Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire

Coralie Le Brazidec

▶ **To cite this version:**

Coralie Le Brazidec. Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire. Education. 2014. dumas-01097480

HAL Id: dumas-01097480

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097480

Submitted on 19 Dec 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.

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education

Site de Nantes

Année universitaire 2013-2014

Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire

Coralie LE BRAZIDEC

Directrice de mémoire : Mme TOUX

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Sommaire

Sommaire 2

Introduction 4

I) La notion de handicap 7

a- L'historique du handicap 7

b- Mais quelle définition du handicap ? 9

c- L'intégration et l'inclusion 10

II) Le rôle de l'enseignant 11

a- Lien avec les instructions officielles 11

b- Les méthodes adaptées et l'accueil particulier 12

c- L'enseignant et ses relations avec les différents intervenants 12

III) La scolarisation des enfants en situation de handicap 13

a- Les chiffres 13

b- Les types de scolarisation 14

c- Les différents types de handicap 16

IV) Le Projet Personnalisé de Scolarisation 17

V) L'Equipe de Suivi de Scolarisation 18

VI) Les intervenants 19

a- L'enseignant référent 19

b- Le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté 20

c- Les Auxiliaires de Vie Scolaire 20

d- Les Emplois Vie Scolaire 20

VII) L'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire. 21

a- Une bonne connaissance de l'élève en situation de handicap 21

b- Les gestes d'adaptation pédagogique 22

c- La relation entre les enseignants spécialisés de CLIS et les enseignants ordinaires accueillant un élève en situation de handicap 25

VIII) Ma problématique et mes hypothèses 26

IX) Mes recherches « sur le terrain » 28

a- Ce qui a été prévu 28

b- Ce qui a été réalisé 28

c- La CLIS de l'école 29

d- L'élaboration des questionnaires 30

X) L'analyse des questionnaires 31

a- La « carte d'identité » des enseignants interrogés 31

b- Les questions relatives au travail en partenariat avec l'enseignante spécialisée 33

c- Les questions relatives à la pratique de l'enseignant 35

d- Les questions relatives à l'élève inclus 44

XI) La réponse à la problématique 46

Conclusion 47

Glossaire 49

Bibliographie 50

Annexes 52

Résumé 62

Introduction

J'ai souhaité traiter le thème de « l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire » du fait de mes interrogations en tant que future enseignante et de mon propre vécu.

En effet, j'ai dans mon entourage un adolescent qui a des troubles visuels importants, et, en lui donnant des cours particuliers d'anglais cet été, je pense que cela a éveillé en moi des interrogations sur l'adaptation des enseignants et de l'enseignement face à la situation de handicap. J'ai dû moi-même adapter mes supports pour faciliter les échanges avec cet adolescent. Par exemple, il me semblait plus facile au départ de faire des exercices sur papier, mais après réflexion et échanges avec le jeune, nous avons travaillé sur son ordinateur. C'était plus facile pour lui de lire les énoncés, d'agrandir les caractères si besoin, ce qui lui permettait de répondre plus aisément en tapant sur le clavier plutôt qu'en écrivant. Il m'a en effet dit qu'il avait des difficultés à écrire correctement, ce qui l'amène à avoir un AVS avec lui durant quelques heures de cours au lycée des Bourdonnières.

Grâce à cette expérience, j'ai pu imaginer les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves en situation de handicap dans des établissements scolaires non spécialisés, mais aussi les problèmes auxquels les enseignants se confrontaient.

Durant ma scolarité, j'ai également pu vivre une expérience enrichissante. En effet, au collège des Iles de Loire à Saint-Sébastien-sur-Loire, j'ai été scolarisée une année avec des adolescents à troubles auditifs. On partageait un certain nombre de cours communs, cela m'a familiarisée, assez jeune, à la notion du handicap. J'avais commencé à apprendre le langage des signes à cette époque.

Depuis que j'ai fait le choix de devenir enseignante, je n'ai jamais pu observer réellement ni les pratiques de l'enseignant face à un élève en situation de handicap, ni la place que peut avoir cet élève dans une classe «ordinaire ».

Selon moi, l'enseignant n'adapte pas le contenu de ses cours du fait qu'il a dans sa classe un élève en situation de handicap, c'est-à-dire qu'il enseigne le programme à tous. Cependant, il doit adapter ses supports pour cet élève si besoin. Fait-il un support spécifique à cet élève ou

crée-t-il un support commun qui soit accessible à tous les élèves, y compris à l'élève en situation de handicap ? C'est une des questions initiales que je me pose.

Il est probable que l'aide (physique, cognitive, matérielle) qu'apporte l'enseignant à l'élève soit plus importante, mais cela dépend bien évidemment du handicap. Un trouble moteur et un trouble mental entraînent des aides de nature différente.

Au niveau de l'élève, je pense que son inclusion au sein de la classe ne pose globalement pas de problème. Mais, selon le handicap, certains jeunes élèves peuvent être plus réticents que d'autres face à la maladie. Un élève à mobilité réduite peut être aidé par ses camarades, d'autres peuvent l'écarter pour des raisons d'inaccessibilité à certains jeux par exemple. Un élève en situation de handicap mental peut ne pas être compris pas ses camarades.

En 2011-2012, 210 395 enfants en situation de handicap, dont 130 517 dans le premier degré, étaient scolarisés dans les écoles et établissements relevant du ministère de l'Education Nationale (public et privé). Il est alors très probable que je sois confrontée à cette situation dans quelques années.

Durant ces deux années de travail, ma démarche a progressé.

Après avoir choisi le thème du handicap et quelques recherches générales, je me suis posée une question initiale qui était la suivante : comment un élève en situation de handicap peut-il être en inclusion dans une classe « ordinