aux enfants porteurs de handicaps cognitifs, mentaux ou psychiques. Cette restriction n'a pas été faite au hasard ; en effet, ces enfants sont non seulement les plus nombreux, mais également les plus rétifs aux apprentissages ; on suppose donc que leur inclusion dans les classes ordinaires nécessite un travail de recherche plus conséquent de la part des enseignants que celle d'enfants porteurs d'un handicap moteur ou sensoriel, par exemple.

¹² Assemblée nationale. En ligne <http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-56008QE.htm>, consulté le 25 janvier 2013

Méthodologie de l'enquête

Afin d'apporter des éléments de réponse à ma question de recherche, j'ai décidé de mener une enquête qualitative par le biais d'entretiens, réalisés auprès d'enseignants et de parents d'élèves. Mon objectif initial était de recueillir les témoignages de différents acteurs gravitant autour des élèves concernés, notamment les parents, l'enseignant de la classe, et l'élève lui-même dans la mesure du possible.

Le choix de l'enquête qualitative m'a tout de suite semblé plus approprié que celui d'une enquête statistique ; en effet, les situations sont extrêmement variables en fonction de l'enfant concerné et de son handicap, de l'enseignant, du milieu, etc., et il me semblait peu pertinent d'essayer de tirer des généralités à partir de ces situations si hétéroclites dans le cadre restreint de cette enquête. Enfin, l'enquête par entretiens semi-directifs présente l'avantage de tenir compte de la subjectivité des acteurs, de leur ressenti ; or ces éléments ont toute leur importance relativement à ma question de recherche.

Étant donné que ma problématique portait sur les pratiques d'enseignement, j'ai commencé par chercher des contacts parmi les enseignants des écoles que je connaissais, puis j'ai élargi mes recherches grâce à des contacts fournis par d'autres étudiants ayant effectué des stages en école. De nombreux refus m'ont été adressés, et certaines de mes demandes sont restées sans réponse. Ainsi, j'ai eu beaucoup de mal à trouver des enseignants acceptant de se livrer à des entretiens sur ce sujet délicat. Cette réticence me semble significative du malaise que soulève la question de l'inclusion des enfants handicapés ; en effet, même auprès des enseignants qui ont accepté de me répondre, j'ai dû insister sur le fait que je leur garantissais l'anonymat, ainsi que celui de l'enfant, et qu'aucun jugement de valeur ne serait porté dans cette étude. Certains ont été surpris quand je leur ai demandé s'ils consentaient à être enregistrés ; malgré cela, tous ont accepté. En effet, nombreux sont les enseignants qui se sentent démunis face au fait d'accueillir un enfant handicapé dans leur classe, et qui ont l'impression de ne rien – ou pas assez – mettre en œuvre pour leur permettre de progresser (cette idée découle de discussions informelles avec des enseignants, mais apparaît aussi dans les entretiens que j'ai conduits dans le cadre de cette enquête).

Au final, quatre enseignants (dont les noms ont été remplacés par les désignations M1, M2, M3 et M4) ont accepté de me livrer leur témoignage. M1, le seul homme parmi les enseignants interrogés, a accueilli Benjamin à la rentrée dans sa classe de CE1, alors que la CDAPH avait prononcé son orientation en CLIS au terme de sa deuxième année de CP ; une place s'étant libérée en mars dans la CLIS de l'école, Benjamin l'a intégrée en cours d'année scolaire. M2 enseigne également en CE1 dans la même école, localisée en Vendée dans une petite commune ; elle accueille Jun, qui a elle aussi été maintenue en CP, mais dont le maintien en milieu ordinaire correspond cette fois à la décision prise par la MDPH. Ces deux enfants souffrent d'une déficience mentale. M3 est enseignante en CE2 dans une petite école nantaise ; elle accueille Sarah, porteuse du syndrome de Dravet, forme d'épilepsie sévère. Enfin, M4 est l'enseignante de CP du même établissement, et accueille Jérémie dans sa classe depuis le 6 mai 2013 à hauteur de trois demi-journées par semaine, suite à son exclusion de son ancienne école et à une période de déscolarisation de deux mois. Jérémie fait régulièrement des « crises », mais aucun diagnostic précis n'a été posé pour le moment. Il sera orienté en ITEP à partir de la rentrée prochaine. Un dysfonctionnement technique est intervenu au cours de l'entretien avec M4 ; une partie de la retranscription de ce témoignage a donc été effectuée sur la base de ma mémoire (j'ai malgré tout cherché à être le plus fidèle possible à son discours).

Par ailleurs, deux enseignants spécialisés (l'un enseignant référent, l'autre responsable de la CLIS de l'école de M1 et M2) ont accepté de répondre à mes questions. J'ai retranscrit intégralement les quatre entretiens effectués avec les enseignants de classes ordinaires (puisque ce sont ceux qui répondaient le plus directement à ma problématique), mais les deux autres m'ont été essentiels pour mieux comprendre ce qui est fait en dehors de la classe d'une part (enseignant référent), et l'autre alternative pour permettre l'inclusion d'autre part (enseignante de CLIS).

Concernant les parents d'élèves, j'ai recueilli les propos d'une seule maman ; celle de Sarah. Au final, j'ai peu utilisé son témoignage pour rédiger ce mémoire ; cependant, cet entretien m'a permis de prendre conscience des disparités de points de vue concernant un élève. Ce que constatent les enseignants peut-être très éloigné du ressenti qu'expriment les enfants dans le cadre familial.

Enfin, les principaux concernés par cette étude, à savoir les enfants eux-mêmes, n'ont pas non plus été interrogés, faute de temps. Si cette étude devait être reprise et complétée, il serait judicieux de s'intéresser à cette piste, afin de mieux saisir leur ressenti.

Chapitre I : Diversité en milieu scolaire

I. TRÈS GRANDE HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PROFILS D'ÉLÈVES : FINALEMENT, LA NOTION DE « BESOINS PARTICULIERS » NE S'APPLIQUE-T-ELLE PAS À TOUS ?

Au sein d'une classe, les élèves présentent des profils très différents. Il est vrai que dans certaines écoles, ces différences sont plus flagrantes qu'ailleurs, mais même dans une classe où les compétences des élèves sont relativement proches, l'homogénéité parfaite n'existe pas. En effet, chaque élève est sensible à certaines techniques d'apprentissage, développe un mode de mémorisation plutôt qu'un autre, et progresse à son propre rythme. Ceci s'explique par les liens étroits existant entre l'histoire, la culture, la famille, etc. d'un élève, et sa manière d'appréhender les apprentissages. La conséquence de cette hétérogénéité des profils est qu'au sein d'une classe, il y a autant de profils différents que d'élèves ; ce n'est pas une nouveauté, comme le montrent les 7 postulats de Robert Burns¹³ édictés dès 1972.

1. Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Ainsi, la nécessité de proposer une pédagogie différenciée est inscrite dans les instructions officielles depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 9 juillet 1989, dite « loi Jospin », qui précise dans son préambule : « mettre l'enfant au centre du système éducatif, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages

¹³ BURNS, R.W. (1972). In ASTOLFI J. P. (1995). « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », *Éducatives*, n°1, pp. 46-49.

sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élève, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs... ». D'autre part, elle stipule que « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves l'enseignement est adapté à leur diversité »¹⁴. Cette injonction à l'égard des enseignants a été réaffirmée dans le référentiel des dix compétences attendues des professeurs des écoles, publié dans le bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 : Pilier 6 : « Prendre en compte la diversité des élèves : l'enseignant est capable [...] d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée [...]) »¹⁵.

Dans cette optique, que penser de la notion de « besoins particuliers » ? Chaque élève requiert et mérite qu'on s'interroge sur sa situation particulière ; sur ce qui le fait progresser à titre personnel dans les apprentissages ; sur ce qu'il maîtrise réellement et sur ce qui reste en cours d'acquisition. Même les élèves considérés comme les « meilleurs » (idée qui, soit dit en passant, est toujours relative à un domaine d'apprentissage particulier) posent des problèmes, en quelque sorte, car ils sont souvent plus prompts que leurs camarades à intégrer les notions abordées, et se trouvent ainsi en proie à l'ennui si on ne leur propose pas quelque chose d'un peu plus « consistant ».

Malgré tout, différencier sa pédagogie ne veut pas dire exclure les activités collectives de la classe. Au contraire, il semble intéressant de considérer cette diversité des profils comme une richesse pour les uns et les autres, comme le suggère Saint-Exupéry : « Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente »¹⁶. Ainsi, les comportements qui sont traditionnellement considérés comme des atouts, mais aussi ceux qu'on tend à qualifier de faiblesses ou de déviances, peuvent dans certaines circonstances être sollicités pour devenir profitables à l'ensemble du groupe.

Ainsi, dans un de mes stages en responsabilité, effectué avec une classe de CE2, j'ai eu en charge un enfant porteur de troubles du comportement et bénéficiant d'une AVS. Cet élève ne présentait aucun signe de déficience, mais il lui était particulièrement difficile de focaliser

¹⁴ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. En ligne <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=20130623>, consulté le 23 juin 2013

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale (2013). En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>, consulté le 18 juin 2013.

¹⁶ SAINT-EXUPÉRY, A. (2008). *Lettre à un otage*. Paris : Gallimard.

son attention sur les tâches qu'on lui proposait. Cependant, je me suis rendu compte que son « manque de retenue » devenait un atout de taille au moment où j'ai proposé une séquence sur le théâtre d'improvisation ; contrairement aux autres enfants, un peu timides dans leurs prestations, Esteban entraînait complètement dans son rôle et proposait des interprétations très évocatrices. Ainsi, j'ai pu le citer en modèle pour la classe – ce dont il a été très fier – et les autres élèves ont pu s'en inspirer pour progresser.

En outre, la notion même de diversité doit être comprise des élèves ; en effet, sous cet aspect, la classe et l'école ne sont que le reflet de la société, qui constitue un ensemble d'individus uniques, présentant des personnalités et des caractéristiques très différentes. Ainsi, l'acceptation de la diversité – en d'autres termes, l'apprentissage de la tolérance et du respect mutuel – dès le plus jeune âge, constitue certainement la meilleure garantie de la formation d'individus-citoyens capables d'entrer en relation avec autrui, de vivre ensemble. La perception du handicap et des personnes qui en sont porteuses en est une illustration frappante : la différence surprend, et si on ne sait pas qu'elle existe, si on ne l'a pas apprivoisée, le premier réflexe humain semble être de la rejeter, et de mettre à l'écart les individus qui la représentent. Ceux-ci se retrouvent alors en marge, et il est très difficile pour eux de trouver leur place dans la société. Le fait d'avoir été en contact très tôt avec des personnes porteuses de handicap permet au contraire de considérer ces personnes au-delà de ce qui les rend « étrangères », de percevoir leurs qualités et leurs défauts, de les considérer comme des individus à part entière.

II. DANS QUELLE MESURE LA DIVERSITÉ EST-ELLE UNE RICHESSE ?

A. POUR L'ÉLÈVE EN SITUATION DE HANDICAP : INTÉGRATION SOCIALE

Au cours de chacun de mes entretiens, je me suis intéressée à la question de l'intégration sociale de l'enfant en question au sein de la classe et de l'école. Les enseignants interrogés ont été unanimes quant à l'effet positif de l'inclusion sous cet aspect. Seule l'enseignante de Jérémie a eu un discours un peu plus modéré (mais pas contradictoire) ; en outre, celui-ci n'était présent dans cette école que depuis trois semaines au moment où j'ai recueilli ces

propos, et au rythme de trois demi-journées hebdomadaires ; on peut donc considérer que ce changement récent de situation joue un rôle déterminant dans la question de son intégration :

« On peut pas dire qu'il y ait vraiment des problèmes [ndlr : au niveau des relations avec les autres], mais il est quelquefois un peu... à part. Les autres enfants, quelquefois ils essaient, quand même d'aller vers lui... Ça me rappelle, par exemple, ici avant d'entrer en classe, les élèves se mettent en rang, là, devant la porte. Et... ils se donnent la main, ils se mettent deux par deux. Et Jérémie, il a du mal à s'en rendre compte ; quand on rentre de récréation, il est tellement dans sa bulle que... (rire), qu'il fonce tout droit ; et quelquefois je retrouve un gamin qui lui tend la main depuis cinq minutes, et il attend, patiemment, et lui il se dit « mais pourquoi il me donne pas la main, lui ? ». Alors les enfants, les autres, ou moi quelquefois, ils lui disent « ého, Jérémie, regarde ! Il veut te donner la main ».

[J. : Et il donne la main, ou ça le gêne ?]

Oui, oui, en fait je ne pense pas que ça le dérange ; c'est plutôt qu'il n'y pense pas. Comme si quelquefois il avait du mal à se rappeler que les autres sont là, qu'il est pas tout seul, mais quand on lui dit il donne la main. » (Annexe IV, lignes 491 à 512)

Les enseignants de Sarah et de Benjamin, quand à eux, ont presque eu l'air surpris de ma question dans un premier temps, ce qui me semble révélateur des situations : si l'enfant posait des problèmes en termes de socialisation ou de comportement, ils les auraient certainement soulevés avant que je ne les interroge à ce sujet, ou du moins se seraient attendus à ce que je le fasse.

« Alors là, pas de problème. Vraiment, euh... Les autres élèves ont grandi avec lui, donc ça fait que, enfin je pense que dès la fin de la grande section on a commencé à lui personnaliser son boulot. Donc, ils le connaissent... Il était très bien... très bien dans le groupe. C'est pas un élève qui a des difficultés de comportement, quoi. [...] Qui respecte bien les règles, euh... Il est charmant avec les autres, il est charmant avec les adultes, enfin c'est pas un problème ... C'est pas un enfant difficile. [...] Il avait des amis dans la classe ... Les élèves, notamment pendant le sport quand on faisait des activités en sport ou en découverte du monde, ou... Y avait toujours un élève prêt à accompagner, à lui réexpliquer, à lui montrer comment... Donc là par contre ça c'était super pour un groupe. [...] Mais bien accepté par le groupe. Bien accepté. » (Annexe I, lignes 127 à 159)

« Oh, pas du tout ! Oh non, non, parce que nous on a discuté tous ensemble ; c'est un bon groupe, donc vraiment... Ils sont tous autour d'elle... Ah non, tout le monde comprend, euh... Voilà, la maladie de Sarah, voilà, ça y est, c'est intégré... Si on ne dit, pas, mais franchement si on ne dit pas qu'elle est malade, personne ne le sait, hein. » (Annexe III, lignes 100 à 103)

Enfin, l'enseignante de Jun témoigne d'une évolution positive, d'une ouverture progressive aux autres de la part de l'enfant :

« [...] elle a des copines, elle est vraiment très intégrée, et je dirais que de la mettre dans une CLIS ou dans une autre classe, je pense que ce serait dur aussi pour elle, parce qu'on revient de loin avec cette petite fille, qui est quand même très réservée à la base, et c'est vrai que depuis cette année on sent que y a une ouverture vers d'autres et... ça, ça fait plaisir aussi à voir, quoi. [...] c'est vrai qu'en maternelle elle était dans son coin, dans son monde, et maintenant sur la cour elle s'ouvre, et donc ça c'est vraiment un gros point positif quoi. » (Annexe II, lignes 151 à 160)

Ainsi, aucune relation de causalité n'apparaît ici entre retard dans les apprentissages et désocialisation. Les enfants concernés par mon enquête ne semblent pas être traités différemment par leurs pairs, si ce n'est par quelques attentions supplémentaires, presque toujours dans un esprit bienveillant. Les enseignants expliquent cette intégration réussie par deux types d'arguments : d'une part, le fait que les autres élèves « connaissent » ces enfants, qu' « ils ont toujours été ensemble » (Benjamin, Jun) ; d'autre part, que « son handicap ne se voit pas » (Sarah), ou qu' « il n'a pas de troubles du comportement » (Benjamin). Et en effet, il n'en a pas.

Si on a tendance à penser que les enfants en situation de handicap (du moins en ce qui concerne le handicap mental, psychique ou cognitif) ont des difficultés de socialisation, c'est peut-être parce que, jusqu'à récemment, on les orientait systématiquement et très jeunes vers des structures spécialisées où les règles, le cadre, les normes sociales, n'étaient pas les mêmes que ceux que connaissent les autres enfants. En partant de là, il est évident que ces enfants aient plus de mal à se comporter conformément à la norme et à se trouver à l'aise dans un autre contexte.

D'un autre côté, il est vrai que certains d'entre eux ont des difficultés à entrer en communication avec autrui, ou à respecter les limites qu'on leur pose. Mais il est essentiel d'éviter de faire des raccourcis en associant les deux aspects de manière systématique. En outre, pour ces enfants comme pour les autres – et même, *a fortiori* pour ces enfants – il sera d'autant plus difficile d'intégrer les normes sociales qu'ils y auront été confrontés tard.

Ainsi, il semble donc que l'inclusion en milieu ordinaire, quand elle est possible, soit un moyen efficace pour ces enfants d'évoluer dans le même cadre que leurs pairs, et qu'elle leur garantisse ainsi de bonnes conditions pour s'intégrer socialement. Il s'agit parfois également d'un moteur pour l'enfant, dans le sens où les relations avec ses camarades lui permettent de progresser, comme c'est le cas pour Jun, qui développe des compétences langagières depuis qu'elle s'est fait des amies. Enfin, dans certaines situations particulières, comme celle de Jérémie, c'est même le principal objectif visé pour l'élève :

« Monsieur D. m'avait bien dit que le but du jeu c'était pas le scolaire ni les apprentissages ; c'était qu'il se remette dans une ambiance, avec d'autres enfants ; voilà, qu'il puisse se resocialiser, en fait. » (Annexe IV, lignes 138 à 140)

Cependant, lorsque l'élève en question est trop loin de ce qu'on propose aux autres, la mise en évidence des écarts peut être une source de souffrance chez lui. Ainsi, le but n'est pas de maintenir cet enfant dans une classe ordinaire à tout prix, mais bien de lui proposer la solution où il se sente le mieux, et qui lui permette de progresser.

B. POUR LA CLASSE : APPRENTISSAGE DE LA TOLÉRANCE ET RESPECT DE LA DIFFÉRENCE

La gestion de la diversité des élèves passe par le comportement de l'élève en situation de handicap, mais aussi par l'attitude des autres enfants de la classe vis-à-vis de celui-ci. En effet, on pourrait s'attendre à des difficultés telles que l'expression d'un rejet, de moqueries, d'indifférence ou de jalousie, vis-à-vis de ceux qui se montrent différents, qui requièrent ou attirent une plus grande attention de l'adulte.

Certains des témoignages que j'ai recueillis mentionnent effectivement des comportements de ce type :

« Enfin... On a eu un petit problème, cette année : une petite fille qui a un très fort tempérament, mais qui, bon, qui a un bon fond, mais... voyant les notes de Sarah, et puis, bon, j'étais sur son dos à ce moment là, elle a... y a eu une petite jalousie, parce qu'elle a l'impression que Sarah se fait aider par l'AVS-I, évidemment. Donc là ça a été des propos pas gentils, donc Sarah a beaucoup pleuré, on s'est mis... on a discuté, on a remis ça à plat... mais bon. Y a eu une fois. » (Annexe III, lignes 93 à 100)

« Enfin... il y a quand même eu une fois, Jérémie et Valentin venaient juste d'arriver, où je sais plus ce qui s'est passé, il a commencé à s'agiter et à faire du bruit, et il y a deux filles au fond qui se sont mises à pouffer, à se moquer. Alors là je me suis fâchée tout rouge ; j'ai dit « ça c'est intolérable ; dans ma classe on ne se moque pas »... parce que c'est vrai, c'est vraiment quelque chose que je ne supporte pas, et je leur répète souvent, hein, pas seulement par rapport à Jérémie, c'est depuis le début de l'année... Et normalement ils savent ! Enfin, ça n'a jamais recommencé depuis, pas à ma connaissance en tous cas. » (Annexe IV, lignes 505 à 512)

Cependant, dans le cas de Sarah comme dans le cas de Jérémie, ces comportements sont restés cantonnés à des épisodes isolés. D'ailleurs, cela a fourni l'occasion aux enseignantes de faire le point dans leur classe au sujet de ces enfants, de sensibiliser leurs élèves à la question du respect, ainsi que d'expliquer pourquoi ces enfants avaient droit à un traitement un peu particulier au sein de la classe. Cette étape est essentielle, et elle doit intervenir au moment où les enfants se posent des questions. S'ils restent avec leur incompréhension, leurs doutes, ils resteront méfiants à l'égard de ceux qui sont différents d'eux. Rappelons ici que l'apprentissage du « Vivre ensemble » constitue une des missions fondamentales de l'école, et que cette question s'inscrit parfaitement dans cette dynamique.

Pour ce qui est de Benjamin et de Jun, l'intervention des enseignants n'a pas été jugée nécessaire (peut-être a-t-elle été effectuée par des professeurs des années antérieures), car le comportement des autres élèves était tout à fait conforme à ce qui était attendu, c'est-à-dire que ces enfants étaient traités comme les autres par leurs camarades. Encore une fois, les enseignants expliquent ceci par le fait que les enfants se connaissent, qu'ils sont habitués au fait que leur travail est parfois différent, ou qu'ils ont quelquefois besoin de plus d'explications, ou qu'ils bénéficient d'une AVS-I.

« Alors je pense que c'est ça qui est vraiment... génial, entre guillemets, parce que, ils connaissent cette petite fille depuis... un certain temps ; ils savent très bien que c'est pas le même travail, qu'on adapte. Euh, je veux dire, quand je donne des leçons ils savent qu'elle a moins de leçons, mais ça... ça passe, vraiment très très très bien, quoi. [...] Et d'un point de vue, euh, tolérance, tout ça, je crois qu'on est en plein dedans. Et ça pour ça, c'est... C'est chouette. » (Annexe II, lignes 140 à 146)

« - Mais bien accepté par le groupe. Bien accepté.

- Est-ce que vous, vous aviez fait quelque chose en début d'année dans ce sens-là ? Ou c'était déjà, établi ?

- J'ai pas eu à expliquer... Non parce que l'année dernière, déjà, il était en CP ; les enfants avaient grandi avec lui, ils savaient qu'il avait un fonctionnement différent, donc... Quand on prenait le fichier de maths de CE1, lui il savait qu'il prenait les affaires de CP, et puis, euh... Il continuait, il poursuivait... Ce qui était bien avec lui c'est qu'il avait son emploi du temps personnalisé, les autres le savaient ; nan, nan, pas de... Puis, avec des jeunes enfants comme ça, je pense qu'en cycle III ce serait, ce serait différent mais, en CE1, ça se passait bien. Ils comprennent bien que... enfin, ils sont spontanés... Y a pas de... Ils se posent pas toutes les questions que nous on peut se poser, parce que naturellement, ils... Ils font les choses. » (Annexe I, lignes 159 à 172)

Ainsi, le fait de côtoyer des enfants en situation de handicap au sein de la classe et/ou de l'école, amène les élèves à percevoir comment vivre en bonne intelligence avec ces autres enfants, malgré leurs différences. Cette perception se fait de manière plus ou moins intuitive selon l'âge et le parcours des enfants, ainsi que la nature du handicap en question, et doit parfois être guidée ou appuyée par l'enseignant. Il semble, comme le suggère l'enseignant de Benjamin, que plus la rencontre s'établit tôt, plus grandes seront les chances pour l'enfant de réussir son intégration ; en effet, les jeunes enfants basent principalement l'amitié sur le jeu et le rire, et non pas sur des représentations du monde communes, ou la qualité des échanges verbaux... Peut-être alors qu'effectivement, ils « se posent moins de questions » que leurs aînés, ou en tous cas que le niveau scolaire (et donc un éventuel décalage à ce niveau-là) entre moins en ligne de compte.

Enfin, lorsqu'un climat de confiance est instauré dans la classe, il est possible de mettre en place un système de tutorat avec les enfants à besoins éducatifs particuliers. Par exemple, un élève qui aurait terminé un travail pourrait venir aider un camarade qui a du mal à lire les consignes, par exemple. Ici le bénéfice est double : d'une part, l'élève handicapé ne se trouve ni livré à lui-même devant une tâche trop difficile, ni systématiquement en train de faire un travail allégé et conçu uniquement pour lui ; et d'autre part, l'enfant « tuteur » se trouve confronté à une tâche d'une autre nature que celles qu'on lui propose habituellement : il s'agit d'apporter son aide sans « faire à la place de », exercice difficile quand on n'y est pas habitué. Parmi les enseignants interrogés, seule celle de Jun a évoqué cette pratique :

« Donc les deux jours [sans l'AVS] finalement, j'adapte le travail, ou je fais du tutorat pour, euh, pour aider par exemple. [...] Les mathématiques aussi elle essaie de suivre la même chose aussi ; elle a le même fichier que les enfants, mais faut alléger, là ; elle a vraiment besoin de l'adulte, ou d'un enfant pour expliquer.

- D'accord. Et ça fait plusieurs fois que vous me dites ça ; vous utilisez beaucoup, du coup, les partenariats ?

- Oui.

- Et ça... fonctionne bien ?

- Elle en a besoin. Vraiment. » (Annexe II, lignes 131 à 138)

III. INCLUSION ET AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

A. LE TRAVAIL EN AUTONOMIE : UNE NÉCESSITÉ LORSQUE LES TÂCHES SONT TRÈS DIFFÉRENTES...

Lorsque les élèves à BEP sont en très grand décalage avec les autres enfants du point de vue des apprentissages, il est fréquent que les enseignants leur proposent un travail individuel et adapté à faire en autonomie :

« Tout ce qui va être, par exemple, français, je le sépare complètement. Elle, vraiment elle a quelque chose de complètement à part. » (Annexe II, lignes 264 à 265)

« Mais bon, c'est un enfant très en décalage, sur le plan des apprentissages, et qui... C'était compliqué pour lui de rester dans un système ordinaire, parce qu'il fallait lui personnaliser sans arrêt son travail. [...] Donc lui, euh, il avait forcément un travail personnalisé, parce qu'il pouvait pas suivre les activités de CE1 [...] Il ne venait pas forcément me solliciter, les règles étaient très claires avec lui, je lui disais « tu sais quand je suis avec les autres en CE1, tu peux pas venir sans arrêt m'interpeller pour me demander, me solliciter ». » (Annexe I, lignes 35 à 84)

Pour encadrer ce travail autonome, les enseignants s'appuient sur des outils différents de ceux qu'utilisent les autres élèves : fichiers utilisés dans les niveaux antérieurs, logiciels, matériel de manipulation mathématique (matériel multibase)

« On essaie de suivre, on a une trame ; par exemple elle a un fichier en lecture, c'est un fichier de sons, qu'on pourrait proposer à des CP en fait, classiques, donc, euh, ça procède

toujours de la même façon ; pour la découverte d'un son on a des syllabes, après on peut avoir des mots, hum, on peut avoir après des exercices où il faut justement cocher où on entend la syllabe, où il faut relier le mot avec l'image ; y a aussi des petites... Un petit travail sur des petites phrases, comme ça si elle comprend, pour voir si elle comprend la lecture ; ça c'est pas facile... C'est pas fluide, donc elle peut pas forcément comprendre. » (Annexe II, lignes 266 à 270)

« Quand on prenait le fichier de maths de CE1, ben lui il savait que, il prenait les affaires de CP, et puis, euh... Il continuait, il poursuivait... Nan, ce qui était bien avec lui c'est qu'il avait son emploi du temps personnalisé » (Annexe I, lignes 166 à 168)

Cette modalité de travail particulière semble parfois plus pratique, pour l'enseignant et pour les élèves, que l'inclusion de l'enfant à BEP dans les activités collectives. Et effectivement, dans certaines situations, il est inévitable d'y recourir, pour d'une part, éviter de laisser l'élève passif face à des notions qu'il n'est pas en mesure de comprendre, et d'autre part, lui permettre de revenir sur certaines notions déjà maîtrisées par les autres. Cependant, il est difficile de proposer des activités se situant dans la zone proximale de développement de l'enfant lorsqu'on n'est pas disponible pour guider son travail ; on prend alors le risque de lui proposer des tâches qu'il sait déjà réaliser, et qui ne lui permettent donc pas de progresser réellement. Seules les activités d'entraînement visant à consolider une notion en cours d'acquisition sont finalement pertinentes.

B. ... MAIS PARFOIS AUSSI UNE DIFFICULTÉ SUPPLÉMENTAIRE À SURMONTER POUR L'ÉLÈVE À BEP

Si l'autonomie est parfois un moyen de faire face à la gestion de la diversité, il s'agit également d'une compétence en soi, qu'il faut apprendre à gérer et à développer ; elle forme d'ailleurs, avec l'initiative, le septième pilier du socle commun de connaissances et de compétences¹⁷ à acquérir au cours de la scolarité. Travailler seul efficacement induit de savoir gérer son effort et sa motivation, s'impliquer dans la tâche, utiliser les outils à sa disposition. Ces capacités sont donc un objectif de plus à atteindre pour l'élève à BEP, et peuvent parfois constituer un obstacle supplémentaire à l'entrée dans l'apprentissage.

¹⁷Ministère de l'éducation nationale. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 23 juin 2013

« Oui. Alors, plus, j'allais dire, quand elle est toute seule avec moi, mais c'est vrai que quand y a l'AVS, je le mets en autonomie, mais on sent qu'il y a la présence de l'AVS quand même, pour les consignes de travail, tout ça. Mais oui, j'essaie qu'elle soit autonome, parce que trop aider empêche aussi l'apprentissage de l'autonomie, justement. »

Par ailleurs, le fait d'être séparé des autres – et d'être le seul à faire autre chose – dans certains domaines peut s'avérer stigmatisant pour les élèves ; c'est d'ailleurs quelque chose dont les enseignants ont généralement le souci.

« Par contre, je crois que pour la petite fille, c'est plus dur, dans le sens où... elle sait qu'elle n'y arrive pas, qu'elle n'est pas comme les autres ; elle en est complètement consciente. » (Annexe II, lignes 146 à 148)

C. L'EXEMPLE DE BENJAMIN, ENTRE FRUSTRATION ET ACQUISITION D'UNE GRANDE AUTONOMIE

L'exemple du petit Benjamin est à mon sens assez révélateur de l'ambivalence de cette notion d'autonomie. En effet, d'un côté, son professeur semble penser qu'il était arrivé au bout de ce qu'il pouvait lui apporter dans le cadre d'une classe ordinaire de niveau CE1 :

« C'est-à-dire que, on arrivait, là au mois de février, j'arrivais maintenant à plus trop savoir quoi lui proposer pour le faire progresser. Je voyais qu'il avait besoin d'outils particuliers, etc. [...] Le groupe continue à progresser, et lui, finalement, notamment pour les mathématiques, stagnait et c'est pas... J'avais pas suffisamment d'outils et de disponibilité pour lui. » (Annexe I, lignes 248 à 259)

On touche ici aux limites de l'autonomie ; effectivement, à un moment donné, l'élève a besoin que l'enseignant passe du temps à lui expliquer de nouvelles notions, le confronte à des situations problèmes, tout comme un autre élève, finalement. La différence réside surtout dans le rythme d'apprentissage, très lié à l'éventuel décalage déjà accumulé. Si, à ce stade, on n'a pas de temps à lui consacrer – et si on le laisse donc travailler en autonomie – le temps passé en classe ne sera pas vraiment profitable à cet élève, qui stagnera en refaisant encore et encore les mêmes tâches ; celles qu'il réussit, et celles devant lesquelles il échoue, sans pouvoir passer à autre chose.

« Alors, par contre ça c'est un élève autonome. Ca c'est vrai que, il arrivait à s'isoler, à rentrer dans sa bulle, et puis à, à faire son travail. Mais, c'était forcément une situation

qui était très inconfortable, pour lui et pour moi, quoi, parce que, y a certaines fois où il aurait eu besoin de moi, pour manipuler en maths notamment, et puis j'étais pas disponible. J'étais pas disponible. Et ça c'était dur. » (Annexe I, lignes 80 à 92)

Cela dit, il est évident que l'enseignant ne peut pas se diviser en deux, et qu'il n'est pas toujours facile de trouver des moments dans l'emploi du temps de la classe pour consacrer du temps à un seul enfant. Cette situation est d'autant plus mal vécue dans le cas de Benjamin qu'il ne dispose pas d'AVS ; il est donc complètement livré à lui-même la plupart du temps (en dehors des quelques moments que son professeur parvenait à dégager dans la journée). Malgré tout, cet état des choses n'a pas produit que des résultats négatifs. Si Benjamin n'avancait pas vite du point de vue des contenus disciplinaires, il a finalement acquis une grande autonomie et un sens de l'initiative développé :

« Par contre, pour en avoir rediscuté avec ma collègue qui l'a maintenant depuis trois mois, elle disait que, globalement, on voyait que c'était un enfant qui n'avait pas travaillé avec une AVS-I. Donc elle trouvait que son autonomie était très grande. Ca, elle trouvait ça très positif. Parce que quand elle... Elle en a reçu deux, y en avait un autre qui avait une AVS-I, euh... Lui, il attendait qu'on lui mette le crayon entre les mains pour pouvoir commencer. Alors que Benjamin c'était pas du tout ça. Il se mettait à la tâche, il essayait de chercher, etc. Par la force des choses il a été obligé de, de développer cette compétence. Et c'est déjà très grand, là, d'après ce qu'elle me disait, c'est vraiment, par rapport aux enfants de sa classe, un enfant plus autonome, déjà, qui va vers le travail, vers la tâche, donc déjà dans l'attitude, plus que dans les compétences scolaires. Donc c'est déjà pas mal. » (Annexe I, lignes 235 à 247)

Chapitre II. Ressources à disposition des enseignants pour accueillir un enfant handicapé

Si l'inclusion en milieu ordinaire est bénéfique aux élèves en termes d'intégration et d'autonomie, elle n'en reste pas moins une source de questionnement pour les enseignants. Beaucoup se sentent démunis face à la gestion des situations concrètes sur le terrain. Je me suis donc interrogée sur les ressources dont les enseignants disposent pour les guider dans l'accueil d'un enfant en situation de handicap, en considérant d'une part l'offre de formation, et d'autre part ce que j'appellerai les « personnes ressources », sources d'appui et de conseils auprès des professeurs.

I. FORMATION À LA DIVERSITÉ

A. FORMATION INITIALE

Globalement, les enseignants interrogés estiment que la formation initiale qu'ils ont reçue est lacunaire face à la question de l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans leurs classes :

« Dans notre métier on nous donne un enfant comme Benjamin, on nous confie un enfant comme Benjamin, et puis on ne nous donne pas les pistes... » (Annexe I, lignes 100 à 102)

« (Est-ce que vous avez été formée pour accueillir un enfant en situation de handicap dans votre classe ?)

Non, et c'est vrai que moi je trouve que ça manque vraiment... Vous voyez, nous on n'a même pas été formés aux premiers secours ; alors que vous, c'est inclus dans votre formation [...] En tous cas c'est nécessaire... Au moins ça. Et après, en ce qui concerne le handicap, moi quand j'étais à l'IUFM c'était pas encore d'actualité, l'inclusion. Alors on a pas du tout été préparés à ça... et moi je trouve que c'est dommage, [...] ils auraient pu nous donner des pistes concrètes. » (Annexe IV, lignes 513 à 523)

Cependant, il est vrai la formation qu'ont reçue ces enseignants date d'avant la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, alors que l'inclusion était encore une pratique exceptionnelle. Aujourd'hui, il n'en est rien : si on prend l'exemple de l'académie de Nantes, les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire représentent actuellement 1,7% des effectifs du premier degré (6584/390684)¹⁸. Ainsi, la formation proposée aux enseignants a évolué dans ce sens depuis la promulgation de cette loi : « la formation des enseignants à la problématique du handicap est indispensable. La loi du 11 février 2005 la rend d'ailleurs obligatoire dans le cadre de leur formation initiale et continue. »¹⁹

Toutefois, cette évolution est globalement jugée insuffisante : « Si l'intégration de la question de l'accueil des élèves handicapés dans le cahier des charges de la formation des enseignants constitue une avancée notable, les modules de formation restent encore trop modestes »²⁰.

Afin d'estimer le ressenti de futurs enseignants au sortir de leur formation, j'ai interrogé à ce sujet quelques étudiants de l'IUFM de Nantes à l'issue de leur Master 2. Leurs réponses sont convergentes ; tous ceux qui m'ont répondu affirment que la formation générale reçue ne donne pas de pistes suffisantes pour permettre l'inclusion réelle d'enfants handicapés en milieu ordinaire. Ce qui manque le plus semble être une banque d'outils concrets, de pistes pédagogiques. Les missions des AVS sont également source de questionnement, et il semblerait que la définition de leur rôle reste très approximative. Les quelques étudiants ayant suivi l'enseignement d'approfondissement « sciences de l'éducation » nuancent parfois légèrement cet avis, mais le sentiment général est plutôt l'absence de repères :

« [...] Au quotidien nous devons les gérer. La question c'est comment? Devons nous, nous former nous-mêmes, c'est-à-dire faire des recherches sur le handicap et ainsi différencier ? ... Manque de temps, de moyens, de patience avec les trente autres élèves... On accueille des élèves, oui, mais plus pour de la garderie que pour leur inculquer quelque chose parfois... Aujourd'hui, la formation que j'ai eue ne me permet pas de travailler avec des élèves "handicapés mentaux", et parce qu'on n'y a pas forcément été confrontés durant nos stages, la réalité risque d'être difficile. Je pense

¹⁸ Académie de Nantes. (31 mai 2013). *Conseil académique pour la scolarisation des élèves en situation de handicap*.

¹⁹ Rapport d'information n° 359 (2006-2007) de M. Paul BLANC, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 3 juillet 2007, en ligne <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-35921.html>, consulté le 21 juin 2013

²⁰ Rapport d'information n° 359 (2006-2007) de M. Paul BLANC, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 3 juillet 2007, en ligne <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-35921.html>, consulté le 21 juin 2013

donc que c'est un gros manque, le module ASH devrait être proposé à tous. Et les quelques heures sur le sujet en SDLE n'auront pas été suffisantes. » (Témoignage de Martine, étudiante en Master 2 MEEF –EPD)

B. FORMATIONS CONTINUES

Si la formation initiale n'est toujours pas suffisante, il reste aux enseignants la possibilité de se tourner vers les formations continues.

« La formation tout au long de la carrière doit permettre aux personnels de répondre à trois grands objectifs : l'adaptation immédiate aux fonctions, l'adaptation aux évolutions prévisibles du métier, l'acquisition de nouvelles compétences. Elle aide les enseignants à développer des pratiques pédagogiques et éducatives innovantes répondant mieux aux besoins des élèves et accompagne les cadres dans leur adaptation aux évolutions du système éducatif au regard des enjeux européens et internationaux de l'économie de la connaissance. »²¹

Aucun des enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête n'a suivi de formation ASH ; mais mis à part M3, tous en ont manifesté le désir.

« C'est bien le problème, justement. Parce que je crois qu'on serait vraiment demandeurs de ça ; d'avoir des formations, ne serait-ce que pour se rassurer, pour savoir ce qu'on peut faire ou ne pas faire, pour proposer des outils ; on passe beaucoup par la manipulation, et c'est vrai qu'on n'est pas forcément formés, à rencontrer des enfants avec ce handicap, et... je trouve ça vraiment dommage. Moi je serais vraiment partante pour une formation, parce que je pense qu'on sera amenés à avoir de plus en plus d'enfants, aussi, avec des difficultés, donc c'est important de... de les prendre en charge aussi, quoi. » (Annexe I, lignes 174 à 184)

Cependant, entre la volonté de se former et la participation réelle à une formation ASH, il y a la procédure administrative, parfois décourageante :

« - Oui. Et vous avez fait la demande, peut-être ; enfin vous savez que ça existe en formation continue ?

- Alors c'est vrai que j'ai pas forcément fait une demande... » (Annexe I, lignes 185 à 188)

²¹ Ministère de l'éducation nationale. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46906/le-plan-national-de-formation.html>, consulté le 21 juin 2013

« Alors, c'est vrai que chaque année on reçoit une liste des formations proposées, et on dispose d'un quota-horaire. Mais le problème c'est qu'il y a des formations obligatoires, en fait, et du coup, une fois qu'on s'est « inscrit » à ces formations obligatoires, et ben il reste plus beaucoup d'heures à placer sur des formations de notre choix. Mais sinon oui, c'est vrai que c'est une des premières que je demanderais. » (Annexe IV, lignes 527 à 531)

Le bilan qu'on peut tirer de ces observations est assez préoccupant : les enseignants s'estiment globalement mal formés, et disposent de peu de pistes de soutien et de remédiation pour pallier ces « besoins éducatifs particuliers » des élèves.

II. PERSONNES RESSOURCES :

Ainsi, lorsqu'un enseignant se trouve confronté à l'accueil d'un enfant en situation de handicap, il se trouve souvent démuné et en carence d'outils pédagogiques adaptés. Devant la difficulté de suivre une formation – et considérant le fait que cette formation ne saurait intervenir immédiatement – il lui faut trouver des solutions pratiques, concrètes, rapidement. L'une de ces solutions a déjà été évoquée dans le premier chapitre de cette étude ; il s'agit de la mise en autonomie de l'élève. Mais je pense avoir montré que cette modalité de travail ne peut pas être employée en continu. Les enseignants concernés se tournent alors vers des personnes, spécialistes ou non, susceptibles de leur prodiguer de l'aide et des conseils. On peut alors distinguer deux catégories d'individus-ressources : d'une part, les professionnels dont la fonction institutionnelle inclut une part de conseil vis-à-vis des professeurs, et d'autre part, les autres personnes ayant une mission d'éducation de l'enfant concerné, capables de proposer à l'enseignant un point de vue complémentaire sur la situation : famille, AVS, collègues enseignants de l'école, du cycle, ou qui ont accueilli l'enfant au cours des années antérieures.

A. PERSONNEL SPÉCIALISÉ

Le RASED et le médecin scolaire, leur rôle dans l'orientation des élèves à BEP

« Le médecin de l'Éducation nationale, le psychologue scolaire et, le cas échéant, les enseignants spécialisés affectés dans l'école ou du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), apportent leur expertise et leur aide pour la réussite de la scolarisation des élèves handicapés qu'elle accueille, comme ils le font pour les autres élèves de l'école. Les enseignants spécialisés itinérants, lorsqu'ils existent, y contribuent également. »²²

Le psychologue scolaire, en particulier, a une mission de prévention et d'orientation vis-à-vis des enfants en situation de handicap.

« Donc il a refait deux CP, et puis parallèlement à ça donc il a vu la psychologue scolaire, qui nous a conseillé de faire un dossier pour la CLIS. » (Annexe I, lignes 26 – 27)

« Voilà, on peut parler de handicap parce, donc, l'année dernière, elle a rencontré la psychologue de la DEC, donc la DEC c'est, dans l'enseignement catholique, la direction de l'enseignement catholique, donc euh, ils demandent des psychologues en fait, qui peuvent venir justement, rencontrer les enfants avec, ayant des profils avec... ben euh, déficience, ou difficultés, ou euh... Voilà ; elle est intervenue, donc l'année dernière, avec ma collègue Aurélie, et elle a été reconnue, euh, comment... On la reconnaît comme handi, handicapée, entre guillemets, parce que le dossier est passé à la MDPH, mais par contre, elle n'est pas reconnue assez déficiente pour pouvoir intégrer une classe type CLIS, par exemple. » (Annexe II, lignes 74 à 81)

En effet, lorsqu'un enseignant suspecte des troubles de l'apprentissage chez un élève, les premières personnes vers qui il se tourne sont les membres du RASED (en particulier le psychologue scolaire) ou le médecin scolaire, afin de déterminer la nature des difficultés, et savoir si elles relèvent du champ du handicap ou de la difficulté scolaire. Leur rôle est donc fondamental dans l'élaboration d'un diagnostic. Ainsi, ils peuvent suggérer à l'enseignant de la classe d'établir un dossier pour la MDPH s'ils estiment que l'élève en question relève d'une CLIS ou d'un établissement spécialisé, ou que des aménagements particuliers sont nécessaires au bon déroulement de sa scolarité (notamment la mise à disposition d'un AVS-I).

²² Ministère de l'éducation nationale. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>, consulté le 21 juin 2013

Par ailleurs, ces professionnels ont également un rôle de conseil auprès des enseignants, et sont en mesure de leur proposer des pistes pédagogiques adaptées. Cependant, aucun des enseignants interrogés ici n'a mentionné cet aspect de leurs fonctions.

Inspecteurs et conseillers pédagogiques

D'autres acteurs éducatifs ont un rôle de conseil auprès des enseignants ; il s'agit des inspecteurs d'académie et des conseillers pédagogiques. Les inspecteurs ont en effet une double mission à l'égard des enseignants : une mission d'évaluation, et une mission de soutien et de conseil, bien que cette dernière soit souvent éludée par la première aux yeux des enseignants, probablement en raison de leurs positions relatives dans la hiérarchie.

L'enseignante de Jérémie témoigne néanmoins des conseils et du soutien dont elle a bénéficié de la part de l'inspection académique. D'une part, elle évoque les conseils pratiques qu'elle a reçus de la part d'une « personne de l'inspection » (une conseillère pédagogique ?), qui sont autant de pistes pédagogiques concrètes – et qui, en cela, correspondent pleinement à la demande des enseignants :

« Et puis on a rencontré jeudi après-midi la dame de l'inspection qui s'occupe des enfants... comme ça, et on a fait un petit point avec elle, et elle a dit « bon quand même, faut un tout petit peu essayer de le faire travailler », donc elle nous a donné des pistes de travail avec Valentin, en disant par exemple que les écritures étaient trop petites sur les fiches de travail. Peut-être qu'il est, qu'il a un problème dyslexique ou dysphasique, on sait pas encore parce qu'il est trop jeune en fait ; [...] elle ne sait pas, mais elle dit « si jamais c'est ça, déjà vous pouvez l'aider en agrandissant ». Voilà, donc on a commencé, en agrandissant les feuilles tout ça, et elle dit « faites-le travailler en même temps que les autres, mais proposez-lui un autre travail plus facile, et le principal c'est qu'il voie qu'en même temps que les autres font une feuille, lui il fait une feuille, en même temps que les autres font le fichier de maths, lui il fait le fichier de maths... » (Annexe IV, lignes 141 à 154)

Par ailleurs, il ressort de son discours le sentiment d'avoir été véritablement prise en considération, accompagnée et soutenue par l'inspecteur :

« Vraiment... Vous voyez, même pas par téléphone ; il s'est déplacé, donc j'ai trouvé ça super bien » (Annexe IV, lignes 57 – 58)

« C'est vraiment, là, on nous lâche pas, quoi, c'est ça qui est bien ; on est suivis, cette personne-là, Valentin, tout, enfin... M. D. qui est repassé à l'école, qui est venu me voir en disant « comment ça va ? », enfin... » (Annexe IV, lignes 356 à 358)

Ainsi, l'institution scolaire met tout de même en place un certain nombre de dispositifs et de personnes auxquels les enseignants peuvent se référer en cas de besoin.

B. PARTENAIRES DE L'ENSEIGNANT DANS LA MISSION D'ÉDUCATION

Enseignant référent, équipe éducative, équipe de suivi

Depuis la rentrée 2006, chaque élève suivi par la MDPH est accompagné par un enseignant référent tout au long de sa scolarité. Celui-ci est titulaire du CAPA-SH ou du CAPSAIS, et a un rôle d'information, d'aide et de conseil auprès des familles et des enseignants. Il est également chargé de réunir régulièrement l'équipe éducative, qui regroupe les acteurs jouant un rôle déterminant dans l'éducation de l'enfant, avec en première ligne ses parents, l'enseignant de la classe et le directeur de l'école, ainsi que l'AVS le cas échéant. D'autres professionnels peuvent être invités à participer aux réunions de l'équipe s'il paraît judicieux de lier leur action à celle de l'école : l'orthophoniste et le psychologue en sont deux exemples.

« On a convoqué donc, une équipe de suivi, dans lequel on a présenté le futur enseignant de Jun, pour aussi... Pour se rendre compte aussi de ce qu'elle peut faire, de ce qu'elle ne sait pas faire. Et puis donc, lors de cette équipe éducative, y avait aussi son orthophoniste du CMP qui est intervenu, l'AVS, qui était là aussi, Catherine Janneau qui est notre RA à l'école, aussi, qui prenait aussi Jun... pour les mathématiques, que pour les mathématiques. Et puis le directeur. Puisque, l'équipe éducative est faite avec le directeur en fait. » (Annexe II, lignes 94 à 100)

« Les missions qui leur incombent en tant qu'enseignant référent sont bien plus larges que la mission de secrétariat administratif qu'ils remplissaient auparavant. Ils constituent en effet une cheville ouvrière du dispositif de scolarisation des élèves handicapés, dans la mesure où ils sont chargés de coordonner les projets individualisés de scolarisation des enfants scolarisés dans leur ressort et de conseiller les familles et les enseignants.

Dans ces conditions, le nombre d'enseignants référents est encore trop faible pour qu'ils puissent assurer leurs missions dans des conditions satisfaisantes : chacun d'entre eux suit

aujourd'hui en moyenne 200 à 300 enfants, ce qui ne permet à l'évidence pas d'assurer un suivi de qualité des situations individuelles. »²³

Comme le souligne cet extrait du rapport d'information de la commission des affaires sociales intitulé « la loi handicap : pour poursuivre la réforme » et rédigé par M. Paul BLANC, le corps des enseignants référents est très peu représenté pour répondre aux besoins d'un public si nombreux, ce qui limite souvent leur implication dans le rôle de conseil qui leur est attribué, réduisant ainsi leur action effective à la coordination des équipes de suivi. L'entretien mené avec l'un d'eux va dans ce sens ; la personne interrogée m'a semblée frustrée de ne pas pouvoir approfondir cet aspect de ses fonctions, dans l'obligation de gérer un grand nombre d'élèves.

Travail en équipe

Si l'équipe de suivi permet de faire le point une fois par trimestre, et de se mettre d'accord, elle n'est pas suffisante pour assurer une bonne coordination entre les différents acteurs. Les enseignants ont souvent des discussions, formelles – dans le cadre de conseils de cycle, par exemple – ou informelles, au sujet des enfants qui soulèvent des questions de leur part. Le dialogue avec les collègues est alors source de conseils, de confrontation des points de vue, et s'avère générateur d'idées nouvelles, de pistes à exploiter. Les collègues qui ont accueilli l'enfant au cours des années précédentes, en particulier, sont une source d'informations précieuse ; lorsqu'un travail a été fait pour découvrir quelles sont les techniques qui fonctionnent, il serait dommage de se priver des fruits de cette réflexion et de repartir de rien.

« Donc, en équipe on en a parlé, parce que comme il était au sein de l'école ... On en a parlé avec les collègues de CP. Il était l'année dernière chez les collègues de CP, donc... C'est elle qui avait monté le dossier pour la CLIS d'ailleurs ; il devait partir en CLIS, et au dernier moment il est resté chez moi. Donc elle me disait comment il était en classe, quel était son niveau scolaire. Après c'est vrai que le soir on s'est retrouvés plusieurs fois pour en discuter. Notamment au mois de septembre, en début d'année, où j'avais besoin d'avoir des informations. Pour, euh, oh ben ça, est-ce que c'est pas trop dur pour lui, ou, est-ce que ses propos ça correspond à ça, qu'est-ce qu'en fin d'année il était capable de faire, en fin de CP... notamment au niveau des maths, il a fallu qu'on fasse beaucoup de retours, que je reprenne du matériel de manipulation de CP pour que, pour le mettre

²³Rapport d'information n° 359 (2006-2007) de M. Paul BLANC, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 3 juillet 2007, en ligne <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-35921.html>, consulté le 21 juin 2013

dans ma classe ; il a fallu s'adapter aussi pour lui proposer quelque chose de... de son niveau, quoi. » (Annexe I, lignes 112 à 124)

« Donc euh, moi personnellement, j'ai jamais fait de CP, donc j'ai essayé de lui proposer des outils que mes collègues me proposaient. » (Annexe I, lignes 185 à 187)

« (Et au niveau du travail en équipe, aussi, vous travaillez en partenariat avec l'enseignante de CP ?) Alors je demande beaucoup, on se complète, on se passe le dossier d'année en année ; mais c'est vrai qu'on discute beaucoup pour voir les points d'évolution ; y a aussi Sylvie qui est enseignante en CLIS, et c'est vrai qu'elle aide aussi. Énormément. Je peux aller la voir pour... par exemple, pour une question, et c'est vrai qu'elle répond bien. Alors ça c'est vraiment aussi une richesse, d'avoir ça dans l'école. » (Annexe II, lignes 194 à 202)

« Sinon, on s'est mis d'accord au niveau décloisonnement, « Voilà, tu fais dictée à l'adulte... [...] Oui, suite à l'équipe éducative, en fin de compte, comme les leçons c'était beaucoup trop lourd, tout le monde a été d'accord pour faire comme ça. Mais dans l'enseignement proprement dit, y a pas d'aménagement pour elle. » (Annexe III, lignes 384 à 395)

Parfois, ce dialogue sert aussi à rassurer l'enseignant, à partager de lourdes responsabilités avec le reste de l'équipe :

« Vous ne faites pas spécialement de concertations avec les collègues ? Par rapport à Sarah.

- Si, au niveau médical, de temps en temps on sort la trousse de soins et puis on révise tous, parce que, « si elle est avec toi, pendant que, je suis pas là ou voilà... [...] Si ça arrive... C'est normal. »

« Voilà, elles font ce qu'elles peuvent, je sais que je pourrai toujours compter sur elles au cas où il y aurait un souci [...] » (Annexe IV, lignes 381 à 386)

En effet, il est important de se rappeler que le métier d'enseignant n'est pas un travail isolé ; l'équipe constituée par les collègues est un support sur lequel on peut s'appuyer en cas de besoin.

Collaboration avec la famille

Les relations entre les enseignants et les familles d'enfants en situation de handicap constituent un enjeu tel qu'elles pourraient constituer l'objet d'une étude à part entière. Je me contenterai ici de l'analyse des quelques éléments évoqués au cours de mes entretiens, mais cette section mériterait qu'on s'y attarde davantage.

Globalement, les enseignants interrogés se sont montrés satisfaits des relations établies entre eux et les parents des élèves. Cependant, leur réflexion ne porte pas vraiment sur cette relation en elle-même, mais plutôt sur la perception que les familles ont du handicap de leur enfant. A ce niveau-là, les enseignants de Benjamin et de Jun affirment que le fait que les parents en soient « conscients » est un point positif (et il me semble qu'ils sous-entendent par là que le contraire serait vraiment problématique) :

« (Et vos relations avec les parents de cet élève ? Vous les avez rencontrés?)

Très bonnes. Oui. Très, très bonnes. La famille était vraiment très déçue que... Alors, eux, ils ont fait le choix de la CLIS, et ils l'ont assumé. Parce que quand ils ont appris que Benjamin ne pouvait pas partir en CLIS, c'était le ciel qui leur tombait sur la tête, quoi. Parce qu'ils ont vraiment ... Alors c'est une famille, les parents sont séparés, mais... par contre, pour Benjamin, je les ai reçus ensemble. On a fait le point ensemble, vraiment... Ils avaient le même objectif pour lui, le souci qu'il puisse être reçu dans une structure qui puisse l'accompagner encore plus. Et, c'était presque une libération pour eux qu'il soit... Vraiment de très bonnes relations. Une très belle écoute... Prêts à aider, prêts à collaborer, prêts à... Ouais, ouais. Très bonne écoute. »

« Les parents sont complètement conscients, des difficultés de leur fille. » (Annexe II, lignes 88-89)

À l'inverse, l'enseignante de Sarah semble penser que la maman de celle-ci s'inquiète démesurément pour sa fille, et que cette perception, qu'elle considère déformée, a une influence négative sur leurs relations :

« La maman est très, très anxieuse. [...] Enfin, moi ce que j'ai regretté c'est qu'elle ne soit pas venue me voir. Euh... C'est... Elle est venue, et puis... Bon elle est, c'est une maman très, très anxieuse, hein, et puis... qui va pas bien donc, euh, enfin je pense. Donc, euh... Elle était presque agressive, quoi, ce jour-là, en disant « oui, c'est pas possible... », alors que si elle était venue... Voilà. Enfin bon, ça s'est très bien passé, hein. Régulièrement je

lui dis « ça va, c'est bon maintenant ? ça va ? » (rires). Là elle me dit oui, bon ça va. Voilà... Mais on se rend pas compte, hein... (Annexe III, lignes 240 à 257)

Elle reconnaît tout de même que la maman a « tiré la sonnette d'alarme » et que la quantité de travail était peut-être trop importante pour Sarah. La difficulté semble venir d'une différence de perception liée aux différences entre le contexte scolaire et le cadre familial : à l'école, Sarah cherche sans cesse à se surpasser et veut « faire comme les autres » (Annexe III, ligne 68), tandis qu'à la maison, elle exprime plus volontiers sa fatigue.

Enfin, l'enseignante de Jérémie se situe encore sur un plan différent : elle évoque à de nombreuses reprises sa situation familiale, dont elle a l'air tout à fait au courant, ainsi que les relations entre l'enfant et sa mère, avec laquelle il vit seul. Il ne s'agit pas alors d'une réelle source d'aide dans la gestion des apprentissages, mais le fait de connaître ces éléments du domaine du privé, ce contexte dans lequel évolue l'enfant, permet de mieux comprendre sa manière de se comporter. L'enseignante semble avoir été choquée en particulier par « l'épisode du cartable » :

« Pour lui, les gens sont à sa disposition. Dans les premiers jours, je me souviens ... il trouvait que son cartable était trop lourd, quand il est parti le midi. [...] il dit à Valentin, trois fois de suite « Oh, mon cartable est trop lourd, mon cartable est trop lourd, mon cartable est trop lourd ». Valentin il dit « Mais non, il est même moins lourd qu'en arrivant [...] », et pan ! Le Jérémie il prend son cartable, il le balance dans le couloir et il dit « Non, je veux pas le porter tu le portes, je veux pas le porter tu le portes, je veux pas le porter tu le portes ! »... Bon. [...] j'ai demandé à la maman de venir... donc, elle lui a parlé, gentiment, évidemment, très gentiment ; elle lui dit « écoute, Jérémie, si jamais ton cartable est trop lourd, au moins tu le portes jusque sur la cour, tu me fais signe, et puis moi je viens te chercher et je le porte ». Voilà... donc c'était très gentil. Et pendant ce temps il la fixait, il la regardait, il la fixait [...] et il lui dit : « ben dis-donc, t'as les dents jaunes. Tu... t'es vraiment sale. Tu t'es pas lavé les dents » [...] » (Annexe IV, lignes 418 à 444)

Rôle de l'AVS le cas échéant.

Parmi les enseignants interrogés, tous ceux qui travaillent avec un(e) AVS considèrent qu'il (elle) joue un rôle indispensable pour l'inclusion de l'enfant concerné :

« L'AVS-I est là, quand même, hein, je suis pas toute seule, hein, donc euh, si j'avais été vraiment toute seule pour tout gérer, oui, mais là... Non ; non parce qu'au début, on avait

pensé à la mettre et l'ordinateur et tout ça... Alors c'est vrai, quand eux ont du travail à l'écrit, moi je lui mets des jeux mathématiques à l'écran, donc là, Anne-Cécile elle va avec elle aussi » (Annexe III, lignes 193 à 197)

« Valentin arrive à le faire revenir à un état calme, avant qu'il puisse revenir en classe, quoi. C'est incroyable. » « Moi, je lui dis bravo. » (Annexe IV, ligne 125)

L'AVS permet en effet de soulager l'enfant d'une partie des tâches, afin de lui permettre de participer à des activités collectives. Cette personne est donc un appui pour l'élève, et un vecteur de progrès. Relativement à la question de l'autonomie évoquée précédemment, l'AVS est en mesure d'accompagner l'enfant dans son travail, de le « seconder » pour compenser son handicap. Par exemple, lire des consignes ou écrire les réponses de l'enfant en dictée à l'adulte, permet à un élève qui a des difficultés au niveau du passage à l'écrit d'accomplir tout de même les tâches qui utilisent les compétences de lecteur-scripteur. Cela n'exclut pas que l'enfant doive travailler lesdites compétences par ailleurs, mais alléger une partie du travail permet de rester « dans la classe », de participer aux mêmes activités que les autres élèves.

Par ailleurs, l'AVS est également un soutien pour l'enseignant, à condition que le rôle de chacun soit bien défini, ce qui n'est pas toujours aisé pour l'un et l'autre, comme en témoigne M1 :

« J'ai eu une AVS-I pour un autre élève y a quatre-cinq ans de ça, et pareil, de travailler avec l'AVS-I ça s'apprend. Enfin, que doit faire l'AVS-I, quelle est sa mission, etc., ça c'est un peu... difficile, quoi. Donc il faut apprendre à se connaître... Il y a beaucoup de temps à passer avant, pour un tout petit peu d'efficacité. » (Annexe I, lignes 103 à 107)

En effet, l'AVS n'est pas le professeur, et ne peut donc en aucun cas s'y substituer. Peut-être est-ce souligner l'évidence, mais certains discours de futurs enseignants vont toujours dans ce sens :

« Moi je saurais pas trop comment faire, pour m'occuper d'un enfant handicapé, mais bon, y a quelqu'un qui s'en occupe, non ? L'AVS... ? » (Lionel, titulaire du Master 2 MEEF-EPD et du CRPE)

Mais lorsque communication est bien établie entre ces deux acteurs, l'enseignant peut, dans une certaine mesure, s'appuyer sur lui, et échanger grâce à leurs perceptions complémentaires de l'enfant.

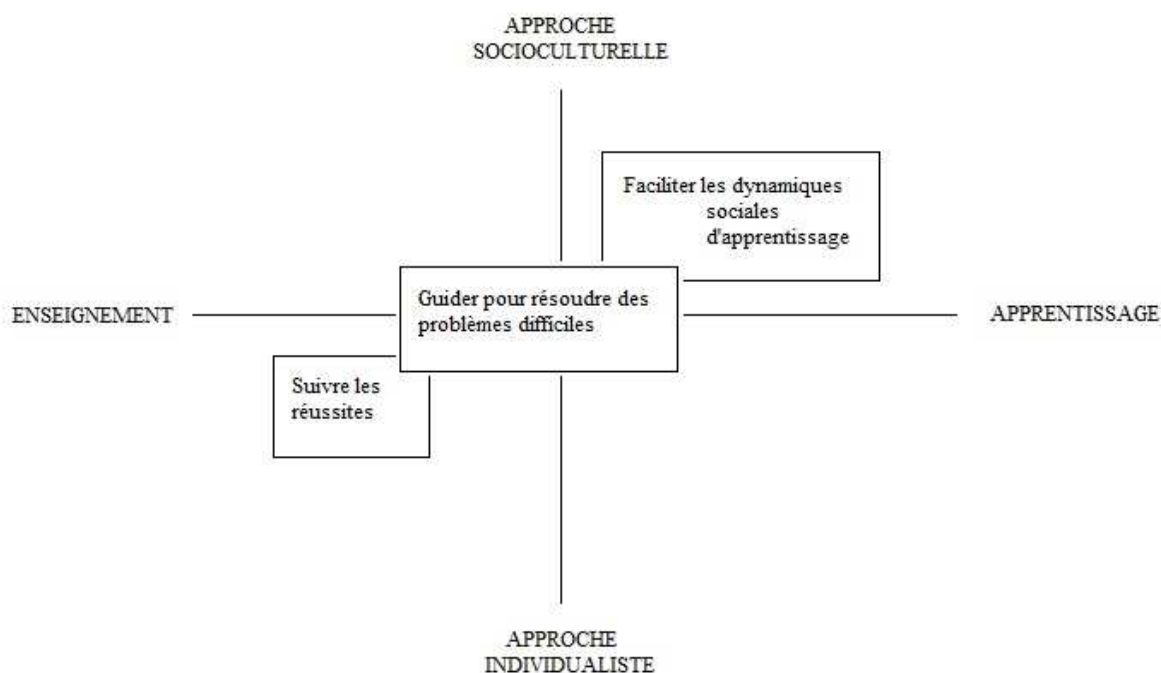
« - L'AVS elle suit, pour pas la chambouler dans ses repères ; après l'avantage d'être avec l'AVS quand même, c'est qu'elle peut aller plus loin, dans la manipulation ; elle peut aller plus loin, dans la lecture de syllabes, elle peut... elle peut faire plusieurs choses. Elle est là aussi... pour elle, quoi.

- Vous avez de bonnes relations avec elle, avec l'AVS ?

- Oui, oui oui. Je sais que, elle me demande souvent, elle vient souvent me dire un petit peu comment ça s'est passé avec elle, où est-ce qu'elle a rencontré des difficultés ; et puis même, comment elle pourrait faire pour que ce soit mieux aussi ; je pense qu'elle a un souci, vraiment, de bien faire. Après les relations... Elle [Jun] voit la différence entre l'enseignante et l'AVS. Je pense qu'elle est plus... Elle sait que l'AVS la... Elle va se permettre par exemple, plus de rechigner... Alors que, avec moi, elle va pas forcément le faire. C'est vrai que son comportement n'est pas toujours le même. » (Annexe II, lignes 267 à 282)

Chapitre III. Conséquences en termes de pratiques enseignantes

Dans leur article intitulé « Enseigner dans un cadre inclusif »²⁴, Marita et Elina Mäkinen présentent le résultat d'une enquête menée auprès de 46 enseignants (dont 29 travaillent en maternelle ou en primaire) finlandais amenés à accueillir des enfants à BEP dans leur classe. Ainsi, elles distinguent trois types de pratiques inclusives, dont chacun correspond à une forme d'étayage : suivre les réussites, guider pour résoudre des problèmes difficiles, et faciliter les dynamiques sociales d'apprentissage. Dans cet article, ces trois catégories sont représentées dans un schéma similaire à celui qui suit (traduit en français et simplifié par rapport à l'original) :



L'échantillon représenté dans cet article ne correspond pas vraiment au profil des personnes interrogées dans le cadre de la présente étude ; en effet, les systèmes éducatifs français et finlandais sont très différents, et les auteurs ont élargi leur enquête à des professeurs du secondaire et à des enseignants spécialisés. Cependant, l'analyse qui en est faite constitue un

²⁴ MÄKINEN, M., MÄKINEN, E. (2011). « Enseigner dans un cadre inclusif. » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°55, pp.41-56.

cadre qu'il m'a semblé intéressant de retenir pour catégoriser les pratiques qui m'ont été décrites.

I. « SUIVRE LES RÉUSSITES »²⁵

Dans le premier type de pratiques, « suivre les réussites », l'étayage par l'enseignant consiste en un contrôle des réalisations des élèves ; en d'autres termes, son action se situe au niveau des pratiques d'évaluation. Des tâches sont proposées aux élèves, et les travaux de ces derniers sont ensuite analysés en termes de réussite et d'échec, par rapport aux réponses attendues par l'enseignant. La difficulté scolaire est alors justifiée par le diagnostic médical, dans une optique fataliste : les enseignants ne se sentent ni responsables des problèmes rencontrés par certains élèves, ni en mesure de les accompagner efficacement pour palier ces difficultés. Cette vision traditionnelle de l'enseignement ne tient pas réellement compte de la diversité des élèves, et semble ainsi peu profitable aux enfants à besoin éducatifs particuliers. Ceux-ci y sont considérés comme relevant uniquement d'établissements spécialisés, dans l'optique illusoire de constituer des classes homogènes – les seules, en effet, dans lesquelles ce type de pratiques s'avèrerait bénéfique à tous.

Parmi les enseignants ayant participé à cette enquête, aucun ne relevait complètement de cette catégorie. Cependant, certains ont semblé éprouver des difficultés à s'affranchir totalement de cette conception traditionnelle de l'enseignement, encore largement répandue, notamment en ce qui concerne la nature des tâches proposées. Par exemple, Benjamin ne parvenant pas à réaliser les mêmes activités que les autres enfants de sa classe de CE1, l'enseignant lui proposait du matériel (fichiers, manuels) destiné à des CP :

« En mathématiques, par contre il suivait le parcours de CP. C'est-à-dire qu'il a fait pendant trois années, pratiquement, le parcours de CP. » (Annexe I, lignes 63 à 65)

Adapter la tâche est déjà un élément très positif en soi, mais la manière dont elle l'est, dans ce cas précis, soulève un problème : l'élève qui n'arrive pas à faire *comme* les autres enfants de sa classe doit-il pour autant être rattaché au niveau inférieur ? Ici, faire de cette année

²⁵ MÄKINEN, M., MÄKINEN, E. *Op. cit.* p.47

un « troisième CP » pour cet enfant constitue une approche dont l'efficacité peut être mise en doute.

Mais la vraie question, celle autour de laquelle tout le reste s'articule, porte bien au-delà des questions relatives au matériel, ou même aux tâches proposées : elle se situe au niveau de la perception de l'enfant au sein du groupe, par l'enseignant et par l'enfant lui-même. Ici, Benjamin n'était pas vraiment considéré comme un CE1 dans cette classe, comme en témoignent les extraits suivants, où l'enseignant établit un parallèle entre Benjamin d'une part, et le groupe formé par « les CE1 » – dont Benjamin est implicitement exclu, même lorsqu'il est question de « le raccrocher » – d'autre part :

« On a essayé de le raccrocher au groupe sur quelques activités de découverte du monde [...] la façon de vivre ensemble, et les rituels aussi le matin, il le vivait aussi avec nous » (Annexe I, lignes 70 à 74)

« Tu sais quand je suis avec les autres en CE1 » ; « quand les CE1 étaient en travail écrit, je me réservais pour lui faire un retour sur ce qu'il avait fait » (Annexe I, lignes 84-85)

Rappelons tout de même le caractère particulier de la situation de Benjamin, puisqu'il était en attente d'une place en CLIS et devait partir en cours d'année, et aussi parce qu'il n'avait pas d'AVS alors que, manifestement, il en avait besoin. Cependant, il m'a semblé intéressant de relever cette manière de considérer les élèves à BEP car elle est toujours très présente dans les mentalités de certains enseignants, y compris dans des situations moins problématiques ; ces enseignants sont ceux pour lesquels le basculement de la notion d'intégration vers celle d'inclusion n'a représenté qu'un changement de terminologie. Même parmi la nouvelle génération de professeurs des écoles (dont celle qui entrera en poste à la rentrée 2013), les discours vont parfois dans ce sens :

« Aujourd'hui les enfants handicapés peuvent faire leur début de scolarité en maternelle avec les autres enfants (*sic*). Manque de place ou refus d'admettre le handicap pour les parents, peu importe [...] » (Véronique, étudiante en Master 2 MEEF –EPD, nouvellement titulaire du CRPE)

II. « GUIDER POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES DIFFICILES »²⁶

Dans la deuxième catégorie de pratiques, « guider pour résoudre des problèmes difficiles », l'étayage est défini comme « une stratégie pédagogique dans laquelle les enseignants accompagnent les élèves dans la résolution de problèmes difficiles en s'appuyant sur un potentiel intellectuel en constante évolution »²⁷. Cette approche s'appuie donc sur le concept de zone proximale du/de développement (ZPD) définie par Lev Vigotstky en ces termes : « disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration »²⁸. Ceci implique de considérer chaque enfant dans son individualité, de l'amener à progresser à partir des compétences qu'il a déjà acquises, en fixant pour lui des objectifs à la fois ambitieux et raisonnables. Les sensibilités différentes des élèves face aux méthodes proposées sont repérées par l'enseignant par la recherche d'une forme d'intersubjectivité : ainsi il s'intéresse, au-delà des résultats, aux procédures utilisées par ses élèves pour accomplir les tâches proposées. À partir de là, il peut faire varier différents leviers de différenciation pédagogique, par exemple le matériel mis à disposition de l'élève, les modalités de travail (par exemple la part réservée à l'écrit), l'appui de l'AVS s'il est présent, etc., afin de permettre à l'enfant à BEP de participer aux mêmes activités que les autres :

« En mathématiques, y a certaines choses que, qu'elle arrive ; par exemple elle a compris l'addition, mais par contre elle a besoin de supports, pour le faire. Donc elle a une file numérique, et comme ça elle peut compter, parce que... Enfin sur la file numérique. Ses tables d'addition, par exemple, non, elle ne les connaît pas. » (Annexe II, lignes 57 à 60)

« Son handicap il est là : une très grande fatigabilité, si on peut dire. Et puis, au niveau de l'écrit, elle fatigue vite. Si elle doit écrire longtemps, ça risque d'être gênant. Donc, quand Anne-Cécile est là, le plus souvent c'est elle qui transcrit ses réponses. Quand elle n'est pas là et qu'on fait des évaluations, c'est moi qui le fais ; c'est dictée à l'adulte. L'allègement il est là. » (Annexe III, lignes 48 à 52)

« Quand je fais mes dictées, les autres ont un grand texte, et elle, elle a dix mots à apprendre, disons sur une semaine, donc je lui ai préparé le même texte, et j'ai enlevé les

²⁶ MÄKINEN, M., MÄKINEN, E. *Op. cit.* p.49

²⁷ *Ibidem*

²⁸ VYGOSTKI, L., (1985) *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales, p 270.

dix trous. Donc elle complète ça, comme on peut faire avec des troubles du langage. »
(Annexe III, lignes 122 à 125)

Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont considérés, au même titre que les autres, comme des enfants, et pas comme des élèves atypiques. Cette façon de les envisager permet à l'enseignant de se sentir capable d'avoir un effet bénéfique sur leurs apprentissages, dont il assume la responsabilité. Par ailleurs, elle influence positivement la perception que l'élève a de lui-même.

Pendant la réalisation de mon enquête de terrain, mes entretiens se sont toujours déroulés dans les salles de classes des enseignants que j'interrogeais ; j'ai donc pu m'intéresser à la place physique qu'occupaient dans la pièce les enfants dont il était question. Celles-ci m'ont paru assez révélatrices de la manière dont ils étaient considérés au sein du groupe, plus ou moins en marge, ou au contraire parmi les autres enfants. A ce propos, le témoignage de l'enseignante de Jérémie me semble assez juste :

« (Sinon, au niveau de sa place, dans la classe ; il est assis où ?)

Ah, ben juste là ! Oui, c'est vrai que c'est une question que je me suis posée quand j'ai su qu'il allait venir dans ma classe. Alors je me suis dit qu'ici c'était bien, pour plusieurs raisons : c'est plutôt devant – il n'y a personne devant lui – et je trouve ça bien parce qu'il a des problèmes de vue, et puis moi je peux toujours jeter un œil à son travail comme ça. Et en même temps, c'est pas non plus en plein devant, en plein milieu, parce que je ne voulais pas le stigmatiser, y a pas de raison... et comme il y a deux places ici, c'est pratique pour Valentin. Et puis comme je savais qu'il pouvait faire des crises, je me suis dit, près de la porte aussi c'est bien. Mais vous voyez, c'est important c'est vrai, mais je me suis dit qu'il fallait qu'il soit vraiment dans la classe, au même titre que les autres enfants. Je me serais pas vue le mettre au fond de la classe, tout seul, ou... De toute façon, au fond de la classe, je mets vraiment les élèves qui roulent bien, qui n'ont pas besoin de beaucoup de surveillance. » (Annexe IV, lignes 534 à 546)

Concrètement, l'enseignant mise sur la communication avec l'élève, car il considère que les retours et les remarques complémentaires qu'il lui fournit relativement à son travail lui permettront d'élaborer des stratégies plus efficaces. Une grande attention est aussi portée sur la présentation de la tâche : l'orientation, les objectifs et les attentes vis-à-vis de celle-ci sont clairement explicités.

En outre, les solutions trouvées pour répondre aux besoins particuliers d'un élève constituent autant de pistes à proposer aux autres enfants qui rencontreront une difficulté sur la tâche :

« (Est-ce que vous pensez que le fait d'accueillir un enfant comme Jérémie va vous pousser à modifier vos pratiques vis-à-vis de l'ensemble de vos élèves ?)

En tous cas, ça oblige à se poser et à réfléchir. Parce que quelquefois je me dis « mais comment je vais pouvoir faire ça ? ». Mais en se creusant un peu, on finit toujours par trouver quelque chose. Après c'est vrai que je pense que ça nous amène aussi à considérer le reste de la classe sous un autre angle, à dédramatiser ce sur quoi on avait l'habitude de fixer. Et aussi, quand on trouve une solution à un problème, je pense qu'on peut tout à fait le réutiliser avec d'autres enfants, qui sont peut-être en moins grande difficulté, mais temporairement, vous voyez ? Bon pour l'instant l'occasion de n'est pas présentée, et puis on est en fin d'année, mais par exemple, le truc de grossir les caractères, je le retiens pour d'autres années... » (Annexe IV, lignes 548 à 550)

« (Est-ce que vous pensez que ça modifie votre pédagogie en général ; est-ce que ça vous donne des outils pour d'autres élèves, qui seraient peut-être en moins grande difficulté ?)

Pour la différenciation ? Ah ben, complètement, hein ; je pense que justement, d'avoir un enfant en grande difficulté dans sa classe, ça oblige aussi l'enseignant à se poser des questions : « comment je vais différencier pour avoir un parcours plus individualisé ? ». Et je crois que...même d'une façon générale, je crois que les enfants, ils ont besoin plus d'un parcours différencié que d'un parcours classique. Certains ont besoin de, d'un retour sur leurs difficultés, et c'est vrai que, le fait d'avoir un enfant dans sa classe comme ça, ben on se pose forcément des questions sur la différenciation. » (Annexe II, lignes 207 à 220)

III. « FACILITER LES DYNAMIQUES SOCIALES D'APPRENTISSAGE »²⁹

Enfin, dans le troisième type de pratiques, « faciliter les dynamiques sociales d'apprentissage », l'étayage est défini comme une activité sociale, comme la somme des interactions entre les individus dans un cadre particulier. L'idée sous-jacente est que l'apprentissage, défini comme un « processus dynamique de transformation et de participation à la communauté éducative » ainsi que les leviers de progression, reposent sur les élèves eux-mêmes, et peuvent être permis par les échanges au sein du groupe.

²⁹ MÄKINEN, M., MÄKINEN, E. *Op. cit.* p.51

Dans cette approche à dominante socioculturelle, le rôle de l'enseignant est alors d'encourager et de guider les travaux de groupes et la verbalisation au service de la métacognition, et de poser un cadre à ces actions (règles, limites, soutien, évaluation). Ce type de pratiques est cependant relativement exigeant en termes de posture enseignante, puisqu'il leur faut faire preuve de « sensibilité, présence, respect, plaisir et confiance », et chercher des activités qui permettent à leurs élèves de progresser en utilisant des procédures variées.

Dans cette optique, la diversité est considérée comme une grande richesse, puisqu'elle permet de multiplier les points de vue ; il ne s'agit plus seulement de l'accepter, mais elle est au contraire recherchée et creusée pour en faire un atout. La classe est alors perçue comme un groupe social équilibré, où les enfants sont des êtres humains à part entière.

« Au contraire, je trouve ça bien parce que... Là on est dans l'apprentissage de la danse pour la kermesse, et, quand je la laisse par exemple s'exprimer, elle... C'est sur l'Espagne... Je la sentais complètement dans son élément. » (Annexe II, lignes 304 à 306)

Cette conception de l'étayage propose une vision novatrice et positive du handicap en particulier, et de la diversité en général, au sein de l'école ; cependant, pour qu'elle soit mise en œuvre, elle réclame un remaniement de taille des pratiques d'enseignement traditionnelles, et une révision en profondeur des rôles respectifs du maître et de l'élève. Les enseignants interrogés ont semblé désireux de tendre vers ce schéma pour inclure les enfants en situation de handicap accueillis dans leur classe ; cependant, pour être réel et efficace, le processus ne peut concerner que quelques classes isolées au moment où elles sont en difficulté ; il doit être complet et suivi d'une année sur l'autre, pour que les élèves intègrent cette nouvelle manière de fonctionner.

Conclusion

En somme, les enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap dans leur classe sont généralement désireux de leur proposer des activités adaptées à leurs compétences, et de les intégrer au mieux au groupe-classe. Cependant, le poids des conceptions traditionnelles du handicap et le manque de formation ne leur rendent pas la tâche facile ; en pratique, l'inclusion se fait souvent de manière incomplète. À la question initialement posée, « dans quelle mesure l'accueil d'un enfant relevant du champ du handicap conduit-il les enseignants à modifier leurs pratiques auprès de tous leurs élèves ? », on ne saurait apporter une réponse tranchée. Un processus d'évolution des pratiques est en marche, mais les mentalités ont besoin de temps pour évoluer, et tant que l'offre de formation n'appuiera pas cette démarche, les prises de conscience ne s'effectueront que par quelques enseignants confrontés à des problèmes concrets, par bribes.

« Ah ça donne des réponses, oui, mais bon, on s'en pose encore plein d'autres après ! »
(Annexe II, lignes 224-225)

La conclusion de cette enseignante me renvoie au bilan que je tire de ce travail ; si la réalisation de cette étude a répondu à une partie de mes interrogations, elle en a surtout soulevé de nouvelles.

A partir de quelle limite considère-t-on qu'un élève relève de la CLIS ? D'un établissement spécialisé ? La CLIS - et encore plus l'établissement spécialisé - participent-ils vraiment à la scolarisation inclusive et à l'inclusion tout court ; si oui, en quoi ? Et entre les différentes options, s'agit-il d'un choix éthique effectué par les parents, ou de la conséquence d'un « degré de handicap » ?

Quel avenir scolaire et professionnel pour les enfants inclus dans des classes ordinaires ? Cette forme de scolarisation leur donne-t-elle plus de chances de parvenir à s'orienter selon leurs choix, et pas par défaut ? N'est-il pas un peu illusoire de scolariser ces enfants dans les classes de Cycles I et II, pour dès le Cycle 3, les confier au secteur de l'enseignement spécialisé ?

Si l'inclusion en milieu ordinaire continue à se développer, verra-t-on réellement apparaître un changement dans la représentation collective du handicap ?

Le caractère récent de la loi d'orientation du 11 février 2005 ne permet pas de répondre à ces questions pour le moment, faute de visibilité sur les parcours individuels des enfants qui en ont subi les effets. Reste à espérer que la création des ESPE, prévue pour la rentrée prochaine, permettra une plus grande sensibilisation et une meilleure formation des futures générations d'enseignants sur la question délicate de l'inclusion, et contribuera ainsi à la mise en place durable et complète d'un système éducatif où la diversité est reconnue et mise à profit.

Bibliographie

MONOGRAPHIES

- GILLIG, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. 3e éd. Paris : Dunod.
- RINGLER, M. (2000). *L'enfant déficient en quarante questions*. Paris : Dunod.
- FISTER, P., JEANNE, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : Berger-Levrault.
- BINET, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- ZAZZO, R. (1969). *Les déficiences mentales*. Paris : Armand Colin.
- LABREGÈRE, A. (1975) « La prévention des handicaps et des inadaptations » in PETIT, J. (Dir.), *Les enfants et les adolescents inadapés et l'Éducation nationale. Tome 1, Les enfants en difficulté et l'action psychopédagogique*. Paris : A. Colin.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (2008). *Lettre à un otage*. Paris : Gallimard.
- VYGOSTKI, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor : Éditions Sociales.

ARTICLES DE REVUES ET PÉRIODIQUES

- VÉRILLON, A., BELMONT, B. (1997) « Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés », *Revue française de pédagogie*, n°119, pp. 15-26.
- LAGACHE, D. (1946). « Nomenclature et classification des jeunes inadapés », *Sauvegarde* n°2.
- THOMAZET, Serge. (2006). « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, 2006, n°156, pp. 19-27.
- DANON-BOILEAU, L. (2006). « L'intégrer ? », *Le français aujourd'hui*, n°152, pp. 41-50.
- MÄKINEN, M., MÄKINEN, E. (2011). « Enseigner dans un cadre inclusif ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°55, pp. 41-56.
- ASTOLFI, J.P. (1995). « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », *Éducatives*, n°1, pp. 46-49.
- BURNS, R.W. (1972). « Methods for individualizing instruction ». *Educational technology*, n°11, pp. 55-56.

RESSOURCES EN LIGNE

- Sites officiels, Ministère de l'Éducation nationale.
<http://www.education.gouv.fr/>
<http://eduscol.education.fr/>
- Guide pratique de la scolarisation des enfants handicapés à destination des enseignants :
http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_enseignant.pdf
- Assemblée nationale : <http://questions.assemblee-nationale.fr/>
- Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r06-359/r06-35921.html>

COMPTE-RENDUS DE CONFÉRENCES

- BENOIT, H. « De l'intégration scolaire à l'école inclusive : changement de regard, changement de pratiques » (conférence n°6, 2009-2010).
 Ressource en ligne : http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=228
- BELMONT, B. « Intégration, inclusion et pédagogie ». In *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers : actes de l'université d'automne, 27-30 octobre 2003*.
 Ressource en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>

DOCUMENTS AUDIOVISUELS

- LHUISSIER, J.-É., POIRIER, T. (2004). *Scolarisation accompagnée en maternelle d'un enfant avec autisme* [DVD]. Paris : INS HEA.

Table des annexes

Annexe 1 : M1, enseignant de Benjamin	56
Annexe II : M2, enseignante de Jun	64
Annexe III : M3, enseignante de Sarah	73
Annexe IV : M4, enseignante de Jérémie	85

ANNEXE 1 : M1, ENSEIGNANT DE BENJAMIN

J. : Alors, du coup je vais commencer par vous demander votre parcours, euh...

M1 : Professionnel ?

J. : Oui voilà c'est ça

M1 : Alors donc, euh... Depuis le CFP ? Qu'est-ce que vous souhaitez savoir ?

5 **J.** : Euh, CFP c'est le...

M1 : CFP, c'est l'école d'instit'.

J. : D'accord. L'IUFM du privé !

M1 : Oui voilà. (Rires). Donc en fait je suis rentré au CFP en 1990. J'en suis sorti diplômé donc, de ce qu'on appelle un D (?) ESI, le diplôme de, des instituteurs à l'époque, hein, en
10 92.

J. : D'accord.

M1 : Dans les premières années j'ai fait des décharges de direction, donc je naviguais d'école en école, sur H. essentiellement. Donc après je suis parti onze ans à V., où j'ai navigué entre le CE1 et le CM1, donc chaque année je changeais un petit peu de niveau. Depuis 2007 je suis
15 revenu sur H., où j'ai que du CE1 là par contre.

J. : D'accord. Euh... Donc, est-ce que vous pouvez me parler maintenant de l'enfant en question ?

M1 : Oui, donc Benjamin qui... Qui est arrivé chez nous en maternelle, qui a suivi une scolarité normale en maternelle, qui a refait deux CP... Et, lors de son CP, on a constaté de
20 grandes difficultés de, de compréhension, notamment au niveau des mathématiques. Hein, beaucoup de mal à se situer sur la bande numérique, beaucoup de mal dans la résolution de problèmes, et puis tout ce qui est compréhension aussi. Déchiffrage au niveau de la lecture, ça a été, à peu près bien, par contre tout ce qui est compréhension ça a été très compliqué. Mettre du sens sur les mots... pour lui c'est difficile.

25 **J.** : OK.

M1 : Donc il a refait deux CP, et puis parallèlement à ça donc il a vu la psychologue scolaire, qui nous a conseillé de faire un dossier pour la CLIS.

J. : D'accord

M1 : Euh... Il était admis en CLIS, c'est passé par la MDPH, donc il a été admis pour la
30 CLIS, sauf qu'il a pas pu l'intégrer dès l'année, dès le mois de septembre parce qu'il y avait plus de place, quoi.

J. : D'accord

M1 : ET donc, il est parti, quoi, il est resté dans ma classe pendant cinq mois, et ensuite donc il est parti en CLIS chez ma collègue Sylvie à partir du mois de mars puisqu'il y a une place
35 qui s'est libérée.

J. : D'accord.

M1 : Donc euh... Mais bon, c'est un enfant qui... très en décalage, hein, sur le plan des apprentissages, et qui... C'était compliqué pour lui de rester dans un système ordinaire, parce qu'il fallait lui personnaliser sans arrêt son travail, donc euh... C'était un peu compliqué.

40 **J.** : D'accord. Et euh... Est-ce que vous pensez qu'on peut parler de handicap pour cet enfant ? Enfin, il est suivi par la MDPH, ou... ?

M1 : Oui, il est suivi par la MDPH... Oui, oui je pense que... Je pense qu'il y a une déficience, euh... Une déficience mentale, une légère déficience mentale.

45 **J.** : D'accord. Euh... Et pendant le temps où il était dans votre classe, est-ce que vous aviez une auxiliaire de vie scolaire, ou quelqu'un pour...

M1 : Non

J. : Non, pas du tout.

50 **M1** : Moi j'ai travaillé tout seul avec lui. C'était un peu, euh... Je sais même pas si il y a eu un dossier de fait pour, euh, quand il était en CP pour... Si il me semble, qu'il y a eu un dossier de fait. Mais comme il était en attente de CLIS, on disait, bon ben il va partir en CLIS, donc c'est pas nécessaire d'avoir quelqu'un. (3'30) Et puis finalement, ben, il a atterri chez moi donc euh, ça n'a pas été...

J. : OK. Donc euh, euh... Donc vous concrètement, qu'est-ce que vous mettiez en place pour cet élève ? Comment ça interférait avec les autres ?

55 **M1** : Donc lui, euh, il avait forcément un travail personnalisé, parce qu'il pouvait pas suivre les activités de CE1, sauf dans le domaine de la langue, français, euh, tout ce qui est, en tout début d'année se repérer dans le temps, conjugaison, par exemple, tout ça, euh, j'arrivais à le raccrocher un peu.

J. : D'accord.

60 **M1** : Mais bon, d'abord au niveau de la lecture, donc il a eu un travail personnalisé ; il avait des lectures plus simples adaptées à son niveau, avec des questions aussi plus simples pour lui quoi. Euh... Donc il avait un travail personnalisé, quoi, en français, globalement. En mathématiques, par contre il suivait le parcours de CP. C'est-à-dire qu'il a fait pendant trois années, pratiquement, le parcours de CP.

65 **J.** : Donc, toujours dans votre classe ?

M1 : Non, là il n'est plus dans ma classe.

J. : Non mais, à ce moment-là, quand il était dans votre classe, il était là mais il refaisait le programme de CP.

70 **M1** : Exactement. Donc on a essayé de le raccrocher au groupe sur quelques activités de découverte du monde, hein, où là ça posait pas de problème, en sport, euh, alors en lui complétant son travail ou en l'accompagnant pour, euh, pour faire les synthèses, ou, donc... Mais, c'était la façon de vivre ensemble, et les rituels aussi le matin, il le vivait aussi avec nous, hein. Quand il s'agissait aussi de copier un texte, euh, une copie ça il est capable aussi de le faire très bien. Mais dès qu'on commence un peu à rentrer dans l'analyse, là c'était très très très très compliqué.

75

J. : D'accord. Euh... et du coup, comment est-ce que vous, vous gériez le fait que, que lui il soit, enfin qu'il ait son travail à faire ? Est-ce qu'il était capable de le faire en autonomie, est-ce que... Enfin vous j'imagine que...

80 **M1** : Alors, par contre ça c'est un élève autonome. Ca c'est vrai que, il arrivait à s'isoler, à rentrer dans sa bulle, et puis à, à faire son travail. Il ne venait pas forcément me solliciter, les règles étaient très claires avec lui, je lui disais « tu sais quand je suis avec les autres en CE1, tu peux pas venir sans arrêt m'interpeller pour me demander, me solliciter ». Donc je me réservais quand même du temps, hein, quand les CE1 étaient en travail après, écrit, ou quand ils étaient en exercices, je me réservais pour lui faire un retour sur ce qu'il avait fait, et puis
85 faire le point avec lui, quoi. Alors parfois aussi je le gardais pendant la récréation, une partie de la récréation, pour vraiment l'avoir en tête-à-tête, et faire le point vraiment sur ce qu'il faisait quoi. Mais, c'était forcément une situation qui était très inconfortable, pour lui et pour moi, quoi, parce que, y a certaines fois où il aurait eu besoin de moi, ou, pour manipuler en maths notamment, et puis j'étais pas disponible.

90 **J.** : Ouais...

M1 : J'étais pas disponible. Et ça c'était dur.

J. : Oui, j'imagine, oui. (6'23)

M1 : Quand il a réussi après à partir en CLIS, euh, ben c'était presque un ouf de soulagement, parce que, bon là-bas, enfin il aura quelque chose quoi, enfin...

95 **J.** : Oui, une attention plus... Enfin. Bon, et est-ce que vous, vous aviez été préparé d'une manière ou d'une autre, à accueillir un enfant handicapé ?

M1 : Non, pas du tout, non.

J. : Vous n'avez jamais eu de formation, en formation continue, ou ce genre de chose ?

100 **M1** : Ah non, ça c'est vraiment compliqué ça. Ca c'est... Dans notre métier on nous donne un, un enfant comme Benjamin, on nous confie un enfant comme Benjamin, et puis ben on nous donne pas les, les pistes quoi. Hein, pour...

J. : Ouais... Hum.

105 **M1** : Mais bon, pour reparler d'AVS-I, j'ai eu une AVS-I pour un autre élève y a quatre-cinq ans de ça, et pareil, de travailler avec l'AVS-I ça s'apprend, ça. Enfin, que doit faire l'AVS-I, quelle est sa mission, etc., ça c'est un peu... Ouais. Ca c'est un peu... difficile, quoi. Donc il faut, faut apprendre à se connaître, faut... Ya beaucoup de temps à passer avant pour un tout petit peu d'efficacité quoi.

110 **J.** : Ah oui, oui j'imagine. Et euh... Et du coup, enfin je sais pas si y a eu des problèmes particuliers avec cet enfant-là, mais est-ce que vous avez eu à faire appel à des... collègues, conseillers pédagogiques, directeur, enfin... ?

115 **M1** : Donc, en équipe on en a parlé, parce que comme il était au sein de l'école, euh... On en a parlé avec les collègues de CP quand même. Il était l'année dernière chez les collègues de CP, donc... Bon, c'est elle qui avait monté le dossier pour la CLIS d'ailleurs ; donc il devait partir en CLIS, et au dernier moment donc il est resté chez moi donc elle me, elle me disait comment il... Comment il était un peu en classe, quel était son niveau scolaire, quoi. Donc

après c'est vrai que le soir on s'est retrouvés plusieurs fois pour en discuter un petit peu quoi. Notamment au mois de septembre, en début d'année, où j'avais besoin de, d'avoir des informations quoi. Pour, euh, oh ben ça, est-ce que c'est pas trop dur pour lui, ou euh, est-ce que ses propos ça correspond à ça, enfin bon, qu'est-ce qu'en fin d'année il était capable de faire, en fin de CP, euh... notamment au niveau des maths quoi, il a fallu qu'on fasse beaucoup de retours, que je reprenne du matériel de manipulation de CP pour que, pour le mettre dans ma classe ; il a fallu s'adapter aussi pour lui proposer quelque chose de... de son niveau, quoi.

120 **J.** : Ok. Euh... Alors... Ah oui, au niveau de l'intégration de l'enfant, par rapport aux autres
125 élèves ?

M1 : Alors là, pas de problème. Vraiment, euh... Les autres élèves ont grandi avec lui, donc ça fait que, enfin je pense que dès la fin de la grande section on a commencé à lui personnaliser son boulot, quoi. Donc, euh, ils le connaissent... Il était très bien... très bien dans le groupe, hein. (9'15) C'est pas un élève qui, qui a des, des difficultés de
130 comportement, quoi.

J. : D'accord.

M1 : Qui, qui respecte bien les règles, euh... Il est charmant avec les autres, il est charmant avec les adultes, enfin c'est, c'est pas un problème, euh... C'est pas un enfant difficile, quoi.

J. : D'accord.

135 **M1** : Euh, il avait des amis dans la classe, euh... Les élèves, heu, notamment pendant le sport quand on faisait des activités en sport ou en découverte du monde, ou... Y avait toujours un élève prêt à accompagner, à lui réexpliquer, à lui montrer comment... Donc là par contre ça c'était super pour un groupe.

J. : D'accord.

140 **M1** : Ouais... Y avait quelque chose qui se passait, et heu, il y avait une considération pour lui, toujours une attention pour lui, quoi. Et depuis qu'il est parti, d'ailleurs, ils me disent « Tiens, Benjamin il passe ! », ou « J'ai joué avec Benjamin sur la cour » ; ils se retrouvent un peu parfois...

J. : Ils continuent, oui, à...

145 **M1** : Ils continuent, oui. Même si maintenant, y a des habitudes de CLIS qui commencent à se prendre, et puis c'est vrai qu'il... Heureusement d'ailleurs, hein, il se met avec le groupe de CLIS de plus en plus, mais, euh... Pendant qu'il était dans ma classe c'était, c'était très fort, ça. Ya avait toujours... Quand il était pas en rang, y avait quelqu'un qui allait le chercher, ou... Y avait toujours quelqu'un qui me rappelait que, « Tiens ben Benjamin, il pourra pas le faire » par exemple, des fois (rires), « ben nan mais Benjamin, comment il va la faire ? »
150 « Mais t'en fais pas, on va l'accompagner, ou euh, tu lui donneras la main », en sport par exemple...

J. : Oui. Il avait quand même des difficultés, aussi, en EPS ?

155 **M1** : Oui, ben en fait ce qu'il y a c'est que, il osait pas trop quoi. Il se lançait pas parce qu'il avait peur de pas réussir, alors il avait toujours besoin d'être encouragé, d'être accompagné, quoi.

J. : D'accord. Et euh...

M1 : Mais bien accepté par le groupe. Bien accepté.

J. : Est-ce que vous, vous aviez fait quelque chose en début d'année dans ce sens-là ? Ou
160 c'était déjà, euh...

M1 : Non, c'était déjà établi.

J. : D'accord. Et, vous n'avez pas eu à expliquer...

M1 : J'ai pas eu à expliquer... Non parce que l'année dernière, déjà, il était, il était dans un...
165 Il était en CP, les enfants avaient grandi avec lui, ils savaient qu'il avait un fonctionnement
différent, donc euh... Quand on prenait le fichier de maths de CE1, ben lui il savait que, il
prenait les affaires de CP, et puis, euh... Il continuait, il poursuivait... Nan, ce qui était bien
avec lui c'est qu'il avait son emploi du temps personnalisé, euh, les autres le savaient, nan,
nan, pas de... Puis, avec des jeunes enfants comme ça, je pense qu'en cycle III ce serait, ce
serait différent mais, en CE1, euh... Ca se passait bien, quoi. Ils comprennent bien que...
170 enfin, ils sont spontanés, si... Y a pas de... Ils se posent pas toutes les questions que nous on
peut se poser, parce que naturellement, ils... Ils font les choses. (11'30)

J. : D'accord. Et euh... Du coup j'en viens à ma question un peu, un peu centrale, un peu
essentielle ; euh, est-ce que vous pensez que le fait que cet enfant ait été dans une classe
ordinaire, ça modifie vos pratiques vis-à-vis des autres enfants, aussi ? (silence) Enfin... Est-
175 ce que par exemple ça vous a donné des idées d'outils, ou de, de méthodes, pour faire
comprendre peut-être à des élèves, euh...

M1 : Ah oui : est-ce que ça m'a permis d'avancer dans ma pédagogie ?

J. : Oui, c'est ça.

M1 : Alors, hum. C'était tellement, euh... C'était tellement un monde d'écart, que... J'ai pas
180 pu ré, reprendre des choses que j'ai pu faire avec des enfants en difficulté passagère dans ma
classe... Parce que lui c'était vraiment...

J. : Un peu trop loin de... ?

M1 : C'était vraiment en décalage complet, voilà. C'est le mot que je cherchais, le décalage,
très important entre... Donc euh, moi j'avais jamais fait de CP, personnellement, j'ai jamais
185 fait de CP, donc euh, j'ai essayé de lui proposer des outils que mes collègues me proposaient,
hein, mais je, c'était pas euh... Par rapport aux enfants de CE1, euh, non. Je trouvais que sa
perception était très lointaine de ce que je pouvais leur proposer autrement.

J. : D'accord.

M1 : Et euh, je revenais vraiment à des éléments de base, quoi, que j'utilise pas dans la classe,
190 quoi. (13'00) Au niveau matériel...

J. : D'accord.

M1 : Par contre plus dans le... Dans l'écoute et dans le respect, je trouve. Ah là c'était... Ca
m'a fait... Enfin moi, j'ai trouvé ça riche comme expérience. Même si c'était lourd, moi j'ai
trouvé ça riche. Je le dis en plus très... Très franchement, parce que c'est un enfant qui,
195 relationnellement, ne posait pas de problèmes, quoi. Et puis, euh... attachant ; c'est vraiment
un enfant qui euh... très poli, très correct, très courtois.... Et puis qui était bien intégré avec

les autres, quoi, donc euh... Parce que... A partir du moment où... Certaines fois, ce décalage tellement important, eh bien je n'arrivais pas à le gérer, hein, aussi... Donc certaines fois, il terminait un travail plus tôt, ou il avait pas fini et puis j'avais pas, au niveau de la... Le plus difficile c'était au niveau de... la durée, quoi.

J. : Oui, pour que ça coïncide avec les autres...

M1 : Ah ça c'était hyper compliqué. Ouais. Alors, ben c'était à moi de lui donner des activités autres, quand il avait terminé : « Quand tu auras terminé, tu pourras..., tu iras faire ci, ça, ça, ça, quoi. » Mais bon, parfois...

J. : Il était [... ?] un petit peu, des choses qu'il pouvait faire en autonomie... ?

M1 : Oui, ben y avait des ateliers logico, par exemple (montre l'ordinateur), y avait le, la bibliothèque... Alors lui, il aimait beaucoup dessiner, aussi. Donc il m'arrivait parfois de lui demander de représenter les choses qu'il n'avait pas comprises, s'il pouvait me les dessiner... En fin de séance, je veux dire, en synthèse, il essayait de me dessiner les choses. Alors, c'est pas facile toujours de passer par le dessin, mais de temps en temps, ça peut...

J. : Ben quand les mots manquent, ça peut être utile.

M1 : Quand les mots manquent, voilà, ouais. (14'40)

J. : Alors, euh... hum... Et bien je crois qu'on a presque déjà parcouru toutes mes questions.

M1 : Ouais... Est-ce que j'ai été suffisamment précis dans mes réponses ?

J. : Oui oui oui oui !!! Nan mais tout à fait, c'est exactement ce que j'attendais.

M1 : Bon, très bien.

J. : Euh... Est-ce que vous, personnellement, vous avez été en relation aussi avec la MDPH ?

M1 : Alors la MDPH ? Pas pour Benjamin. Je l'ai été, en relation avec... Dans les équipes éducatives... Parce que, là la MDPH, leur mission s'est arrêtée, euh, quand ils ont posé la décision de CLIS, quoi. Ils ont eu toutes les réunions avec mes collègues l'année dernière ; tout était monté, moi j'ai reçu le dossier ficelé, quoi. « Benjamin part en CLIS », c'est-à-dire que, au mois de septembre, quand y a pas eu de place, on m'a dit « T'aura même pas de demande nouvelle à faire, pas de réunion ; il est en attente de place en CLIS, donc il va, au maximum, faire un an chez toi, et puis après il intégrera la CLIS. Finalement l'année, enfin, y a eu une place, miraculeusement, qui s'est libérée, hein, suite au déménagement d'une élève, donc il a réussi à l'intégrer, mais...

J. : Ca aurait pu durer toute l'année, quoi.

M1 : Ca aurait pu durer toute l'année, oui.

J. : D'accord. Et donc vous, vous n'aviez pas de... D'objectifs, euh... particuliers pour cet enfant, puisque...

M1 : Ben j'avais, l'objectif que j'avais c'est de le faire progresser là où il en était, quoi. C'était surtout ça, quoi. Donc, euh... bon par contre, pour en avoir rediscuté avec ma collègue qui l'a maintenant depuis, euh, trois mois, elle, elle disait que, globalement, si vous voulez, on voyait que c'était un enfant qui n'avait pas travaillé avec une AVS-I. Donc elle trouvait que son autonomie était très grande, quoi. Ca, elle trouvait ça très positif, quoi.

J. : D'accord.

M1 : Parce que quand elle... Elle en a reçu deux, y en avait un autre qui avait un, une AVS-I, euh... Lui, il attendait qu'on lui mette le crayon entre les mains pour pouvoir commencer, quoi. Alors que Benjamin c'était pas du tout ça. Il se mettait à la tâche, il essayait de chercher, 240 etc., quoi. Par la force des choses il a été obligé de, de développer cette compétence, quoi. Et c'est déjà très grand, là, d'après ce qu'elle me disait, c'est, c'est vraiment, par rapport aux enfants de sa classe, un enfant plus autonome, déjà, qui va vers le travail, vers la tâche, donc déjà dans l'attitude, plus que dans les compétences scolaires, quoi. (17'00) Donc c'est déjà pas mal.

245 **J.** : Donc quelque part, c'était quand même plutôt positif, non ? Ce temps passé avant d'entrer en CLIS.

M1 : Oui. Mais, y a ses limites. C'est-à-dire que, on arrivait, là au mois de février, j'arrivais maintenant à... A plus trop savoir quoi lui proposer pour le faire progresser, quoi. Je voyais qu'il avait besoin de...

250 **J.** : D'outils...

M1 : D'outils particuliers, etc., et je pense que les enfants, bon ça peut peut-être être bien en CP, CE1, mais, après en cycle III ça me paraît très difficile parce que le décalage est tellement important que ça correspond plus à rien. Je veux dire, on arrive de temps en temps à le raccrocher sur des activités, mais après, c'est vraiment... Le groupe continue à progresser, et 255 lui, finalement, notamment pour les mathématique, stagnait et c'est pas... J'avais pas suffisamment d'outils et de disponibilité pour lui, quoi.

J. : D'accord. Et euh... Dernière petite question ; vos relations avec les parents de cet élève ? Vous les avez rencontrés, euh... ?

M1 : Très bonnes. Oui. Très très bonnes. La famille était vraiment, euh, très déçue que... 260 Alors, eux, ils ont fait le choix de la CLIS, et ils l'ont assumé, quoi.

J. : D'accord.

M1 : Parce que quand ils ont appris que Benjamin ne pouvait pas partir en CLIS, c'était le ciel qui leur tombait sur la tête, quoi. Parce que, parce qu'ils ont vraiment, euh... Alors c'est une famille, les parents sont séparés, et... mais par contre, pour Benjamin, ils... je les ai reçus 265 ensemble, quoi.

J. : D'accord

M1 : On a fait le point ensemble, vraiment et tout... Ils avaient le même objectif pour lui, le souci qu'il soit, qu'il puisse être reçu dans une structure qui puisse l'accompagner encore plus, quoi.

270 **J.** : D'accord.

M1 : Et, c'était presque une libération pour eux qu'il soit... Vraiment de très bonnes relations. Une très belle écoute... Prêts à aider, prêts à collaborer, prêts à... Ouais, ouais. Très bonne écoute.

J. : D'accord. Bon ben... OK, bon eh bien je pense que je suis arrivée vraiment au bout de 275 mes questions, cette fois (rire).

M1 : Vous souhaitez... est-ce que vous souhaitez rencontrer l'enseignante de CLIS, ou euh...?

J. : Ben ce serait peut-être intéressant, j'étais en train de penser à ça.

M1 : Donc je sais pas si elle est... Enfin, je vais essayer de voir, si elle est disponible.

ANNEXE II : M2, ENSEIGNANTE DE JUN

J. : Est-ce que vous pourriez me parler de votre parcours universitaire et professionnel ?

M2 : Donc moi j'ai eu mon bac en... 2000, et je me suis dirigée vers un deug d'anglais, que j'ai eu en trois années, donc j'ai été maintenue une année en deug d'anglais. Et puis là je me suis rendu compte que c'était plus du tout ma branche, et je me suis dirigée vers une licence Sciences de l'éducation, à Angers, que j'ai eue, euh, la même année en fait. Donc ensuite, cette formation à Angers me permettait de préparer les concours d'entrée au CFP ou en IUFM, donc j'ai eu le concours pour entrer en CFP ; donc 2004-2005 j'ai fait ma première année de formation.

J. : D'accord.

M2 : J'ai échoué au concours pour entrer en deuxième année, et donc suite à cet échec j'ai fait quatre ans de suppléance, quatre ans et demi ; donc j'avais des mi-temps, par ci, par là, principalement en cycle II ; j'ai fait beaucoup de CP, CE1, et un peu de CE2. Et c'est tout.

J. : D'accord

M2 : Et... Au bout de la cinquième fois en fait, j'ai eu le concours. Voilà donc... en 2009, donc je suis allée en deuxième année, pour valider ma... en tant que stagiaire, quoi, professeur des écoles stagiaire. Ensuite, ma première affectation, donc ça a été quatre décharges de direction...

J. : D'accord... !

M2 : ... Donc, pas facile, parce que... Ayant fait des suppléances, et ayant connu un poste à l'année en tant que suppléante...

J. : Ah oui ?

M2 : C'est pas facile de partager après, c'était qu'une journée par semaine, euh, donc j'effectuais une journée en CE1-CE2, une journée en CM1-CM2, une autre journée en CM1-CM2, et la dernière journée en CE1. Donc, je me suis mise dans le mouvement du personnel, et j'ai eu de la chance l'année dernière, en fait, d'aboutir en CP et en CE1 au Brandon.

J. : D'accord.

M2 : Donc là c'est ma deuxième année au Brandon – Saint Joseph, cette fois-ci en CE1-CE2. Voilà, donc trois ans en tant que titulaire, mais je considère que mes années de suppléance permettent aussi... d'avoir de l'expérience.

J. : D'accord. Euh... est-ce que vous pouvez me parler maintenant de l'enfant dont il est question ? Je sais même plus si c'est un garçon ou une fille...

M2 : Est-ce qu'il faut le nommer ?

J. : Vous pouvez le nommer, et je... Je changerai de toute façon après.

M2 : Alors c'est une petite fille qui s'appelle, donc, Jun, et alors c'est une enfant adoptée...

J. : D'accord.

M2 : Donc elle vient de Chine. Donc, on peut pas trop dire... On peut pas trop dire le contexte un petit peu de comment elle vivait en Chine. Elle a été adoptée à l'âge de deux ans.

Donc elle est arrivée en petite section avec... Avec dix mots, de vocabulaire. Donc euh, un profil, très difficile parce que, enfin, très difficile, pas dans le comportement, plus dans les apprentissages ; car un langage très pauvre...

J. : Hum-hum.

M2 : Voilà... Ce qui fait que là, on piétine vraiment parce que, elle ne rentre pas forcément dans la démarche de lecture. Elle associe les syllabes entre elles, par exemple elle sait que le R et le A ça va faire [ra] ; pour tout ce qui est sons plus compliqué, les [u], les [wɛ], les [ʀ], ben c'est vraiment trop dur et heu, on est pas du tout dans la fluidité encore, qu'on, qu'on pourrait avoir en CE1. Elle est donc de niveau CE1, mais elle a déjà été maintenue en CP, donc là on peut dire que c'est quasiment la troisième année de CP, en termes de lecture quoi, lecture, français.

J. : D'accord.

M2 : Alors elle a progressé, quand même, elle a plus de mots de vocabulaire qu'avant, et on sent qu'il y a des progrès dans le domaine langagier.

J. : Ok. Et le reste, du coup... les mathématiques, la découverte du monde, tout ça, euh...?

M2 : Alors justement, faut adapter, parce que c'est vrai que... ben tout ce qui est lecture, y a pas acquisition donc faut un adulte pour, pour l'aider à lire, ou un enfant, qui est là pour aider, les consignes... En mathématiques, y a certaines choses que, qu'elle arrive ; par exemple elle a compris l'addition, mais par contre elle a besoin de supports, pour le faire. Donc elle a une file numérique, et comme ça elle peut compter, parce que... Enfin sur la file numérique. Ses tables d'addition, par exemple, non, elle ne les connaît pas. Les tables de multiplication, puisqu'en CE1 on voit la multiplication, elle ne les connaît pas non plus. Euh... les nombres, elle sait ranger les nombres du plus grand au plus petit, ou les encadrer elle sait faire, mais par contre, les nommer, elle ne sait pas.

J. : D'accord.

M2 : Voilà. « Cinquante-trois », par exemple, elle ne sait pas que c'est un 5, cinq dizaines, et trois unités.

J. : D'accord. Et en voyant le nombre 53, elle sait dire que combien de dizaines d'unités, ou...?

M2 : Oui.

J. : Donc c'est vraiment les mots, quoi...

M2 : Oui voilà, c'est vraiment langagier.

J. : D'accord. Et du coup, est-ce qu'on peut parler de handicap ? Enfin... Est-ce qu'il y a un suivi MDPH...?

M2 : Voilà, on peut parler de handicap parce, donc, l'année dernière, elle a rencontré la psychologue de la DEC, donc la DEC c'est, dans l'enseignement catholique, la direction de l'enseignement catholique, donc euh, ils demandent des psychologues en fait, qui peuvent venir justement, rencontrer les enfants avec, ayant des profils avec... ben euh, déficience, ou difficultés, ou euh, voilà ; elle est intervenue, donc l'année dernière, avec ma collègue Aurélie, et elle a été reconnue, euh, comment... On la reconnaît comme handi, handicapée,

entre guillemets, parce que le dossier est passé à la MDPH, mais par contre, elle n'est pas reconnue assez déficiente pour pouvoir intégrer une classe type CLIS, par exemple.

80 **J.** : OK. Et est-ce que... Est-ce qu'elle a une AVS, ou... ?

M2 : Voilà. Donc elle a une AVS, qui intervient le jeudi, toute la journée, et le vendredi, toute la journée. Donc les deux autres jours finalement, j'adapte le travail, ou je fais du tutorat pour, euh, pour aider par exemple. Sachant que le jeudi matin elle a une heure d'orthophoniste, donc, avec le CMP.

85 **J.** : D'accord.

M2 : Donc y a quand même des prises en charge de faites pour... pour l'aider. Les parents sont complètement conscients, des difficultés de leur fille. Je dirais même que la petite fille est très consciente de ses difficultés aussi. (6'21)

90 **J.** : OK. D'accord. Et du coup, puisque vous me parlez des parents, vous avez de bonnes relations avec eux ? Vous, vous... Je sais pas, vous dialoguez beaucoup ?

M2 : Alors, on s'est vus plusieurs fois cette année en fait, on essaie de faire un point tous les, à chaque fin de période en fait, pour voir l'évolution. Euh... On a convoqué donc, une équipe de suivi, dans lequel on a présenté le futur enseignant de Jun, pour aussi... Pour se rendre compte aussi de ce qu'elle peut faire, de ce qu'elle ne sait pas faire. Et puis donc, lors de cette
95 équipe éducative, y avait aussi son orthophoniste du CMP qui est intervenu, l'AVS, qui était là aussi, Catherine Janneau qui est notre RA à l'école, aussi, qui prenait aussi Jun... pour les mathématiques, que pour les mathématiques. Et puis le directeur. Puisque, l'équipe éducative est faite avec le directeur en fait.

J. : D'accord.

100 **M2** : Et moi-même, forcément. Donc c'est vrai qu'on a de bonnes relations... On est conscients, ils sont conscients, qu'elle a des difficultés. Après, c'est vrai que bon, je donne parfois un peu des leçons mais c'est vraiment très... aménagé. Lorsque je donne par exemple une lecture à faire à la maison, c'est plus souvent le papa et la maman qui doivent lire le texte, et c'est plus une lecture plaisir, en fait. Dans la lecture avec elle, c'est plus une lecture de
105 syllabes ou lecture de mots, ou des choses assez... adaptées à ce qu'elle sait faire. Et des choses qui ont été vues en classe.

J. : D'accord.

M2 : Donc je sais que les parents ont des difficultés, justement, à faire les leçons le soir, parce que ben, elle se bloque et elle ne veut pas forcément les faire, quoi. (8'00)

110 **J.** : D'accord.

M2 : Donc c'est vrai que d'une façon générale, ça, c'est vrai que... Une nouveauté, face à une nouveauté elle est vraiment... Elle peut avoir un certain repli... Je dirais que c'est un manque de confiance aussi en elle, parce que c'est un manque de repères, on change et tout... On casse ses représentations, donc bon... Faut mettre en confiance ; y a beaucoup de mise en
115 confiance... C'est vrai que d'après moi, elle peut y arriver, quoi. Mais il faut du temps.

J. : D'accord.

M2 : Beaucoup de temps.

J. : Et du coup, est-ce qu'il y a des... des choses que vous pouvez ne pas adapter ? (silence). Enfin je veux dire, faire avec toute la classe, elle y compris ?

120 **M2** : Oui, y a beaucoup de choses qui... Tout ce qui va être, par exemple, français, je le sépare complètement. Elle, vraiment elle a quelque chose de complètement à part. Par contre, pour aussi l'intégrer dans la classe, parce que c'est aussi important, elle va suivre tout ce qui va être sport, c'est la même chose, tout ce qui est découverte du temps et de l'espace, les sciences entre guillemets, elle va faire aussi les mêmes choses, les arts visuels c'est aussi la

125 même chose, donc y a vraiment des temps où elle est vraiment intégrée dans... dans la classe.

J. : D'accord

M2 : Les mathématiques aussi elle essaie de suivre le même, euh, la même chose aussi ; elle a le même fichier que les enfants, mais faut alléger, là ; elle a vraiment besoin de... de l'adulte, ou d'un enfant pour expliquer.

130 **J.** : D'accord. Et ça fait plusieurs fois que vous me dites ça ; vous utilisez beaucoup, du coup, les partenariats ?

M2 : Oui. (9'28)

J. : OK. Et ça... fonctionne bien ?

M2 : Elle en a besoin. Vraiment.

135 **J.** : Et les autres enfants, ils sont comment par rapport à ça ?

M2 : Alors je pense que c'est ça qui est vraiment... génial, entre guillemets, parce que, ils connaissent cette petite fille depuis... un certain temps ; ils savent très bien que c'est pas le même travail, qu'on adapte. Euh, je veux dire, quand je donne des leçons ils savent qu'elle a moins de leçons, mais ça... ça passe, vraiment très très très bien, quoi.

140 **J.** : OK.

M2 : Et d'un point de vue, euh, tolérance, tout ça, je crois qu'on est en plein dedans. Et ça pour ça, c'est... C'est chouette. Par contre, je crois que pour la petite fille, c'est plus dur, dans le sens où... elle sait qu'elle n'y arrive pas, qu'elle n'est pas comme les autres ; elle en est complètement consciente.

145 **J.** : OK. Donc vous pensez que c'est quand même une souffrance pour elle d'être dans ce groupe classe ?

M2 : Ca peut être une souffrance d'une certaine façon, oui. Même si elle a des copines, elle est vraiment très intégrée, et je dirais que de la mettre dans une CLIS ou dans une autre classe, je pense que ce serait dur aussi pour elle, parce qu'on revient de loin avec cette petite fille, qui est quand même très réservée à la base, et c'est vrai que depuis cette année on sent que y a une ouverture vers d'autres et... ça, ça fait plaisir aussi à voir, quoi.

150 **J.** : Oui... Et puis ça peut peut-être lui permettre de faire des progrès, justement, en termes de langage...? Le fait de se sociabiliser...

M2 : Voilà, oui, complètement. Parce que c'est vrai qu'en maternelle elle était dans son coin, dans son monde, et... et maintenant sur la cour elle s'ouvre, et donc ça c'est vraiment un... un

155 gros point positif quoi.

J. : Oui. Et du coup... (10'00) est-ce que vous pensez qu'à un moment donné elle va pouvoir se raccrocher au niveau collectif, enfin au niveau de son groupe d'âge, ou... ?

M2 : D'avoir le même... Les mêmes activités, par exemple, que les autres ?

160 **J.** : Oui. Enfin, je veux dire, peut-être pas cette année, mais pour plus tard...

M2 : Je pense... Je pense que si elle reste, et, je pense que c'est l'objectif qu'elle reste, avec le groupe classe actuel, il y aura forcément un écart, dans les, euh, dans les domaines d'apprentissage, euh... Tant que la lecture n'est pas installée, ben on peut pas forcément commencer à parler de grammaire, orthographe, euh... Voilà.

165 **J.** : Et c'est aussi du retard qui s'accumule...

M2 : Voilà. Voilà. Là c'est le problème. Alors on espère le déclic. Y a eu vraiment des gros progrès de faits. Mais bon... Je peux pas encore dire au jour d'aujourd'hui qu'elle est arrivée par exemple, ben, à battre un CP quoi. C'est pas le cas. C'est pas le cas... Mais, bon... On sent quand même qu'il y a des progrès. Donc ça c'est important quand même de le signaler, quoi.

170

J. : Oui. Alors... Est-ce que vous aviez été préparée, vous, d'une manière ou d'une autre, à accueillir un enfant handicapé dans votre classe ? Je pense à... une formation continue, par exemple. Ou... ce genre de choses.

M2 : Ouais... C'est bien le problème, justement. Parce que je, je crois que... on serait vraiment demandeurs de... de ça ; d'avoir des formations, ne serait-ce que pour... Pour se rassurer, pour savoir ce qu'on peut faire ou ne pas faire, pour proposer des... Des outils ; on passe beaucoup par la manipulation, et euh, c'est vrai qu'on est pas forcément, euh... ben formés, à rencontrer des enfants avec, euh, cet handicap, et... je trouve ça vraiment dommage. Moi je serais vraiment partante pour une formation, parce que je pense qu'on sera amenés à avoir de plus en plus d'enfants, aussi, avec des difficultés, donc c'est important de... de les prendre en charge aussi, quoi.

180

J. : Oui. Et euh... Et vous avez fait la demande, peut-être ; enfin vous savez que ça existe en formation continue ? Non ?

M2 : Alors c'est vrai que j'ai pas forcément fait une demande ; après moi je me réfère beaucoup à Catherine Jeanneau, qui est la RA de l'école, qui, elle justement, a suivi des formations dans... dans les enfants en difficulté, donc c'est vrai qu'elle est de bon conseil aussi, quoi.

185

J. : D'accord. Ouais, donc c'est quand même un appui, si vous avez des problèmes, des questions, vous pouvez vous référer à elle ?

190 **M2** : C'est vraiment un bon appui, oui.

J. : Et au niveau du travail en équipe, aussi, vous travaillez en partenariat avec l'enseignante de CP ?

M2 : Alors je demande beaucoup, un petit peu aussi, on se complète, on se passe le dossier d'année en année ; mais c'est vrai qu'on discute beaucoup pour, pour voir les points... les points d'évolution ; y a aussi Sylvie qui est en, euh, enseignante en CLIS, et c'est vrai que,

195

elle aide aussi. Enormément. Je peux aller la voir pour... par exemple, pour une question, et c'est vrai qu'elle, euh, elle répond bien.

J. : D'accord.

M2 : Alors ça c'est vraiment aussi une richesse, d'avoir ça dans l'école.

200 **J.** : Oui. Euh... Alors (rires) je suis pas encore entrée dans le vif du sujet ; j'en ai plus pour très longtemps quand même, rassurez-vous ; en fait ma question centrale, c'est plutôt, c'est : en quoi, en fait, ça modifie vos pratiques par rapport à l'ensemble de la classe ; c'est-à-dire, là vous m'avez parlé de ce que vous faites, pour cette petite fille, la manipulations, etc., mais est-ce que vous pensez que ça modifie, euh, votre pédagogie en général ; est-ce que ça vous
205 donne des outils pour d'autres élèves, qui seraient peut-être en moins grande difficulté ?

M2 : Pour la différenciation ? Ah ben, complètement, hein ; je pense que justement, d'avoir un enfant en grande difficulté dans sa classe, ça oblige aussi l'enseignant à se poser des questions : « comment je vais différencier pour avoir un parcours, ben, plus individualisé ? ». C'est vrai que... Moi c'est ce qui m'interpelle aussi parce qu'on a envie de passer vraiment
210 du... Moi j'aurais envie, franch... Enfin c'est peut-être une frustration, pour ma part ; j'aurais envie de passer plus de temps avec elle encore, voir ce que je peux proposer, pour l'aider à... à progresser encore plus. Et je crois que...même d'une façon générale, je crois que les enfants, ils ont besoin plus d'un parcours différencié que d'un parcours classique. Certains ont besoin de, d'un retour sur leurs difficultés, et c'est vrai que, le fait d'avoir un enfant dans sa
215 classe comme ça, ben on se pose forcément des questions sur la différenciation.

J. : Et est-ce que vous pensez du coup que ça vous aide à répondre à, à ça ? Enfin, ce que vous développez avec cette petite fille, est-ce que ça vous apporte des réponses à ces questions ?
(15'38)

M2 : Ah ça donne des réponses, oui, mais bon, on s'en pose encore plein d'autres après
220 (rires). C'est l'éternel problème... Si nan mais c'est vrai que, on prend le temps de se poser vraiment, pour savoir quels sont les outils qu'on peut mettre en place pour que ce soit le plus profitable, c'est clair. Donc ça c'est vraiment... bien. Je pense qu'on a pas... enfin, on a pas le choix et je pense qu'elle en a besoin aussi, parce que je peux pas lui dire de repérer le verbe dans une phrase si... on n'en est pas là, quoi. Vraiment adapter, et... faut se poser, euh... faut se poser. Ouais. Voilà.
225

J. : D'accord. Est-ce que vous auriez des exemples, enfin un exemple d'activité... particulière pour elle, enfin, différencié ?

M2 : Ah, différencié ? Alors bon, c'est ce que je disais, elle a une frise, donc, des nombres. Elle se réfère beaucoup à cette file des nombres. Euh... C'est même rentré complètement dans
230 les... dans son travail en fait. Dès qu'on fait les mathématiques, elle prend sa file et, elle sait comment s'en servir, parce qu'on a passé du temps en début d'année, mais c'est vrai que, qu'elle l'apprécie énormément. En mathématiques elle a le compteur aussi ; donc là le compteur c'est vrai que ça aide bien, donc avec la roue des unités, la roue des dizaines, la roue des centaines ; bon, on est plus dans les unités – dizaines que dans les centaines, mais, pour ça
235 c'est vraiment aussi une richesse. Après pour tout ce qui est domaine du français, heu, je l'ai pas emmené ici, mais par exemple y a un, un mot en fait, moi je sais pas, par exemple, on a vu

le mot, le son [u], par exemple, le loup, donc ça fonctionne par association par exemple y avait une image, j'associais le mot avec l'image.

J. : D'accord.

240 **M2** : Voilà. Ou alors, on fait des jeux de syllabes, par exemple, elle me dit des syllabes, et on essaie d'assembler des syllabes entre elles pour que ça fasse un mot.

J. : D'accord.

245 **M2** : Alors y a aussi le jeu du fossile ; alors le jeu du fossile, c'est par exemple, encore, une image, avec par exemple une case en-dessous, et il faut déjà qu'elle sache combien de syllabes il y a dans le mot, et ensuite une fois qu'elle a identifié le nombre de syllabes, elle doit placer par exemple, si je lui demande « ananas », bon là c'est un mot un peu compliqué, « mets un jeton où tu entends le son [a] ». Voilà, donc on travaille aussi sur ça.

J. : OK. D'accord. Donc c'est plutôt en termes de matériel ?

M2 : Voilà, voilà.

250 **J.** : Euh... Et sinon ; y a des moments où elle est en autonomie quand même ou pas du tout ?

M2 : Oui. Alors, plus, j'allais dire quand elle est toute seule avec moi, mais c'est vrai que quand y a l'AVS, je la mets en autonomie, mais on sent qu'il y a la présence de l'AVS quand même pour, euh, les consignes de travail, ou pour, euh, pour tout ça. Mais oui, justement, j'essaie qu'elle soit autonome, parce que trop aider, empêche aussi l'apprentissage de l'autonomie justement. (18'36)

255 **J.** : Et du coup est-ce que vous prévoyez des choses un peu différentes quand l'AVS est là, ou, enfin par rapport à quand vous êtes toute seule ? Ou alors c'est...

260 **M2** : On essaie de suivre, on a une trame ; par exemple elle a un fichier en lecture, c'est un fichier de sons, qu'on pourrait proposer à des CP en fait, classiques, donc, euh, ça procède toujours de la même façon ; pour la découverte d'un son on a des syllabes, après on peut avoir des mots, hum, on peut avoir après des exercices où il faut justement cocher où on entend la syllabe, où il faut relier le mot avec l'image ; y a aussi des petites... Un petit travail sur des petites phrases, comme ça si elle comprend, pour voir si elle comprend la lecture ; ça c'est pas facile... C'est pas fluide, donc elle peut pas forcément comprendre. Par contre, on lui lit un
265 texte, l'adulte lui lit un texte, elle comprend.

J. : D'accord, donc c'est déjà... C'est déjà bien !

270 **M2** : Ah oui oui oui, hein, je crois que c'est ce qui fait aussi que... Elle n'est pas forcément orientée aussi en CLIS quoi. Parce qu'il y a de la compréhension. Donc c'est vrai que... l'AVS elle suit un petit peu pour pas la chambouler dans ses repères ; après l'avantage d'être avec l'AVS quand même, c'est que, elle peut aller plus loin, dans la manipulation ; elle peut aller plus loin, dans la lecture de syllabes, elle peut... elle peut faire plusieurs choses, quoi. Elle est là aussi... pour elle, quoi.

J. : Et, euh... Vous avez de bonnes relations avec elle, avec l'AVS ?

275 **M2** : Oui, oui oui. Je sais que, elle me demande souvent, elle vient souvent me dire un petit peu comment ça s'est passé avec elle, où est-ce qu'elle a rencontré des difficultés ; et puis

même, comment elle pourrait faire pour que ce soit mieux aussi ; je pense qu'elle a un souci, vraiment, de, ben de bien faire aussi, quoi.

J. : D'accord.

280 **M2** : Après les relations... Elle voit la différence entre l'enseignante et l'AVS. Je pense qu'elle est plus... Elle sait que l'AVS la... Elle va se permettre par exemple, plus de rechigner... Alors que, avec moi, elle va pas forcément le faire. C'est vrai que son comportement c'est pas... n'est pas toujours le même ensuite.

J. : Mais c'est peut-être... enfin, c'est peut-être pas plus mal, qu'elle fasse la différence ?

M2 : Voilà, c'est ça. Elle distingue.

285 **J.** : OK. Bon je crois que... Je crois que j'ai fait le tour... Euh... Et du coup dans les activités en commune, EPS tout ça, ça se passe bien, elle n'a pas de problèmes particuliers ?

290 **M2** : Ben, tout ce qui est EPS, alors non, je laisse complètement, euh, faire, parce que je trouve aussi bien pour elle qu'il y ait pas toujours une présence de l'adulte derrière elle. Les arts visuels on laisse aussi complètement faire, tout ce qui est musique on laisse complètement faire... Après tout ce qui va être leçons, si y a de la copie, ou bien de la lecture, ben là elle a besoin, quoi.

J. : D'accord. Mais sinon au niveau des apprentissages, elle... Enfin, en arts visuels, EPS, musique, elle est... comme les autres, quoi, ou...?

295 **M2** : Non, on le voit quand même qu'il y a un petit... décalage. Par exemple dans la... les... Par exemple en sport, la façon de courir par exemple, ben, euh... Les gestes sont moins appuyés, elle est plus, un petit peu plus dans la... je sais pas comment dire...

J. : Dans la réserve ?

300 **M2** : Non, pas forcément justement. Au contraire, je trouve ça bien parce que... Là on est dans l'apprentissage de la danse pour la kermesse, et, quand je la laisse par exemple s'exprimer, elle... C'est sur l'Espagne... Je la sentais complètement dans son... son élément.

J. : D'accord

M2 : Et par exemple je vois, pour tout ce qui est musique, tout ce qui est concentration, tout ce qui est reproduction de rythmes, là elle a des difficultés.

J. : OK, d'accord.

305 **M2** : Voilà. Là vraiment elle a des difficultés. La concentration... Mais là on est dans... faut...

J. : Elle a du mal à... mettre un cadre ?

310 **M2** : Ouais, ouais, complètement. Elle va mettre sa main dans les cheveux, elle va... La concentration n'est pas toujours au... mais bon, c'est comme tous les enfants, finalement ! (rires). Mais non, après, voilà.

J. : Bon, ben je crois que... ah si, pardon ! Par rapport à la MDPH, vous m'avez parlé de... d'une réunion de l'équipe de suivi ?

M2 : Alors on a fait une équipe éducative et on a fait une équipe de suivi aussi. Euh... avant les vacances, justement, donc avec l'enseignante référente pour... pour, justement, continuer la demande d'AVS pour l'année prochaine.

J. : D'accord. Sur le même volume horaire, ou vous demandez plus ou moins ?

M2 : Là on a demandé plus, mais bon, c'est une question de budget.

J. : Oui (rires)

M2 : Est-ce que ça va être validé, on n'en sait pas plus. Parce que l'AVS est partagée dans une autre école après. Le lundi et le mardi elle est sur une autre école donc...

J. : Oui, vous voudriez rester avec la même personne ?

M2 : Oui, je pense que ce serait bien parce que... elle connaît. Voilà ; elles ont déjà une habitude, et c'est vrai que l'année dernière, ça a pas été... simple. Justement pour... je sais que les relations ont été très tendues, entre toutes les deux, et là y a une évolution. Donc, je crois qu'on partirait avec une nouvelle personne, ben ce serait encore un...

J. : Oui, quelque chose à refaire, quoi.

M2 : Oui, voilà. Être en confiance, c'est important.

J. : OK. Bon ben je crois que c'est bon.

ANNEXE III : M3, ENSEIGNANTE DE SARAH

J. : Alors déjà, je voudrais vous demander un peu votre parcours professionnel.

M3 : Euh... Moi je suis... Donc j'ai commencé en tant qu'institutrice. Je suis pas d'ici, je suis du Nord. Donc j'ai travaillé longtemps dans le Nord, après j'ai passé le concours externe de prof d'école la première année, donc ça fait... plus de vingt ans, que j'ai le concours de prof d'école, euh... La première année où les instits en place pouvaient passer le concours d'externe ; après ils ont dû passer l'interne, donc là moi j'ai passé l'externe, euh et puis... Ben c'est tout, j'ai pas de spécialité particulière, euh... prof d'école adjointe, on va dire. Hein, sans spécialité aucune.

J. : OK. Et par rapport aux niveaux de classes, que vous avez...

M3 : Alors moi, mon... J'ai tout fait, hein, j'ai été remplaçante et tout ça, et après, moi, mon dada, ça a été le CP. J'ai fait dix ans de CP. J'ai même eu mes enfants à moi dans ma classe, ça c'était génial... Et puis après on a déménagé, j'ai fait trois ans en Auvergne où là j'ai eu un CE1 que j'ai suivi, en CE2, donc du cours élémentaire, et puis après je suis arrivée à Nantes où la première année je suis tombée sur un CP, donc très bien ; la deuxième année, un CP également, donc j'étais contente, et je suis arrivée ici. Et là, c'est définitif, et c'était un CE2 qui était libre, donc... CE2, et quelquefois, CE1-CE1. Donc l'an prochain, CE1-CE2.

J. : Et là c'est un CE2 seulement ?

M3 : Là, pur, oui. Et une très bonne classe cette année... Classe super. Sarah est dans un groupe génial. (2'00) Donc ils sont adorables, et tout... Vraiment... Des bons élèves, hein, très bons élèves.

J. : D'accord.

M3 : Donc voilà.

J. : OK. Euh...

M3 : Ben, rien de spécial quoi. Si, quand je suis arrivée ici, ils m'ont mis en surnombre parce qu'il n'y avait pas de place, et j'ai été nommée quand même un mois et demi sur les déficients visuels à Emile Péhant. J'avais jamais fait, hein ! Aucune spécialité ; donc là j'ai dû potasser un peu. Et puis au bout d'un mois et demi, l'instit' est revenue, donc après je suis allée, enfin ils m'ont mise sur un CP.

J. : D'accord.

M3 : Donc... C'est la seule expérience que j'ai. Et au niveau des enfants, euh... A problèmes, enfin je sais pas comment vous les qualifiez... si on dit handicapés ou pas...

J. : Je pense qu'on peut le dire, oui.

M3 : Heu... J'ai eu deux fois des enfants atteints de... Spina bifida ; c'est-à-dire, c'est la moelle épinière qui n'est pas scellée, donc ils ne marchent pas, ils sont incontinents, et tout ça. Alors des CP. Donc bon... ça s'est très bien passé. Pas de souci.

J. : Et au niveau des apprentissages, du coup ?

M3 : Ah non, là c'est nickel, hein, ça se passe très bien. Donc, ils étaient intellectuellement très bons ; bon quelquefois trop entourés, trop... écoutés par les familles, donc... Mais ça c'est vraiment un très bon souvenir. Bon après y a quelquefois des accidents, mais, les
40 accidents... on est des mamans, voilà... Si faut les nettoyer on fait, quoi. Donc, un bon souvenir, en fin de compte.

J. : Et, donc Sarah, oui, est-ce que vous pouvez m'en parler un petit peu ?

M3 : Bon, alors moi, franchement, si... Elle se comporte comme une enfant comme les autres, ici ; complètement, hein. Alors on a une AVS-I qui est là tous els jours, hein ; Anne-Cécile. Elle est là... tous les jours, enfin toutes les demi-journées : elle vient le lundi après-midi, le mardi après-midi, le jeudi matin, et jeudi, euh, vendredi matin. Elle est là pour alléger tout ce qui est concentration, la lecture de consignes, les choses comme ça. Et, parce que, elle se fatigue vite, Sarah. Son handicap il est là : une très grande fatigabilité, si on peut dire. Et puis, au niveau de l'écrit, elle fatigue vite. Si elle doit écrire longtemps, ça risque d'être
50 gênant, quoi. Donc, quand Anne-Cécile est là, le plus souvent c'est elle qui transcrit, ses réponses. Quand elle n'est pas là et qu'on fait des évaluations c'est moi qui le fais, quoi. ; c'est dictée à l'adulte. L'allègement il est là. Mais... Sarah, je veux dire, si on ne me dit pas qu'elle a un... un handicap, je ne le vois pas, hein. Elle est brillante, hein ; elle réussit très bien. Euh... Même si elle est aidée, moi j'essaie le plus souvent, maintenant en fin d'année,
55 de faire les évaluations quand il n'y a pas Anne-Cécile, justement, pour voir comment elle s'en sort, parce que... Il y a une complicité entre elles deux et elle la connaît depuis très longtemps, donc... elle aurait tendance à lui demander des choses ; mais elle s'en sort vraiment très bien, hein, la petite ; elle réussit très bien. Alors la maman, par contre elle est hyper anxieuse ; enfin vous la connaissez ?

60 **J.** : Oui. (5'00)

M3 : Donc elle est hyper anxieuse, et bon on s'est vues quelquefois, et elle m'a demandé des allègements au niveau des, du soir. Au niveau des leçons. Donc c'est la maman qui lit les leçons, et... voilà. Tout se fait à l'oral à la maison. Presque pas d'écrit, hein, c'est ce qu'on m'a demandé. Et comme on décroïsonne en histoire, en géo et en sciences, mes autres
65 collègues font pareil, c'est-à-dire, quand il y a un contrôle, ce sont les adultes qui... écrivent à la place de Sarah. Mais... si elle pouvait faire comme tout le monde, elle le ferait, hein ; elle ne se plaint jamais, quoi. Et si on la laissait faire, elle ferait exactement comme les autres. Bon alors après elle a son problème de lecture et de... d'orthophonie, de diction. Les R, tout ça, qu'elle prononce mal. Mais bon, moi par exemple si on fait de la lecture orale, pour pas
70 que ce soit trop fastidieux, je l'interroge dès le début ; comme ça elle sait exactement où on est, elle est pas obligée de suivre tout le long, parce qu'elle écoute beaucoup, donc elle oralise un petit peu, quoi, on allège beaucoup, mais elle a... de compréhension elle a aucun problème. Hein, et c'est un CE2... brillant.

J. : D'accord. Et au niveau... déchiffrage, je veux dire, en lecture ?

75 **M3** : Ah ben... elle est [... ?], hein. Et... elle a beaucoup de soins à l'extérieur...

J. : Oui, je sais qu'elle va chez l'orthophoniste...

M3 : Alors, elle fait plein de choses ; elle a un suivi orthophonique, deux fois 45 min, un suivi orthophonique logico-maths, une demi-heure par semaine, et un pédopsy, tous les quinze

80 jours. Donc elle arrive très souvent en cours de route, dans la journée. Hein, elle... et Anne-
Cécile sert à ça aussi ; quand elle arrive, c'est elle qui la met dans le bain par rapport à ce
qu'on est en train de faire. Mais bon, moi, bien sûr, mon emploi du temps il est aménagé pour
elle ; c'est-à-dire, avant qu'elle arrive, on va corriger tout ce qui est écrit, les devoirs, des
choses qu'elle a faites avec sa maman à l'oral. Hein, donc, euh, les nouvelles notions, on les
débuté quand elle arrive. Et... voilà ; je ne peux pas faire mes leçons quand elle n'est pas là,
85 quoi.

J. : Oui. Ca pose pas trop de problèmes, ça ?

M3 : Non, non. Non, parce que bon, elle est absente, enfin elle arrive vers 9h30... mais bon,
non, c'est une habitude. C'est pas un problème. Du tout. Et puis franchement, voilà quoi, dès
qu'elle arrive, hop, elle rentre dans les apprentissages tout de suite ; elle est... On a envie,
90 quoi, elle a tellement envie, elle, que... ça se fait naturellement.

J. : OK. Et sinon, euh, socialement, est-ce qu'elle est bien intégrée dans la classe avec les
autres enfants ?

M3 : Bien sûr. Enfin... On a eu un petit problème, cette année : une petite fille qui a un très
fort tempérament, mais qui, bon, qui a un bon fond, mais euh... Ben, voyant les notes de
95 Sarah, et puis, bon, j'étais sur son dos à ce moment là, et elle a... ben... y a eu une petite
jalousie, parce qu'elle a l'impression que Sarah se fait aider par l'AVS-I, évidemment. Donc
là ça a été des propos pas gentils, donc Sarah a beaucoup pleuré, on s'est mis... bon on a
discuté, on a remis ça à plat... mais bon. Y a eu une fois.

J. : Oui. Ca n'a pas forcément rejailli sur l'ambiance générale... ?

100 **M3** : Oh, pas du tout ! Oh non, non, parce que nous on a discuté tous ensemble ; c'est un bon
groupe, donc vraiment... Ils sont tous autour d'elle... Ah non, tout le monde comprend,
euh... Voilà, la maladie de Sarah, voilà, ça y est, c'est intégré... Si on ne dit, pas, mais
franchement si on ne dit pas qu'elle est malade, personne ne le sait, hein. Donc c'est, juste
quelquefois... Bon au début, c'est un peu dangereux, quoi, parce qu'on... Comme elle, elle
105 bosse, elle bosse, elle bosse, y a la maman qui est venue en disant « hop, hop, hop ! Elle
rentre, elle est crevée », quoi. Donc en même temps y a une maman très anxieuse, et... Sarah
qui a envie de faire comme les autres, quoi. Donc... Mais bon. Elle fait une scolarité très bien.
Elle va aller en CM1 sans problème.

J. : Donc vous ça ne vous inquiète pas, pour, pour la suite ?

110 **M3** : Alors, au début, ça m'a inquiétée, l'allègement qu'elle demandait, la maman : « oui, ils
ont tant de mots à apprendre le soir, faudrait qu'elle en ait que trois »... Je lui ai dit, « Mais
alors, oui, mais là on est sur un... enseignement spécialisé, quoi. Faut voir où on va après,
quoi... ». Et puis tout compte fait, non, ça ne pose pas vraiment de problèmes. Bon après il y
a les... son problème d'orthographe, et de... d'orthophonie, quoi ; elle retranscrit mal certains
115 sons, on fait le travail en parallèle, mais mis à part ce problème, y en a pas, y en a pas.

J. : Donc avec une aide, une AVS-I, si ça continue...

M3 : Jusqu'au collège, même en 6^{ème}, y en a, hein...

J. : ... ça vous paraît tout à fait...

M3 : Elle va faire une scolarité normale, je pense. Enfin, moi, je pense, hein. Le contraire m'étonnerait, parce qu'elle est, heu, elle réussit très très bien. Quand je l'envoie au tableau, heu, c'est bon quoi. Ah ben oui. Oui, oui oui oui. Euh, quand je fais mes dictées, alors les autres ont un grand texte, et elle, elle a dix mots à apprendre, disons sur une semaine, donc je lui ai préparé le même texte, et j'ai enlevé les dix trous. Hein, donc elle complète ça, comme on peut faire avec des troubles du langage, ou... Je m'étais mise à fonctionner comme ça...
 125 Ben si, un autre gamin que j'avais eu, et c'était des gens du centre du langage qui m'avaient dit de faire ça ; c'était une bonne idée, donc, bah, ça lui va très bien. Donc au début elle faisait des petites erreurs, et maintenant elle en fait plus du tout, hein. (10'00)

J. : Euh... Vous me parler de gens d'un « centre du langage » ?

M3 : Oui, au CHU. Y a une antenne... pour les troubles du langage. Ca peut être intéressant pour vous ? Ben c'était un enfant que j'avais qui avait des gros problèmes, et y avait eu un... dossier, qui avait été fait je sais pas par qui, MDPH ou j'en sais rien, et... donc il était suivi au CHU par le centre du langage, et on se rencontrait régulièrement pour voir comment... Aménager ici, quoi.

J. : D'accord.

135 **M3** : C'était... C'était bien pire, hein. Rien à voir avec Sarah, hein.

J. : OK. Et du coup, vous, vous n'avez pas du tout suivi de formation particulière pour accueillir un enfant handicapé.

M3 : Aucune. Non...

J. : Vous n'en ressentez pas le besoin ?

140 **M3** : Oh, ben non, du moment qu'il y a l'AVS-I. Alors, la seule chose, c'est... Si jamais elle avait une crise. Là, donc le médecin scolaire m'a... m'a vue, quoi, et puis ben là on est en droit de refuser, parce que si jamais elle a une crise d'épilepsie, euh, c'est... Les soins sont assez particuliers. D'abord y a la panique, on a ; c'est minuté, y a tout un... truc, d'ailleurs, on révise régulièrement avec les collègues, si jamais ça arrivait... Et, avec des, des... un produit
 145 à mettre dans l'anus, des choses comme ça, donc...

J. : Oui, j'ai été responsable de Sarah, en fait, dans le cadre d'une colo, donc j'ai été mise au courant.

M3 : Et là, je ne suis pas obligée d'accepter. Hein, bon maintenant, en tant que... enfin, ça c'est plus une maman qui réagit, quoi, pour que la petite elle puisse être comme les autres, bon moi j'accepte...
 150

J. : Oui ; même en tant qu'être humain...

M3 : Oh, non, parce qu'on a des collègues qui refuseraient. Ils ont dit qu'ils ne seraient pas d'accord. C'est une grosse responsabilité s'il arrivait un problème. Et là depuis mars... J'y pense plus, là, mais au début j'y ai pensé beaucoup. Depuis mars, elle a... elle a été sevrée au niveau de ses médicaments. Donc... j'espère qu'aujourd'hui ça va, d'ailleurs, elle est absente, c'est la première fois. Mais... Je suis revenue des vacances de Pâques, je... j'avais un petit œil... Je surveillais un peu plus, quoi, mais bon. (12'20) Tout a l'air d'être normal. Mais c'est pas mal... Faudrait voir si ça se... régularise, son problème, enfin je sais pas.

160 **J.** : Ben de toute façon ça a été fait vraiment... hyper progressivement ; la maman me disait que, qu'ils ont diminué très doucement.

M3 : Oui... Alors après qu'est-ce qu'il y a d'autre... Ben elle fait sport avec nous, donc elle a toujours son, sa trousse ; enfin c'est l'AVS, c'est Anne-Cécile qui s'en occupe parce que, Anne-Cécile est là quand on va à l'extérieur, par contre. Que je sois pas toute seule avec tout le groupe classe si y avait un problème, quoi ! Et puis, bon ben des petits aménagements, je
165 dois toujours avoir mon portable sur moi... des petits détails qu'on fait, sans aucune formation en fait.

J. : Oui. Sauf, euh, la piscine, sa maman me disait que...

M3 : Oui alors elle ne peut pas y aller parce le, la... l'obligation c'est d'avoir un adulte dans l'eau, donc, euh... près d'elle, que pour elle. Donc j'ai demandé à Anne-Cécile, qui elle n'est
170 pas, ne se sent pas capable, euh, qui nage pas, peut-être ; enfin elle a le droit, donc... à partir de là elle ne peut pas venir à la piscine.

J. : D'accord. Et sinon elle fait tout le reste, sans...

M3 : Tout le reste, normalement. Tout, tout, tout, tout, tout.

J. : Et... Y a des moments, sur le travail en classe, où c'est vraiment aménagé ?

175 **M3** : Ben, au niveau des dictées, par exemple. Euh... Ben les tâches écrites, oui. Quand j'ai une évaluation, ben là elle est pas là aujourd'hui, mais si elle avait été là, par exemple, euh, je lui aurais donné que la moitié. Jusque là (montre sur la feuille). Elle ne fait pas tout. Puis moi, je la note sur... La quantité de travail est aménagée. Mais le contenu, non. Elle est capable de faire comme tout le monde. Mais... le quantité, surtout, principalement.

180 **J.** : OK.

M3 : Bon voilà ; c'est pas vraiment... Je sais pas si c'est un cas... Elle est intégrée au... Naturellement y a pas de mesures particulières, si ce n'est faire les leçons quand elle arrive, euh... aménager l'écrit, mais ça, ça se fait...

185 **J.** : Oui. Mais est-ce que vous pensez que... que du coup, le fait d'accueillir Sarah ça vous... comment dire... ça vous porte à changer votre pédagogie en général ? Par exemple, en cherchant des solutions, quelquefois pour elle, est-ce que...

M3 : Pas vraiment, parce que ça nécessite pas...

J. : Non, oui.

190 **M3** : Si ce n'est, je vous dis, les dictées à trous, là, sinon, non, euh, les lectures de consignes, ben... l'AVS-I est là, quand même, hein, je suis pas toute seule, hein, donc euh, si j'avais été vraiment toute seule pour tout gérer, oui, mais là... Non ; non parce qu'au début, on avait pensé à la mettre et l'ordinateur et tout ça... Alors c'est vrai, quand eux ont du travail à l'écrit, moi je lui mets des jeux mathématiques à l'écran, donc là ben Anne-Cécile elle va avec elle aussi, hein, et puis elle peut y aller toute seule, donc euh, non, non c'est pas...

195 **J.** : Pas besoin, d'aménagements particuliers alors.

M3 : Non, parce qu'elle a aucune... aucune difficulté pour comprendre... Non, sauf la quantité écrite, quoi.

J. : Et du coup, dans la classe, c'est la seule qui soit... qui demande un peu de

200 **M3** : Non, ils sont plusieurs. J'ai un enfant bizarre, là (rires), enfin, on va dire bizarre... Mais bon, qui a bien évolué, mais qui n'est pas, malade, entre guillemets, donc euh... j'ai un autre, là, donc avec... tout près, là (montre la place à côté de celle de Sarah) ; quelquefois Anne-Cécile l'aide aussi. Mais, sinon, non, c'est une très bonne classe. Donc les trois enfants... Enfin, si, j'avais quand même une petite devant qui ne parlait pas du tout l'an dernier ; qui ne parlait pas à l'adulte. Et qui parle, cette année. Donc, ben voilà ; une grande réussite, quoi.

205 **J.** : D'accord !

M3 : Donc, la maîtresse n'avait même pas pu faire les évaluations de CE1 parce qu'elle ne parlait pas et n'écrivait pas. Donc, tout le CP, tout le CE1. Et cette année elle a démarré. Donc...

J. : Pour quelles raisons, elle ne parlait pas ?

210 **M3** : Oh, c'est un problème familial

J. : Ah oui...

215 **M3** : C'est une famille... Le père est très... euh... très très autoritaire, très... Il enferme son monde... L'enfant ne parle pas à l'adulte, euh... Enfin c'est particulier. Mais bon moi j'ai pas eu de problèmes. Donc... (silence) Non non, c'est pas... Enfin... C'est vrai que ça me fait drôle de parler de handicap, quoi.

J. : Oui, nan mais je vois ce que vous voulez dire ; moi-même quand je me suis occupée de Sarah...

M3 : C'est la maman qui nous le rappelle. Ah, vous vous êtes occupée de Sarah ?

J. : Oui, dans le cadre d'une colo.

220 **M3** : La maman a réussi à obtenir une aide pour l'été ?

J. : Oui ; alors c'est vrai que... Enfin, c'était en cas de crise, quoi. Mais sinon elle n'aurait pas pu partir, et c'est vraie que les loisirs, c'est important aussi...

M3 : Ah mais certainement. Et, nous c'est vrai que, quand on part une journée complète, par contre, on s'organise bien avec les autres collègues et l'AVS-I elle reste là toute la journée.

225 **J.** : Oui.

M3 : Nan mais bon... On s'organise bien, quoi. Mais bon... Tout ce que j'espère c'est qu'il n'arrive pas un problème de santé parce que le reste, au niveau scolaire ça se passe vraiment très bien, hein.

230 **J.** : Mais c'est... C'est intéressant quand même d'avoir les deux sons de cloche, parce que la maman me disait qu'elle était inquiète pour le CM1, inquiète pour le collègue...

235 **M3** : Elle est toujours en train de... Moi quelquefois je lui marque « seule » sur les évaluations (18'00) ; elle l'a fait seule, quoi ; je... je fais exprès d'en mettre de plus en plus quand elle n'est pas là, Anne-Cécile. Et... elle le fait seule, quoi, je suis là, je vois bien. Mais oui, la maman est très très anxieuse. Après l'orthophoniste... avait senti, à un moment ; bon j'avais peut-être oublié, en effet, ses problèmes, et par rapport à la quantité de travail qui a monté vers... après Noël ; donc là on a fait une équipe éducative, et la maman est arrivée en disant : « le soir c'est pas possible, on peut pas y arriver, faut qu'elle passe des heures et des heures et des heures à travailler »... Donc c'est là qu'on a dit « bon, elle n'écrira pas ; c'est

vous qui lisez le... la leçon le soir, et puis voilà, elle a compris tant mieux, c'est comme ça.
 240 Et... Par contre la maman ça lui demande un sacré... Tous les soirs c'est elle qui lit les leçons à Sarah, quoi. Hein...

J. : Oui... Oui mais je crois qu'elle y passait encore beaucoup plus de temps avant. Parce qu'on en a parlé, et à ce moment-là, où il y avait du changement quand même... Et elle m'a dit que c'était... un vrai soulagement pour toute la famille, quoi.

245 **M3** : Ben oui mais... Enfin, moi ce que j'ai regretté c'est qu'elle ne soit pas venue me voir. Euh... C'est... Elle est venue, et puis... Bon elle est, c'est une maman très très anxieuse, hein, et puis... qui va pas bien donc, euh, enfin je pense. Donc, euh... Elle était presque agressive, quoi, ce jour-là, en disant « oui, c'est pas possible... », alors que si elle était venue... Voilà. Enfin bon, ça s'est très bien passé, hein. Régulièrement je lui dis « ça va, c'est
 250 bon maintenant ? ça va ? » (rires). Là elle me dit oui, bon ça va. (19'30) Voilà... Mais on se rend pas compte, hein...

J. : Non, c'est vraiment... Là on touche vraiment du doigt les deux points de vue ; parce qu'il me semblait qu'elle était très satisfaite que Sarah soit dans votre classe, enfin... Je n'avais pas compris qu'il y avait eu des problèmes cette année. Je pense qu'elle se sent entendue, quoi.

255 **M3** : Oui, non mais ça se passe bien... Parce que bon, je vous dis, le soir, la petite a son cahier de mots, je lui mets en fluo les mots qu'elle doit apprendre (cherche en même temps dans le bureau), elle... Ah ben elle est pas là ; elle a son cahier chez elle... Donc c'est moi qui note ses devoirs, enfin ; c'est rentré dans les habitudes.... Ou alors je lui dis : « c'est toi qui marques, mais tu fais ça avec maman ». Alors... parce que... Elle est très écoutée Sarah, à la
 260 maison, hein, alors là à la fin de l'année je lui dis, « Ah ça tu notes quand même, ça » ; alors elle me fait un petit sourire, elle note quoi. (rires) Mais voilà... mais au début j'avais peur, pour le CM&, mais là franchement... Tout ce qu'on fait c'est bon, quoi. C'est... Elle me dit « les tables de multiplication, faut tout apprendre ? » et je lui dis « ah ben ça, oui, hein ». Alors elle me met des mots, la maman, « elle y arrive pas », « c'est compliqué »... mais je lui
 265 dis « C'est pour tout le monde !! Tous les autres aussi, quoi... Jusqu'au CM2 on galère »..

J. : C'est vrai que c'est dur de faire la part des choses entre ce qui relève du handicap et...

M3 : alors en général je, je lui dis, « pour les autres aussi, ne vous inquiétez pas, c'est normal... » donc bon. Et puis la petite elle est... Elle a une très grande copine qui est... Première, voire deuxième de la classe, donc elles sont... Elles sont bien, euh... Elle va même
 270 à l'étude avec une autre personne, le mardi, donc à l'étude c'est pas moi, c'est... Parce qu'on fait l'étude chez nous mais le mardi, c'est pas moi, justement. Et il me dit, Denis, il me dit « Ben impeccable, euh... ! », puis je dis, « ben oui. » Et... l'année dernière, la maîtresse de CE1 nous a dit, « une AVS, je veux bien, mais je comprends pas ». (21'16)

J. : Ah oui ? Et si ça ne tenait qu'à vous, est-ce que vous demanderiez qu'elle soit
 275 renouvelée ?

M3 : Bon, on l'a demandé... Et puis bon, pour le CM1, c'est vrai que la difficulté va s'agrandir ; ça va être, voilà... Y a plein de nouvelles notions ; c'est vrai que le CM1 c'est un cap, mais pour tous ! Enfin... voilà. Mais comme cette année, euh... Maintenant on va pas, enfin je veux dire, c'est un avantage qu'elle a, qui va peut-être lui servir après, l'an prochain,
 280 mais cette année franchement... Anne-Cécile elle est souvent là, elle attend, hein. Ah oui...

Alors après je lui dis aussi, à Sarah, « Demande pas, quoi... Si tu sais, essaye. » Elle aurait tendance à... Je la vois, par en-dessous... (rires). Bon, c'est rigolo, c'est...

J. : En même temps je trouve qu'elle a les deux aspects ; quelquefois elle aime bien se débrouiller aussi...

285 **M3** : Oui. Alors, ce qui s'est passé au début de l'année, le problème qu'on a eu c'est que, quand je donnais par exemple, un petit truc à faire ; on regarde des DVD en histoire, et je dis, « ben vous notez quelques petites remarques », trois choses différentes. Mais elle il a fallu qu'elle fasse, et c'est là que ça a commencé à... inquiéter la maman, y avait un texte, elle a fait un texte, elle a mis des heures et des heures, il fallait que ça soit parfait... C'est pas ça, 290 que je lui demandais ! J'ai demandé trois petites remarques pour, pour qu'ils soient attentifs, quoi ! Mais, « j'ai pas demandé ça, je lui dis, madame », je lui dis, mais elle me dit « oui mais Sarah, elle est perfectionniste, faut que ce soit parfait... » Alors donc il a fallu apprendre à décoder avec elle. Pour qu'elle comprenne ce que... Mais là c'est bon, hein, on est en juin, donc... il serait temps ! Et... Non non, maintenant elle sait...

295 **J.** : D'accord.

M3 : Impeccable, quoi. C'est vrai qu'il faut s'adapter...

J. : Mais vous, ça ne vous paraît pas poser de problèmes, quoi. Y a pas un moment où vous vous êtes dit... « Comment je vais faire, là ? » ?

M3 : Oh pas du tout. Non. Non non. Non, et... l'an dernier, j'avais un autre cas d'enfant, qui 300 est parti en CLIS, d'ailleurs, avec une autre AVS, et... là y avait des problèmes, là c'était compliqué... De compréhension ; c'était un petit gamin qui... « gnaaaah », comme ça, là, enfin bon, hyper nerveux, plein de TOC, plein de... Enfin c'est autre chose !

J. : Oui.

M3 : Hein... Y avait plein de choses qu'il ne savait pas faire, lui. C'était compliqué. Que 305 Sarah, non.

J. : D'accord.

M3 : Et... en parlant de cas, y a un petit qui vient d'arriver au CP, je sais pas si ça peut être intéressant, y a un petit qui vient d'arriver...

J. : Ah, ben, oui, ça m'intéresse !

310 **M3** : Mais, ça fait... deux semaines, qu'il est là. Je sais pas, euh... là c'est un gros cas lourd, hein.

J. : Si... Vous pouvez transmettre mon mail à votre collègue...

M3 : Ben je peux lui en parler ! Elle est en bas, hein. Ca pourrait être intéressant de discuter, parce que ça fait pas longtemps qu'elle là, mais bon à voir... Il ne fait absolument rien, par 315 exemple.

J. : Ah oui, ben... justement c'est...

[Interruption : une collègue entre et parle d'un projet cinéma]

M3 : Mais... on a un super projet cette année, duquel elle fait partie, Sarah ; on fait un petit film avec une association sur le quartier de la Halvêque. Et c'est parti d'ateliers d'écriture,

320 enfin c'est un truc, on fait un tournage fin juin, donc les dames elles viennent, tout l'après-midi, là. Et Sarah est dedans, elle fait son truc comme tout le monde, euh...

J. : Ouais ?

M3 : Ouais, ouais...

J. : Elle est pas, euh... timide ou quelque chose comme ça ?

325 **M3** : Ah, c'est une enfant timide. C'est une enfant timide. Et... Même moi, si elle a un, quelque chose qui ne va pas, elle va vite pleurer, quoi. Donc moi je suis, je lui dis « t'arrêtes de pleurer »... Dès qu'elle est... Sa maman m'a dit « Il faut qu'elle puisse aller aux toilettes quand elle a envie ». Donc, je l'ai dit, je l'ai dit à tout le monde, j'ai dit « Voilà, ça se passe comme ça... », donc tout le monde est au courant, eh ben, si elle soit y aller, elle vient me
330 voir quand même. Je lui dis « Je te réponds pas ! », alors elle y va... Voilà elle a toujours une petite peur...

J. : Oui, c'est dur pour elle de prendre des décisions.

M3 : Oui, parce qu'on doit en prendre beaucoup, je pense... [pour elle]. Puis elle est... Si, je pense qu'on peut dire qu'elle est timide. D'ailleurs, sa petite copine, c'est une enfant très
335 timide. Voilà.

J. : OK. Et euh... du coup, vous me dites que vous n'avez pas spécialement de problèmes, donc, euh...

M3 : Ah oui, non mais moi j'ai fait ça c'est plus pour rendre service, parce que...

J. : Ah non mais c'est très intéressant quand même, parce que vraiment, c'est un son de
340 cloche tellement différent de celui de ma maman...

M3 : Parce que la maman, elle va pas nous dire, quand même, qu'elle est en échec la petite ?

J. : Pas en échec, non. Mais elle est très inquiète pour le CM1, quoi. Et elle se demande si ça ne va pas se dégrader de plus en plus, et que... Et que Sarah doive sortir du système ordinaire.

M3 : Bah... ? On va voir au CM1. C'est vrai que le CM1 c'est un pallier, hein... Y a plein de
345 nouvelles notions, mais comme elle n'a pas de problèmes de compréhension, avec... On a demandé la même chose, niveau quota-horaire d'AVS, donc...

J. : Et c'est vrai qu'elle m'a dit aussi, surtout, qu'elle s'inquiétait pour la charge de travail, quoi. Est-ce que Sarah va tenir le choc, aussi, au niveau... fatigue.

M3 : Ben là elle est... Maximum trente minutes le soir, on a demandé. Pas plus. Donc, après,
350 elle rencontrera l'instit' de CM1, et puis... ça se mettra en place, hein. La maman elle a un côté froid, au départ. Et moi je lui avais dit à Céline, qui l'avait au CE1, elle était « Oh, elle roule toute seule, quoi... », donc je m'inquiète pas, et puis tout à coup ça a été... Rendez-vous ; bon, il a fallu qu'on discute, et puis... maintenant c'est très bien, hein... Elle a tellement peur que ça se passe mal, que... Elle a pas toujours... l'abord facile, quoi. Sans être
355 désagréable, hein, mais elle... je pense que c'est l'anxiété, qui la rend comme ça. Puis bon...

J. : Oui, sa petite...

M3 : Et, qu'est-ce que ça devient, alors ? Parce que j'ose pas demander à Sarah ; la petite ?

J. : Euh... Je crois qu'il y a pas beaucoup d'évolution... Moi je... Du coup on a fait l'entretien avec la maman dans la chambre de Sohanne, donc elle est en hôpital de... Je sais pas comment on appelle ça, en hôpital de jour, et puis... Ben... Je sais pas... Je sais même pas si elle reconnaît les gens, même ses proches...

M3 : Ouais... Ca n'évolue pas, quoi...

J. : Pas beaucoup, non... Enfin je ne crois pas. Ils cherchent une école.

M3 : Oui, parce que là, elle est en soins, quoi...

J. : Oui voilà ; là je pense qu'elle a plus besoin de soin intensifs à l'hôpital... Là elle n'est même pas scolarisée à l'hôpital, mais y a des gens qui viennent l'éveiller...

M3 : Mais ça, je lui en parlerai pas, à Sarah... Parce que...

J. : Non, oui je pense que c'est préférable.

M3 : J'ai entendu, parce que Anne-Cécile elle connaissait la petite, donc... On est tous au courant que, voilà, y a eu cet accident-là, mais bon. Après... Quoi dire d'autre, de Sarah ?

J. : Vous ne faites pas spécialement de concertations avec les collègues ? Par rapport à elle.

M3 : Euh, si, au niveau médical, je leur, on sort la trousse de [?] et puis on révise tous, parce que, « si elle est avec toi, pendant que, je suis pas là ou voilà... », régulièrement, moi je me dis, « oh, faut que je relise », parce que... Ben je panique un peu, quoi ! Si ça arrive... C'est normal. Euh... sinon, ben on s'est mis d'accord au niveau décloisonnement, « Voilà, tu fais dictée à l'adulte... ». Oh, non, puis...

J. : Oui quand même, y a quand même ça.

M3 : Oui, suite à l'équipe éducative, en fin de compte, on s'est, euh, comme elle nous a tiré la sonnette d'alarme, la maman, que les leçons c'était beaucoup trop lourd, ben tout le monde a été d'accord pour faire comme ça. Mais dans l'enseignement proprement dit, y a pas d'aménagement pour elle. Elle... elle comprend. Elle comprend très bien. Et d'ailleurs, quand elle fait ses évaluations là ou en bas, en géographie et tout, elle a tout bon, hein. Donc après, je sais pas comment elle s'y prend, mais c'est bon, hein. (30'00)

J. : D'accord. Parce que la maman me disait qu'elle avait des problèmes aussi au niveau mémorisation...

M3 : Oui mais... Moi je, je sais pas si les autres font des contrôles plus courts ; moi c'est toujours plus court, pour elle. Donc moins de choses à apprendre. Donc... ah oui, ben c'est son problème, mémorisation... [?] Les moments où je fais poésie, elle elle a la moitié à apprendre. Et l'autre fois il y avait la moitié, eh ben elle m'a tout récité. Elle avait fait l'effort de tout apprendre

J. : Ah oui ? En entier ?

M3 : Oui. Et... ça je lui avais pas demandé, hein, mais voilà, du coup, c'était fait ; l'autre fois y en avait une un peu plus longue mais pas très longue ; je lui dis « ben tu vois, si tu peux essayer... » Elle a tout fait. Mais c'est bien, c'est très bien dit. Bon après y a ses...

J. : ... problèmes de diction...

M3 : ... oui. Mais on... On fait avec ; elle ose prendre la parole, elle ose répondre...

J. : Oui ?

M3 : Ah oui, oui oui.

J. : Oui, elle est dans la classe, quoi.

400 **M3** : Complètement !

J. : Elle est vraiment bien intégrée...

M3 : Ah oui, oui, et puis ils se connaissent... C'est une petite école ; il y a qu'un... Un CP, un CE1, un CE2, un CM1, un CM2. Donc, ils sont ensemble depuis tout le temps. Donc, et puis c'est vraiment un très bon groupe. Adorables... C'est un... On comptait les semaines, puis je
405 me dis : « il reste plus que cinq semaines avec eux ! » (rires). Mais vraiment, c'est rare, hein !

J. : Dans ce sens-là, oui ! (rires)

M3 : Et... même eux, ils me disent « oh c'est bien, on fait plein de choses », et puis le, le cinéma, le...

J. : J'aimerais bien voir ce que ça donne, ce projet...

410 **M3** : Ah ouais, c'est... C'est sympa ! En fait c'est... C'est avec une association qui travaille avec la ville de Nantes et qui fait un film sur... documentaire, sur le quartier de la Halvêque. Donc y a... Ils travaillent avec des ados, des adultes, des personnes âgées, et des enfants, donc c'est nous qui avons été choisis. Donc ils m'avaient demandé... Parce que moi je fais école et cinéma, donc, on m'a demandé si ça m'intéressait, et puis après on a cherché sur l'école, CM1
415 c'était une catastrophe, cette année... Et puis moi j'ai dit oui tout de suite, quoi. Mais ça prend du temps, hein. Beaucoup de temps, mais c'est génial.

J. : Oui, et puis ça fait travailler plein de choses.

M3 : Oh ben oui, parce qu'au début les histoires on les a écrites, hein. Pis tout... Oh non c'est très très bien. Donc voilà on fait ça... Bon. On verra l'an prochain. Mais... Ce serait
420 intéressant de voir comment elle évolue au CM1, c'est sûr. Et de pas...s'alarmer, comme elle fait la maman, quoi.

J. : Et du coup, pour conclure, vous pensez que c'est réussi, quoi comme intégration ? Qu'il n'y aurait aucune raison de la mettre ailleurs ?

M3 : Pour l'instant, non. Ah non. Pas du tout. Ben non. Après, le CM1 c'est vrai que c'est
425 compliqué, qu'il y a beaucoup de nouvelles notions ; attention, hein ! c'est costaud. Mais bon. Après nous on fait des choses très compliquées, parce que comme c'est un très bon niveau, je pousse, hein. Mais... C'est bon. Y a des CM2 qui feraient pas ce que... y en a qui font, donc... ben on tire vers le haut, quoi c'est cool ! Y a des années, c'est pas ça, hein. Et... Sarah aussi, hein, c'est bon ! Non, non. Moi je m'inquiète pas du tout, c'est ce que j'ai dit à la
430 maman. Après... A suivre ! Ce serait intéressant de suivre, l'année prochaine. Voir comment elle a évolué.

J. : C'est vrai ; moi j'aimerais bien savoir... En plus elle est mignonne cette petite.

M3 : Oui ! Mais moi... ça se passe bien. Une fois elle m'a fait une tête de cochon, je sais pas pourquoi... Oh je lui ai dit... Mais bon. Comme je la traite comme les autres, voilà, je pense
435 qu'elle a besoin, de ça, aussi.

J. : Oui. Oui, oui, ben, vraiment !

M3 : Oui, parce que... Voilà. Par contre je peux peut-être... Voir avec la maîtresse de CP.
Pour un autre rendez-vous, bien sûr...

J. : Oui, je veux bien ! **(34'00)**

440 [puis M3 me parle de l'enfant de CP : Jérémie]

[puis elle me montre le compte-rendu de la réunion de suivi pour Sarah]

ANNEXE IV : M4, ENSEIGNANTE DE JÉRÉMIE

J. : Alors, est-ce que vous pourriez me dire, déjà, quel a été votre parcours universitaire et professionnel ?

M4 : Alors en fait, donc j'ai fait d'abord un bac ; à l'époque c'était A2, donc je sais pas, littéraire, on va dire, avec de la philo, en gros... truc, et puis après, donc j'ai fait une maîtrise en droit, parce qu'en fait je voulais m'orienter comme juge pour enfants, pour toujours, travailler avec les enfants, vous voyez ; et puis en fait... on se rend compte à un moment donné ; enfin moi, je me suis rendu compte à un moment donné, que le droit c'était pas ma tasse de thé... J'aimais pas le milieu et tout ça, et puis... J'apprenais des choses qui ne me plaisaient pas dans le sens où il y avait une mentalité très particulière, et en fait ça cassait un peu des idéaux que j'avais en tête, donc ce qui fait que du coup, je suis restée un petit peu en période de latence pendant un an ou deux, à réfléchir sur ce que je pouvais vraiment faire, pour être utile et tout ça. Et donc du coup, après cette maîtrise... Ah, j'ai fait même un début de DEA, donc... Je suis allée à fond, je me suis dit, faut que je me... Voyez, c'est pour vous dire, mais ça m'a, non, franchement... Et puis... Une petite période d'un ou deux ans, où j'ai réfléchi, et puis on m'a dit, « mais pourquoi tu ferais pas instit' ? » parce que... Je m'étais occupée d'enfants, si vous voulez, je m'occupais d'enfants régulièrement le soir, pour l'aide aux devoirs ; quelquefois, je me, j'étais baby-sitter, et puis ça se passait bien, j'avais un bon contact, et tout ; et puis c'est une idée qui m'a trotté dans la tête, tout en sachant, enfin, à l'époque, pour moi, que c'était un petit peu magique... d'enseigner aux enfants ; parce que tu dis « mais comment tu peux apprendre des choses... ? Mais comment, mais qu'est-ce... comment ça, mais c'est pas possible ? »... Donc c'était un petit peu, en même temps, un... Voilà, un, une interrogation. Donc j'ai quand même passé le concours... externe, évidemment... donc j'ai eu l'écrit ; à l'oral j'étais sur liste d'attente. Et puis, la liste d'attente s'est énormément réduite, ce qui fait que je suis rentrée au mois d'octobre à l'IUFM. Donc c'était génial, quoi. Donc après, bon ben le truc basique, hein, l'IUFM, le premier poste, et puis... Voilà. Me voici maintenant.

J. : D'accord. Et au niveau, du coup, des classes que vous avez rencontrées ?

M4 : Alors, j'ai eu cette chance, en fait, de faire toutes les classes, à part moyenne et grande sections. Mais j'ai fait pré-petit/petits, euh, CP, CE1, CE2, CM1, CM2, parce que, au début j'étais en remplacement de directeurs, souvent, enfin, pas en remplacement, en décharge de direction, et en complément de collègues qui faisaient des mi-temps, des quart-temps, des tiers-temps... donc ce qui fait, ça permet de voir beaucoup, beaucoup de niveaux, et puis beaucoup de manières de travailler. Donc moi, personnellement, j'ai apprécié, parce que ça a permis de voir plein de choses, et des choses auxquelles on ne pense pas nécessairement, des manières de faire auxquelles on ne pense pas, et puis de rencontrer... Je suis toujours bien tombée avec les collègues avec qui je travaillais, qui étaient toujours très gentils, très ouverts, et puis on peut leur poser toutes les questions qu'on voulait, ils vous soutenaient toujours, et puis... Très, vraiment très très bien.

J. : Et du coup, vous avez commencé à travailler comme enseignante en quelle année ?

40 **M4** : J'ai eu mon... En 95 j'ai eu le concours, donc vous voyez en 96 ça y est, je démarrais, quoi.

J. : D'accord. Et du coup, ici, dans cette école, vous êtes là depuis longtemps ?

M4 : Je suis là depuis septembre 2001.

J. : D'accord. Et, sur... à peu près le même niveau de classe, ou... ?

45 **M4** : Toujours CP. Parce que je suis arrivée en fait, comme j'étais la dernière, vous savez on n'a pas le mot à dire quand on est là en dernier on dit « voilà, vous arrivez dans l'école, vous êtes en classe de : ... »

J. : (rires)

50 **M4** : « D'accord ! »... Non mais ça m'a pas posé de problème parce que je vous disais, comme j'avais fait toutes les classes avant, ben je me suis dit, on va bien se débrouiller, quoi, enfin voilà, puis j'aime bien les petits, le contact n'est pas le même qu'avec les grands, c'est autre chose.. Donc j'ai dit « ben oui, oui », j'ai dit, ben voilà. Puis depuis, du coup, bon c'est vrai qu'avec les collègues on se demande de temps en temps « est-ce que ça te dirait de changer de niveau ? », mais a priori pas pour l'instant, donc voilà.

55 **J.** : D'accord. Et... Alors, est-ce que vous pouvez me parler du petit garçon, du coup ?

M4 : Alors Jérémie, donc en fait, j'ai eu la visite de M. D., il y a maintenant... ça fait un petit peu plus d'un mois. Vraiment... Vous voyez, même pas par téléphone ; il s'est déplacé, donc j'ai trouvé ça super bien, et il m'a parlé de ce petit garçon qui avait été scolarisé, alors je crois que c'était à Maisonneuve, et qui... qui du coup avait été retiré de l'école parce qu'il faisait des crises très récurrentes, où il était... dangereux, en fait. Avec les enfants, avec la maîtresse... et où il était... Bon, les insultes, encore, bon c'est ce que je dis, hein, mais il pouvait être très agressif, et très bruyant, on va dire, aussi, hein, alors il pousse des cris, des choses comme ça, et tout, alors... L'école a fait ce qu'elle pouvait, elle a tenu le maximum, et du coup, jusqu'aux vacances de Pâques, puis après ça a, enfin, jusqu'aux vacances de Pâques
65 et après ça s'est mal terminé, quoi, malheureusement. Et donc, là, le petit a été déscolarisé, hein, parce qu'il, si vous voulez il était tous les jours à l'école, tous les jours hein, pour un petit garçon avec ces difficultés-là... et son AVS-I, donc le monsieur qui l'aide en classe, n'était là que 9h par semaine. Donc ça fait trois demi-journées. Donc le restant... Le restant c'était trop, quoi. Déjà, quand il est tout seul, tout ça, c'était trop lourd à porter pour lui, et
70 c'est pour ça qu'il criait à la fin, très régulièrement. Donc il a été déscolarisé, et puis la maman a demandé un mois après, en fait, à l'inspection, si on pouvait le remettre dans un cadre scolaire, parce que la maman s'était arrêtée de travailler pour s'occuper de lui ; elle l'élève toute seule, si vous voulez, donc c'est pas simple... Et puis je pense qu'en huis clos, je pense que c'est pas mieux qu'il soit en huis clos avec sa maman ; ni pour la maman, ni pour le
75 petit. Et donc l'inspection a dit oui, alors déjà on va pas le remettre à Maisonneuve, ça c'est sûr, par rapport à... malheureusement, à la manière dont ça s'est terminé. Et puis... Donc en fait, M. D. hésitait entre la Beaujoire et les B. parce que, aux B. y a le docteur qui le suit, le petit garçon. Donc il disait que c'était pratique aux B. parce qu'il y avait le docteur, mais aux B. la classe de CP était un petit peu chargée, et y avait beaucoup de problèmes de
80 comportement avec les enfants. Euh, donc moi je lui ai dit « Ecoutez, franchement, cette année, bon, voilà, on est 23 en classe... Bon, c'est une petite classe, mais enfin, y a de la

place... justement on est 23 donc... Et puis alors vraiment, ils sont très très calmes ; ils sont vraiment... trop calmes », c'est ce qui je lui dis ; je lui dis « du coup, ce serait pour... pour que le petit puisse reprendre contact avec le, le... scolaire, ça peut être une bonne idée ».

85 Alors il m'a dit « bon écoutez, je vous donnerai ma réponse », et tout ça, et ; effectivement, après on a reçu un mail adressé au directeur et à moi, en disant que finalement il avait tranché pour cette classe-là, juste parce que, au niveau effectif et au niveau ambiance, c'était a priori plus pertinent qu'aux B., même si le docteur qui le suit est aux B..

J. : D'accord. Donc vous, vous avez vraiment eu votre mot à dire, là, dans cette décision ?

90 **M4** : Ah oui. Il m'a demandé, il m'a dit, M. D. m'a dit « écoutez, je viens vous demander... »... Il s'était d'abord adressé à M. Roy, le directeur, mais M. Roy a dit « écoutez... », tout de suite, il a dit « moi je suis d'accord, mais, il dit, vous voyez avec **M4** qui est l'enseignante concernée ; je ne peux rien décider sans elle ». Et donc il est venu me voir, il me dit : « je ne vous impose rien, vous me dites, vraiment, enfin si vous trouvez ça

95 trop difficile... », et moi je lui ai dit « non, non, vous tracass... » enfin, j'ai pas dit « vous tracassez pas », j'ai dit mais, « non, j'ai dit, mais voilà, non non, y a pas de souci... On est au mois de mai, bon il reste deux mois ; c'est pas comme si y avait peut-être six mois à faire où ça aurait peut-être été plus difficile pour l'enfant, et tout... j'ai dit bon, puis il a été déscolarisé qu'un mois, j'ai dit non, enfin il faut tenter ». Donc voilà. Donc non, enfin il m'a

100 vraiment demandé, et tout ça ; enfin j'ai trouvé ça très très bien, puis qu'il se soit déplacé, et tout... Je trouve que c'est, qu'il y a beaucoup de respect, quoi.

J. : D'accord. Et... Alors du coup, dans votre classe ?

M4 : Alors, moi, en fait, quand il est arrivé, j'ai fait comme avec tous les autres enfants qui sont arrivés en cours d'année ; donc je l'ai présenté, j'ai dit : « Bon, les enfants, voilà Jérémie, et Valentin qui va s'occuper de lui en classe, qui va l'aider un petit peu » ... donc les enfants sont habitués en fait à ce qu'il y ait des... des gens qui viennent aider, donc ça ne les a pas du tout traumatisés, choqués ; vous voyez, ils ne se sont pas posé de questions. Donc ils ont tous dit bonjour à Jérémie. Je l'ai pas présenté différemment des autres enfants ; surtout pas. Et... Et du coup, Jérémie, on m'avait prévenu ; il était très malheureux d'avoir quitté son ancienne

110 école, quand même, ses copains... Puis même, ses repères, parce que bon, c'est quelqu'un... dans sa tête c'est pas facile, quoi. (8'40) Et du coup, c'est vrai que... on s'est dit : peut-être qu'il va... il va avoir du mal, à se faire à... à ce, cette nouvelle ambiance, ces nouvelles têtes et tout. Donc en fait, disons qu'il a pris ses repères assez vite au niveau, j'allais dire, du matériel, voilà, juste les conditions matérielles. Et puis... il arrivait en, au début, c'est-à-dire

115 les trois premières semaines ; ça a commencé à se gêner, en fait, hier...

J. : ... d'accord (rires)

M4 : C'est grandiose ! Nan, il est arrivé les trois premières semaines, hein, à faire ce qu'on fait tous au début de la matinée ; c'est-à-dire, faire la date et la météo sur un grand cahier, faut colorier, faut... Enfin bon, voilà : il est arrivé à faire ça. Après, donc, on attaque la lecture, en général, et donc là, déjà, il décroche un peu, parce que, voilà, et dès qu'il faut passer à l'écrit, ben faut plus rien lui demander. Donc en fait, Valentin essaie de le... Pas de trop le pousser, parce qu'en même temps, Jérémie cherche la confrontation, avec l'adulte. Donc il fait toujours l'équilibre entre « je ne te pousse pas pour pas non plus que ça clashe ; en même

120

125 temps je te pousse un petit peu... », enfin vous voyez. Moi, je lui dis bravo. Et donc, bon, le passage à l'écrit, non. Pour l'inst... Non. C'est même pas la peine. Ni en lecture, ni en mathématiques, il ne veut pas. Donc, euh, à ce moment là, il boude sur sa table ; enfin il boude, il... Il a la tête entre les bras... il fait plus rien. Il fait plus rien, mais il est pas, il est pas agité, il est pas... c'est juste, voilà : il veut plus rien faire. En tous cas, ce qui est très difficile à entendre, enfin je trouve ça très dur, il dit à Valentin ou à moi, il dit « Je ne sais pas, 130 je ne peux pas faire, je ne suis pas capable... », alors que si ! Nan mais il a cette image de lui qui est très très dévalorisée, et... alors quand même, image avec laquelle il joue, parce que ça lui permet de, de, de se dire, « ben comme ça, on va rien trop me demander... ». Mais en même temps, en même temps c'est une image vraiment, tu sens que c'est...

J. : C'est ressenti aussi...

135 **M4** : Ah ouais, ouais, ouais. C'est très très difficile, du coup, et... Bon, ben du coup on a un petit peu... Voilà, on l'a laissé aller aussi, parce que Monsieur D. m'avait bien dit que le but du jeu c'était pas le scolaire ni les apprentissages ; c'était qu'il se remette dans une ambiance, avec d'autres enfants ; voilà, qu'il puisse se resocialiser, en fait. Donc on n'insistait pas trop... Et puis on a rencontré jeudi après-midi la dame de l'inspection qui s'occupe des 140 enfants... comme ça, et on a fait un petit point avec elle, et elle a dit « bon quand même, faut un tout petit peu essayer de le faire travailler », donc elle nous a donné des pistes de travail avec Valentin, en disant par exemple que les écritures étaient trop petites sur les fiches de travail. Peut-être qu'il est, qu'il a un problème dyslexique ou dysphasique, on sait pas encore parce qu'il est trop jeune en fait ; ça pourra être dépisté que... par l'orthophoniste, que l'année 145 prochaine, éventuellement, et ils disent « si jamais c'est ça... », elle ne sais pas, mais elle dit « si jamais c'est ça, déjà vous pouvez l'aider en agrandissant ». Voilà, donc on a commencé, en agrandissant les feuilles tout ça, et elle dit « faites-le travailler en même temps que les autres, mais proposez-lui un autre travail plus facile, et le principal c'est qu'il voie qu'en même temps que les autres font une feuille, lui il fait une feuille, en même temps que les 150 autres font le fichier de maths, lui il fait le fichier de maths... » Bon ben j'ai dit, « bon on va tenter, hein »... Donc, euh... voilà, don con a tenté aujourd'hui, et (rires), et aujourd'hui c'était une catastrophe ! Enfin pas aujourd'hui, hier c'était une catastrophe ! parce qu'aujourd'hui, lui le mardi il ne vient pas ; il ne vient que trois demi-journées par semaine avec Valentin...

155 **J.** : D'accord !

M4 : Trois matins, oui. Hein, voilà ils ont compris qu'il fallait pas le scolariser à temps plein... uniquement les neuf heures où il y a son AVS-I.

J. : D'accord.

160 **M4** : Ce qui semble un petit peu plus, effectivement, logique, et mieux pour lui. Donc le lundi matin, jeudi matin, vendredi matin.

J. : Et augmenter le... [ndlr : volume horaire de l'AVS-I]

165 **M4** : Pas du tout ! pas du tout, du tout, du tout, du tout. Alors, il est hors de question de ça pour l'instant, parce que, à la base, c'est pas un petit garçon qui va rester dans le milieu scolaire traditionnel, donc ça servirait à rien d'en rajouter une couche et de faire qu'il reste plus, même avec Valentin, parce que... déjà les neuf heures, on sent que c'est lourd pour lui.

Normalement, à la rentrée y a – à la rentrée si tout va bien pour lui parce que... - il sera en ITEP. Donc il aura une place en ITEP, mais bon... ça c'est pas sûr encore. Enfin de toute façon, donc hier matin, ce qu'il s'est passé ; j'avais donné comme devoir à la maison d'apprendre la table d'addition de 6. Et puis, donc, normalement il fait ses devoirs avec la

170 maman, tout ça, et puis hier matin je lui dis « ben, tu me montres ton cahier rose où tu as marqué la table d'addition », tout ça, et il me dit « mais je retrouve pas » ; je lui dis : « t'es sûr ? », et puis il est pas du genre à chercher tout seul, hein ; si on peut faire pour lui, il est content ! (rires) Bon, je dis on va gagner du temps, on va regarder... alors je regarde le cahier rose, je dis « y a rien »... donc du coup, je dis... bon, je lui ai rien dit mais j'ai pensé « zut,

175 c'est bête, il a pas fait, euh... alors que la dernière fois il l'avait fait et tout, la table d'addition de cinq, ben c'est dommage et tout », enfin, je pensais dans ma tête... Du coup après je l'ai pas interrogé parce que je voulais pas le mettre en... en état de... de faiblesse par rapport aux autres enfants, (13'38) mais du coup ça l'a énormément perturbé parce qu'il m'a dit « mais j'ai pas retrouvé mon travail, et je l'ai fait, mais je le retrouve pas... »

180 **J.** : Ah oui...

M4 : Moi j'ai dit bon... Et à partir de ce moment-là c'était fini. Il n'a plus voulu rien faire, et il a crisé en fait en fin de matinée ; c'est-à-dire qu'il, il s'est mis à crier en classe, il a, il a dit à Valentin « va-t-en, va-t-en », et il a commencé de, de monter en... Pour rien, hein, parce que du coup on le laissait tranquille... Et, du coup Valentin a été obligé de le sortir de la classe

185 pour le calmer ; il le maintenait comme ça... Bon il s'est fait insulter mais, Valentin ça le dérange pas, dans le sens où il sait que voilà ; le gamin, c'est pas une méchanceté, ou tout ça ; il faut qu'il... voilà, qu'il évacue... et du coup, donc je l'ai vu, il est sorti donc je suis allée le rejoindre pour voir si je pouvais faire quelque chose, ben tu vois il... il était allongé par, enfin il était assis par terre ; lui le maintenait, pour avoir un contact physique avec lui, et en même

190 temps il lui parlait pour que... il ait un contact, que le petit puisse éventuellement... dire des choses et tout ça, et ça a pris, je sais pas... un quart d'heure, vingt minutes, avant qu'il soit vraiment revenu, mais il est revenu... Valentin arrive à le faire revenir à un état calme, avant qu'il puisse revenir en classe, quoi. C'est incroyable. Mais il m'a dit « ça c'est une crisounette » ! (rires). J'ai dit : (déformant sa voix) « ah bon ? ça peut être pire que ça ? »...

195 Non mais je savais que... je sais que c'est pire que ça, j'ai vu des, des, des comptes-rendus de choses... où vraiment il avait blessé la maîtresse, il avait arraché son collier, enfin bon c'était assez... Voilà ; donc bon j'ai dit « bon je porte pas de collier ! » (rire)... Non non non, mais p'tit bonhomme... Donc, il était vraiment pas bien, à cause de ça, et... et du coup, à midi quand la maman est venue le chercher – il mange pas à la cantine, du tout...

200 **J.** : De toute façon, s'il ne vient que le matin...

M4 : Oui mais il aurait pu éventuellement manger à la cantine, parce que la maman voulait reprendre le travail et tout ça, mais la maman a dit « je peux pas, je peux toujours pas de toute façon, donc... ». Et puis, on était en train de parler avec Valentin de tout ce qui s'était passé, il m'expliquait un petit peu que oui, c'était qu'une crisounette, enfin bref ; et on voit la

205 maman qui revient avec Jérémie ! Et puis la maman me dit « Jérémie m'a dit que, qu'il arrivait pas à retrouver le travail qu'il avait fait ? » J'ai dit « Ben oui, il nous a dit qu'il l'avait fait, mais il, on n'a pas retrouvé... », et là elle me dit « mais c'est dans le cahier bleu »... ! Ah, j'ai dit « ben oui, ben j'aurais jamais pensé à regarder dans le cahier bleu parce que le

210 cahier bleu c'est pas le cahier des devoirs, quoi, c'est le cahier des leçons, qu'on colle... enfin
des choses à apprendre, mais, j'ai dit, enfin lui non plus il n'y a pas pensé, donc... » ; elle dit
« ben non mais on n'était pas là ce week-end donc j'ai collé une feuille de classeur dans le,
dans le cahier bleu, mais il avait fait son travail »... Ooooooh ! Le drame ! Alors là je me suis
dit mince ! Et puis, et donc le petit, (rire) le petit disait « c'est la faute de maman ! c'est la
faute de maman ! » (rires). En même temps, c'est ce qu'il entend comme discours, en même
215 temps voilà ; c'est ce qu'il entend comme discours avec sa pédopsychiatre... « c'est la faute
de maman ». Donc après... y a du boulot parce que moi je dis, quand les pédopsychiatres
balancent ça à des gamins, ils feraient mieux de réfléchir à deux fois avant, hein – qu'ils en
parlent avec les parents après, en intimité, éventuellement... – enfin bref, on est pas... Mais
enfin bref, c'est un autre débat. Donc, voilà, donc maintenant je vérifierai tous les cahiers,
220 parce que le petit bonhomme il était content d'avoir fait son travail...

J. : Ben oui, c'est ce que je me disais ; ça montre vraiment que... il s'investit, quoi !

M4 : Voilà !!! Donc je me suis dit « zut, pouet, flûte ! » Ah non, j'étais vraiment... mince,
quoi ! et puis lui, ça l'a, ça l'a tellement bouleversé que voilà, il est monté en patate, comme
ça, et... non non, c'était vraiment dommage, ça aurait pu être évité, puis je pense qu'il aurait
225 été vraiment content de montrer, en plus, son travail, quoi.

J. : Hum... d'accord.

M4 : Sur la cour, il veut pas être avec les autres enfants.

J. : OK... ?

M4 : Non, non. Parce qu'en fait, une fois y a un petit garçon qui l'a suivi, il voulait jouer avec
230 lui, lui dire bonjour... En gros il s'est pris un pain ! Je l'ai vu, je l'ai vu, oh la ! je l'ai vu faire,
et je suis arrivée au moment où il lui disait, je lui ai dit « hop là !! », donc je l'ai, je l'ai fait
arrêter, et je lui ai dit « mais pourquoi tu le tapes, comme ça ; qu'est-ce qu'il t'a fait le petit
garçon ? » Il dit : « Non mais il me suit, euh il, il veut me parler, il veut me toucher, mais moi
je veux pas ». Hein, voilà. Il veut être tout seul pour l'instant sur la cour, il veut pas que les...
235 avoir de contact avec les autres enfants, y compris les enfants de la classe. Tout seule, ben en
fait il fait son petit... On sent, ben il se ballade, on sent qu'il pense, il court il marche mais...
il est dans son monde, quoi. Mais il... il est pas malheureux spécialement, c'est, ça se voit
pas, mais il veut pas, il veut pas, il veut être tout seul sur la cour. (18'00)

J. : C'est peut-être un temps de décompression aussi pour lui...

M4 : Oui, je pense. C'est ce que je pensais aussi ; et puis ben le fait que... C'est une nouvelle
240 école, c'est une nouvelle cour ; il y a beaucoup d'enfants, et... je pense que ça le rassure
d'être tout seul pour l'instant ; de... il... y a peut-être une panique par rapport à cet effet
foule, quoi, qu'il ne connaît pas, et... donc, ça dérange pas... j'ai prévenu les enfants, de toute
l'école en disant « vous le laissez, s'il vous plaît. Hein, il n'est... il n'a pas envie, donc
245 laissez-le s'il vous plaît ». Bon a priori y a pas de souci depuis, hein, les enfants le laissent. Et
puis en fait je sais plus ce qu'il s'était passé, le... le concierge l'avait disputé avec, genre la
voix de tonnerre, et... les yeux d'éclair ! alors je sais pas, on me l'a raconté après... Alors je
suis allée voir le concierge, je lui ai dit « écoutez, c'est pas la peine de le disputer, ça ne sert à
rien. Si vous voulez qu'il... vous me le dites ; moi j'en parlerai avec lui. Parce que ça ne sert à
250 rien, il ne comprend pas, et puis, il pourrait... faire une crise, et ce serait plutôt... ça pourrait

être grave pour lui, pour vous, pour ceux qui sont autour, donc... voilà ; si vous avez quelque chose à lui dire, ben dites-le moi, en fait, avant, ou dites-le à Valentin s'il est par là, et puis on gèrera.

255 **J.** : OK... Mais du coup ça pose pas un problème par rapport au... ? Je sais pas, le système de sanction qui est établi dans l'école, mais par exemple le fait qu'il ait frappé un autre enfant...

260 **M4** : Oui, je comprends... oui oui oui, donc... alors évidemment, alors quand il a donné ce... magnifique coup de pied au petit garçon, bon, je l'ai un peu ceinturé, enfin je l'ai pas ceinturé mais je lui ai dit : « Arrête ! » ; bon il a arrêté, hein... je lui ai dit « mais pourquoi tu as fait ça ? »... Et bon, il a demandé pardon, parce que voilà : le principe déjà, de base, c'est demander pardon quand on fait quelque chose. Après j'ai expliqué à l'autre petit garçon que : (chuchotant) « bon allez, tu le laisses, tu le laisses, tu [?] très très loin... » (rires). Et du coup, euh... non non, c'est vrai qu'en classe quand il commence de s'agiter, c'est vrai que les enfants... bon ça y est, ils ont remarqué, hein... quand il commence de parler tout fort, de crier et tout ça ; donc ils me regardent d'un air un peu surpris en disant « la maîtresse ne dit rien ! (rire) Alors que nous dès qu'on ouvre un petit peu la bouche, eh ben, c'est l'ouragan qui passe ! »... Mais bon, ils ont compris voilà que bon, y avait Valentin aussi, que Valentin quand c'est vraiment trop, ben voilà, il était là pour le calmer et pour le sortir... et, pour l'instant, voilà ; y a pas eu un souci en se disant, par rapport à comme vous dites, à l'échelle de sanctions, euh... les enfants n'ont pas... voilà...

270 **J.** : Y a pas eu de jalousie, exprimée, en tous cas...

275 **M4** : Non voilà, pas de remarques, pas de jalousie... Comme il est là, en même temps, que trois demi-journées, bon voilà. C'est vrai que je pense que s'il était là touuuuute la semaine, je pense que là... bon ce serait pas, de toute façon... Même par rapport aux autres enfants, voilà ; parce que, comme on disait, oui, lui laisser une certaine marge de manœuvre, mais il lui faut quand même des limites, comme à tout enfant, et donc les limites voilà, c'était ce qui s'est passé hier, et Valentin lui a bien dit « tu n'as pas le droit de faire ça. Tu déranges la classe. Tu arrêtes, et... tu sais très bien ce qu'il se passe »... donc, le petit entend, au bout d'un certain temps ; il entend... Mais c'est vrai que des fois, ben il a du mal à se maîtriser, il... fait ça, quoi ; mais il entend, il comprend. Mais... après il est revenu en classe et voilà, 280 c'est pas revenu, quoi. Mais... c'est impressionnant, quoi. Mais bon, voilà, j'ai bien... les enfants pour l'instant ne disent rien, et je pense que le fait qu'il soit là que trois demi-journées, ça... ça y fait pour beaucoup quand même, voilà c'est... c'est une bonne idée à la base. Que trois demi-journées.

285 **J.** : Donc du coup vous en avez parlé avec eux, à certains moment où... Jérémie n'était pas là, ou bien ça s'est fait plutôt de manière implicite ?

290 **M4** : Implicite, on va dire. Et... ben, je voudrais pas trop en parler en fait, dans, dans, de manière... j'ai dû dire une fois, « les enfants, faut pas s'en occuper, hein, y a Valentin qui est là, ne vous tracassez pas », voilà, j'ai dû dire ça comme ça, mais... je voulais pas le stigmatiser davantage, encore, par rapport aux enfants, si vous voulez. Voilà, mettre le point d'exclamation sur Jérémie... Voilà, non mais...

J. : Oui, c'est quelque chose de difficile à gérer cette situation...

M4 : Voilà. Mais je leur ai dit « laissez, y a Valentin qui s'en occupe, et... Voilà, on s'occupe de notre travail, vous tracassez pas ; ça va, ça va se passer ». Voilà.

295 **J.** : D'accord. Et alors du coup, est-ce que... s'il va en ITEP, j'imagine qu'il a un suivi MDPH ?

M4 : Oh, ben il est suivi en... alors il est suivi en psycho-pédiatrie, il est suivi, il fait aussi de l'orthophoniste mais ça c'est en libéral... il fait de la psychomotricité, aussi, et... ben oui, il est suivi par la MDPH aussi, bien sûr... Euh, par Monsieur Brossard... et il fait une classe externalisée le vendredi aussi.

300 **J.** : D'accord.

M4 : Voilà donc il... en même temps, il n'est pas à l'école, mais... ben en même temps il est très pris par le restant de ses activités, qui sont essentielles pour lui, quoi, de toute façon...

J. : D'accord. Euh... et son âge, est-ce qu'il a des...

M4 : Six ans, il a, il est dans la norme, hein, six ans et demi...

305 **J.** : Age CP, alors.

M4 : Oui, voilà. Non non, il est pas plus vieux, il est pas, il a pas de retard. Je pense que quand il est... comment dire... euh, c'est pas « concentré », le terme, parce que c'est un petit gamin qui est concentré, mais, quand il est ouvert à l'extérieur, je pense qu'il, que c'est une éponge, et qu'il engrange plein d'informations ; parce que j'ai vu ses cahiers de l'école où il était, et quand... y a avait pas de crises au début, et au niveau de, de, de ce qu'il faisait, c'était bien. (23'27) On sentait qu'il apprenait des choses, il comprenait le sens de la lecture, les mathématiques et puis tout ça, puis bon après c'était fini, parce que c'était trop. Et ce qui... ce qu'on disait c'est qu'en fait, ça se dégrade quand il voit le décalage qu'il peut y avoir entre lui et les autres enfants. Donc c'est pour ça que voilà, on laisse... Donc je lui dis « Quand je demande par exemple la fiche de lecture aux enfants, ils viennent au bureau me montrer pour qu'on corrige ensemble, donc je vois que lui il était « beuh ! » Alors je lui dis : « Jérémie, veux-tu venir me montrer ta fiche de lecture ? » ; alors y a Valentin qui dit « ben vas-y, Jérémie ! », donc bon, les trois quarts du temps, il vient, donc il a rien fait donc je marque « vu », je dis « bon maintenant tu colles dans ton cahier », mais je dis pas « gnin gnin gin », 315 voilà... Et puis sinon... bon ben hier il... mais hier c'était tellement la totale journée que bon il voulait pas m'emmener quoi que ce soit, donc je dis, « je vais aller faire un petit tour de ce côté-là », mais, voilà, bon.

J. : Et du coup vous me disiez tout à l'heure, cette personne qui vous avait conseillé d'utiliser des caractères plus gros, tout ça, c'était une conseillère pédagogique ?

325 **M4** : Alors, c'est une dame de l'inspection, qui s'occupe des enfants handicapés.

J. : D'accord...

M4 : Voilà. Donc, qui m'a contactée très gentiment quand elle a su que Jérémie venait ici, donc on s'est rencontrées une première fois avant qu'il n'arrive, et puis donc, là, on a refait un point, on a refait un point jeudi pour nous donner des pistes de... de travail pour que lui il se sente peut-être plus à l'aise, pour qu'il ne refuse pas tout. Donc le côté, agrandir, parce que 330 peut-être qu'il a des problèmes, comme elle m'a dit « dys »... (regard en coin)

J. : (rire)

M4 : Non mais des fois, ils me balancent des abréviations, et c'est... faut arrêter, hein, parce que je suis... pas très douée ! Donc non, mais dyslexique, ou dysphasique, ou y a encore un
 335 autre truc, dysphonique, je crois, enfin bon... Non mais c'est vrai, mais bon elle dit « ce n'est peut-être pas ça », puisqu'en fait c'est un petit garçon, on ne sait pas pourquoi il réagit comme ça. On ne sait pas ce qui déclenche. Et je dis « ben c'est dommage, parce qu'on ne peut pas jouer dessus, et on n'a pas de prise sur ce qu'il peut se passer, parce qu'on ne sait pas. Voilà... donc après elle me dit « si jamais ça se révèle être un trouble comme ça, rien que ça,
 340 ça peut déjà l'aider à avancer sur le long terme ». Donc j'ai dit « bon ben écoutez, on va se lancer, hein ! », donc voilà, hein. Mais elle me dit « c'est une piste. Faut tout essayer pour qu'il soit plus à l'aise. Et elle, elle parle vraiment de reconstruction sur le long terme, c'est-à-dire, « vous verrez pas l'effet immédiatement, c'est pas du tout le, le le...

J. : L'objectif ?

M4 : l'objectif, pour Jérémie, c'est pour que lui, plus tard, il arrive à faire sa personnalité ». C'est... C'est incroyable, hein... Mais bon moi je suis contente qu'il y ait une personne comme ça, qui nous donne des conseils, parce que c'est vrai que moi je suis pas apte, forcément à voir les troubles dys ; bon euh, quelquefois je me dis « oh, la la ! » C'est que tu vois il peut y avoir un problème de dyslexie ; bon y a des choses maintenant que je connais un
 350 petit peu, mais c'est vrai que pour Jérémie qui est là, bon ça va faire maintenant la quatrième semaine, donc voilà quoi, moi j'étais, c'est vraiment, là, on nous lâche pas, quoi, c'est ça qui est bien ; on est suivis, cette personne-là, Valentin, tout, enfin... M. D. qui est repassé à l'école, qui est venu me voir en disant « comment ça va ? » enfin...

J. : M. D. c'est l'inspecteur, hein ?

M4 : Oui c'est l'inspecteur.

J. : D'accord. Ok. Et est-ce que, pendant qu'on est sur ce chapitre-là, est-ce que sinon vous avez de l'aide au niveau de vos collègues, ou...

M4 : Oh ben non, non... non mais ils sont prévenus donc, si vous voulez sur la cour par exemple ils font attention, mais sinon, non, enfin, je pense... Je vois pas trop de quelle
 360 manière ils pourraient intervenir ; ou alors vraiment s'il se passait quelque chose de grave, je sais que je peux compter sur eux en disant « bon est-ce que vous pouvez me donner un coup de main en classe ? », ou... Ah non là y a pas de souci, si vous voulez, ça ça m'inquiète pas du tout, mais en terme simplement de... non, y a rien.

J. : Enfin je me disais peut-être simplement, enfin, je ne sais pas si vous en parlez en équipe, quelquefois ; enfin bon c'est vrai que ça fait peu de temps qu'il est là, mais je pensais, au
 365 niveau des conseils, peut-être, ou... ?

M4 : Ben en fait, eux, quand on en parle, ensemble – parce qu'on en a déjà parlé, évidemment – on a eu des enfants avec des troubles du comportement, mais différents. Donc vous voyez, c'est bête à dire, mais on peut pas... Moi j'ai eu un petit garçon, une année, qui systématiquement se mettait sous sa table. Donc voilà... très très intelligent, mais... voilà. Il se mettait sous sa table. (27'00) Donc... Au début je le laissais faire parce que je me disais, on va y aller tranquillement, tout ça, et puis après il est revenu sur sa table, donc je trouvais ça

pas mal, mais... J'avais un petit, je l'appelais, c'était « ma girouette » ! C'est un petit qui était là : (mime des mouvements), il avait des troubles de la concentration, mais assez aigus, donc
 375 il pouvait pas, il pouvait pas se tenir tranquille ni calme à sa table, donc il tournait tout le temps, dans tous les sens, et puis il parlait tout le temps, tout le temps... Vous voyez, donc c'est pas les mêmes cas, et on en, donc c'est vrai qu'on en parle ensemble, et mes collègues n'ont pas eu non plus, de cas similaires à Jérémie, donc ça fait que bon, j'allais dire, c'est des
 380 conseils de bon sens ou de logique ; voilà, quand on en parle ils me disent « ben tiens, il a fait ça ou ça » mais c'est vrai que... Voilà, elles font ce qu'elles peuvent, je sais que je pourrai toujours compter sur elles au cas où il y aurait un souci, mais c'est vrai que bon ben là...

J. : C'est plutôt à vous de gérer ?

M4 : Voilà, voilà. Et puis, je dis pas, c'est ce que je vous disais, s'il était arrivé plus tôt à l'école, s'il avait fallu qu'il passe six mois à l'école, bon on aurait peut-être vu, peut-être, si y
 385 avait des moments où il était comme là, Valentin l'a sorti de la classe pour le, le calmer et tout... bon je pense qu'on aurait fait un tour de toutes les classes, peut-être, pas pour le présenter en tant que... mais pour que lui à la limite, voie, reconnaisse bien les enfants, les maîtresses et tout, mais... mais là, disons, ça s'est pas posé en termes comme ça, si vous voulez, donc...

J. : D'accord. C'est vrai que c'est vraiment très particulier, hein, que ce soit si court, enfin, qu'il soit que deux mois dans cette école.

M4 : Oui, enfin voilà : c'est ça, à la base il devait pas être scolarisé du tout, hein, d'ici la rentrée, et je pense que... c'est la maman qui a appelé à l'aide, tout simplement, et... qui a demandé... et je pense, honnêtement, que c'est une très bonne idée qu'il soit remis dans le
 395 système scolaire traditionnel, pour lui, dans le sens où voilà, il faut pas qu'il soit en huis clos avec sa maman parce que, à la maison il la fait tourner en bourrique, si vous voulez... Oh ben, vous verriez comment il la trait... Ha ! Il, il est, il est... Je pense que elle, elle a tout fait pour lui, mais du coup il la bouffe, quoi. C'est ça. Et... puis comme il a pas de recul par rapport à sa manière de parler et de se comporter, hein, il est dans la toute puissance. « je fais ce que je
 400 veux, comme je veux, quand je veux », donc ben sa maman, c'est un peu... la bonne de service, et puis... elle peut lui parler d'un truc, mais il écouter pas, il va être branché sur son idée, et lui il va lui rétorquer un truc... trois fois de suite, sur un autre sujet qui n'a rien à voir, quoi.

J. : D'accord.

M4 : Donc je pense que c'est très difficile, et... Quelque part, franchement ça doit être un soulagement pour elle, de pas l'avoir tout le temps, à la maison. Mais c'est vrai, on va se parler franchement, hein, parce qu'elle ça lui permet de souffler, et justement, d'être plus présente quand il est là, ou plus attentive, plus patiente et tout ça, parce que... c'est ce qu'on se disait, à la maison ça doit pas être facile tous les jours, ça c'est évident...

J. : Oui, puis une relation duelle, en continu... Enfin je ne sais pas, il a des frères et sœurs ?

M4 : Non. Elle l'élève toute seule et c'est un enfant unique. C'est pas facile, donc... voilà. Et le but du jeu c'est aussi qu'elle puisse reprendre un travail, ce qui est aussi très équilibrant, je pense, pour la maman, et... même pour lui, je pense que ça lui fera du bien. Ce sera peut-être difficile au début, encaisser ce... ce fait là, parce que pour l'instant elle est à sa disposition, là.

415 Pour lui, les gens sont à sa disposition. Dans les premiers jours, je me souviens, où il a... il
trouvait que son cartable était trop lourd, quand il est parti le midi. Donc il descend les
escaliers, avec Valentin, là, puis il dit à Valentin, trois fois de suite « Oh, mon cartable est
trop lourd, mon cartable est trop lourd, mon cartable est trop lourd ». Valentin il dit « Mais
420 non, il est même moins lourd qu'en arrivant, parce qu'on a enlevé toutes tes vieilles affaires et
tout ça », et pan ! le Jérémie il prend son cartable, il le balance comme ça dans le couloir et il
dit « Non, je veux pas le porter tu le portes, je veux pas le porter tu le portes, je veux pas le
porter tu le portes ! »... Bon. Je dis à Valentin, « Bon Valentin, vous tracassez pas, je vais
appeler la maman », donc j'ai demandé à la maman de venir... donc, elle lui a parlé,
gentiment, évidemment très gentiment ; elle lui dit « écoute, Jérémie, si jamais ton cartable est
425 trop lourd, au moins tu le portes jusque sur la cour, tu me fais signe, et puis moi je viens te
chercher et je le porte ». Voilà... donc c'était très gentil. Et pendant ce temps il la fixait, il la
regardait, il la fixait, et je dis « bon, que va-t-il répondre, que va-t-il répondre ? »... et il lui
dit : « ben dis-donc, t'as les dents jaunes. Tu... t'es vraiment sale. Tu t'es pas lavé les dents ».

J. : Ah la la...

430 **M4** : Donc elle lui reedit « Jérémie, le cartable, patati patata » ; « Oh dis-donc, t'as les dents
jaunes. T'es vraiment sale, tu t'es pas lavé les dents. ». Alors, on lui a dit, parce que du coup
on a rebondi parce qu'on s'est dit, on va pas y arriver... « mais non, je lui ai dit, mais non,
mais regarde Jérémie, maman elle a pas les dents jaunes, c'est parce que, c'est le mur qui est
435 jaune et ça se reflète dans ses dents ! et regarde, ça se reflète dans mes dents aussi, ça se
reflète dans tes dents aussi ». Et alors là... ! (expression étonnée) Si il avait pu se regarder
dans un miroir pour voir s'il avait les dents jaunes, quoi... mais voilà, il était parti sur son
idée, et puis après maman... elle avait beau lui dire... enfin voilà, quoi. Il est dans son truc.
Voilà.

J. : Et... Alors, ça va peut-être être difficile à dire, mais est-ce que vous pensez qu'il y a une
440 déficience, quelque chose comme ça, ou est-ce que ce serait...

M4 : Je verrais pl... Alors, en même temps, comme vous dites, c'est difficile à dire parce que
je suis pas une spécialiste. Pour moi, je trouve que, c'est ce que je vous disais tout à l'heure,
quand je vois ses cahiers, il a engrangé des choses, il sait des choses, il n'est pas bête du tout,
euh... pour moi ce serait peut-être plus un problème d'autisme, vous voyez, quelque chose
445 de... Communication avec l'extérieur qu'il... Voilà, il est dans sa bulle, dans son truc... ça
fait... le peu que j'en connais ça fait plus penser à ça qu'à une déficience vraiment,
intellectuelle.

J. : D'accord. Donc vous, vous pensez... Bon même si effectivement quelquefois il veut pas,
vous me disiez, écrire et tout ça, vous pensez qu'autrement, intellectuellement il serait capable
450 de...

M4 : Je pense, honnêtement, hein, par rapport à ce que j'ai vu, je pense qu'il avait pas un
mauvais niveau du tout, hein... Et y avait un gros souci, mais ça du coup je pense que ça s'est
retrouvé, au niveau de l'écriture. Une écriture qui était très grosse, une écriture vraiment de
maternelle, début maternelle, très grosse, et qu'il n'arrivait pas à maîtriser ; il n'arrive pas à
455 maîtriser son...

J. : ... geste ?

M4 : Le geste, oui. (rire) On sent l'institut ! la psychomotricité fine...

J. : (rire) Oh, j'ai pas dit ça ! En même temps... on en a soupé, effectivement, de ce vocabulaire !

460 **M4** : Et... et du coup, je pense que c'est vraiment symptomatique ; il n'arrive pas à maîtriser. Donc c'est pour ça que le passage à l'écrit est très difficile, parce que même si parfois il ne faut pas écrire que des phrases ou des lettres, c'est juste le fait de se dire, « je prends quelque chose, il faut que je fasse une production, et... et voilà, c'est très difficile pour lui, donc... voilà. Je pense que ça explique quelque chose qui se passe dans sa tête, quoi. Mais
465 c'est juste ça, je veux dire ; sinon, quand il fait, j'ai vu, vraiment, il a appris plein de choses. Et c'est pour ça, ce qui est dommage, le fait qu'il ait été déscolarisé et qu'il ne veuille rien faire maintenant, j'ai peur que ça lui fasse perdre plein d'acquis, des petites, des choses qu'il avait, des bases qu'il avait et qu'il va... ça va vite, hein, avec les gamins, ça part vite. C'est dommage. Voilà.

470 **J.** : Ok... Et du coup... alors est-ce que vous avez des informations sur sa scolarité en maternelle, tout ça ; est-ce qu'il y a eu un moment particulier où quelque chose s'est déclenché ?

M4 : Non. Enfin, ils l'ont toujours connu comme ça, si vous voulez. Et donc c'est pour ça qu'il est connu depuis longtemps par les services de l'inspection et tout, et... Et, mais je pense
475 que, euh... ses crises n'ont jamais été aussi... comment dire... importantes, que cette année, en CP. Alors peut-être qu'en maternelle la pression était moins... moins grande. Moins d'attentes.

J. : Oui, c'est vrai qu'en maternelle ils font plus ce qu'ils veulent, ils ont moins de contraintes.

480 **M4** : Parce que, j'allais dire, même pour les autres enfants qui arrivent de maternelle en CP, ne serait-ce que de plus bouger, hein... on n'a pas d'ateliers ; bon de temps en temps on va dans notre petit coin « bancs » et tout ça, avec des livres, des choses comme ça, mais ils n'ont plus le droit de bouger tout le temps, et c'est vrai qu'il ne peuvent... **[dictaphone coupé à partir de ce moment]** plus parler comme avant... C'est dur pour eux !

485 **J.** : Et au niveau de ses relations avec les autres, comment vous qualifieriez son intégration ?

M4 : On peut pas dire qu'il y ait vraiment des problèmes, mais il est quelquefois un peu... à part. Les autres enfants, quelquefois ils essaient, quand même d'aller vers lui... Ça me rappelle, par exemple, ici avant d'entrer en classe, les élèves se mettent en rang, là, devant la porte. Et... ils se donnent la main, ils se mettent deux par deux. Et Jérémie, il a du mal à s'en
490 rendre compte ; quand on rentre de récréation, il est tellement dans sa bulle que... (rire), qu'il fonce tout droit ; et quelquefois je retrouve un gamin qui lui tend la main depuis cinq minutes, et il attend, patiemment, et lui il se dit « mais pourquoi il me donne pas la main, lui ? ». Alors les enfants, les autres, ou moi quelquefois, ils lui disent « ého, Jérémie, regarde ! Il veut te donner la main ».

495 **J.** : Et il donne la main, ou ça le gêne ?

Oui, oui, en fait je ne pense pas que ça le dérange ; c'est plutôt qu'il n'y pense pas. Comme si quelquefois il avait du mal à se rappeler que les autres sont là, qu'il est pas tout seul, mais quand on lui dit il donne la main.

500

M4 : Enfin... il y a quand même eu une fois, Jérémie et Valentin venaient juste d'arriver, où je sais plus ce qui s'est passé, il a commencé à s'agiter, là, et à faire du bruit, quoi, et il y a deux élèves, au fond là, qui se sont mises à pouffer, à se moquer. Alors là je me suis fâchée tout rouge, tu vois, j'ai dit « ça c'est intolérable ; dans ma classe on ne se moque pas »...
505 parce que c'est vrai, c'est vraiment quelque chose que je ne supporte pas, et je leur répète souvent, hein, pas seulement par rapport à Jérémie, c'est depuis le début de l'année... Et normalement ils savent, hein ! Enfin, ça n'a jamais recommencé depuis, pas à ma connaissance en tous cas.

510

J. : Est-ce que vous avez été préparée à accueillir un enfant en situation de handicap dans une classe ? Par une formation ou autre ?

M4 : Non, et c'est vrai que moi je trouve que ça manque vraiment... Vous voyez, nous on n'a même pas été formés aux premiers secours ; alors que vous, c'est inclus dans votre formation...

515

J. : Oui, enfin disons plutôt que c'est une condition indispensable pour enseigner... Mais on devait se débrouiller pour le passer !

M4 : Ah bon ? Ah... En tous cas c'est nécessaire... Au moins ça. Et après, en ce qui concerne le handicap, moi quand j'étais à l'IUFM c'était pas encore d'actualité, l'inclusion. Alors on a pas du tout été préparés à ça... et moi je trouve que c'est dommage, parce que c'est vrai que, rien que ça par exemple, grossir les caractères pour lui, je n'y aurais pas pensé toute seule !
520 Alors que ça peut marcher... Donc ils auraient pu nous donner des pistes concrètes, comme ça.

J. : Et au niveau des formations continues ?

525

M4 : Alors, c'est vrai que chaque année on reçoit une liste des formations proposées, et on dispose d'un quota-horaire. Mais le problème c'est qu'il y a des formations obligatoires, en fait, et du coup, une fois qu'on s'est « inscrit » à ces formations obligatoires, et ben il reste plus beaucoup d'heures à placer sur des formations de notre choix. Mais sinon oui, c'est vrai que c'est une des premières que je demanderais.

J. : Sinon, au niveau de sa place, dans la classe. Il est assis où ?

530

M4 : Ah, ben juste là ! Oui, c'est vrai que c'est une question que je me suis posée quand j'ai su qu'il allait venir dans ma classe. Alors je me suis dit qu'ici c'était bien, pour plusieurs raisons : c'est plutôt devant – il n'y a personne devant lui – et je trouve ça bien parce qu'il a des problèmes de vue, et puis moi je peux toujours jeter un œil à son travail comme ça. Et en même temps, c'est pas non plus en plein devant, en plein milieu, parce que je ne voulais pas le stigmatiser, y a pas de raison... et comme il y a deux places ici, c'est pratiques pour
535 Valentin. Et puis comme je savais qu'il pouvait faire des crises, je me suis dit, près de la porte aussi c'est bien. Mais vous voyez, c'est important c'est vrai, mais je me suis dit qu'il fallait

qu'il soit vraiment dans la classe, au même titre que les autres enfants. Je me serais pas vue le mettre au fond de la classe, tout seul, ou.. De toute façon, au fond de la classe, je mets vraiment les élèves qui roulent bien, qui n'ont pas besoin de beaucoup de surveillance.

540

J. : Est-ce que vous pensez que le fait d'accueillir un enfant comme Jérémie va vous pousser à modifier vos pratiques vis-à-vis de l'ensemble de vos élèves ?

545

M4 : En tous cas, ça oblige à se poser... à se poser et à réfléchir. Parce que quelquefois je me dis « mais comment je vais pouvoir faire ça ? ». Mais en se creusant un peu, on finit toujours par trouver quelque chose. Après c'est vrai que je pense que ça nous amène aussi à considérer le reste de la classe sous un autre angle, à dédramatiser ce sur quoi on avait l'habitude de fixer. Et aussi, quand on trouve une solution à un problème, je pense qu'on peut tout à fait le réutiliser avec d'autres enfants, qui sont peut-être en moins grande difficulté, mais temporairement, vous voyez ? Bon pour l'instant l'occasion de n'est pas présentée, et puis on est en fin d'année, mais par exemple, le truc de grossir les caractères, je le retiens pour d'autres années...

550

Résumé

La scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap porte-t-elle les enseignants à faire évoluer leurs pratiques vis-à-vis de tous les élèves ? C'est la question à laquelle ce travail se propose de répondre grâce à une enquête qualitative menée par le biais d'entretiens semi-directifs.

L'accueil d'enfants à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire est une situation qui soulève de nombreuses questions de la part des enseignants qui en sont responsables au quotidien. Cette étude se propose donc d'examiner leur ressenti et leurs attentes, et de porter un regard sur leurs pratiques pédagogiques.

Au-delà de ces éléments pratiques, la réflexion qui sous-tend ce mémoire porte sur les enjeux sociétaux de la question de l'inclusion en interrogeant le rôle de l'institution scolaire et de ses différents acteurs dans la perception du handicap par la communauté.

Mots-clés : Pédagogie, Handicap, Inclusion.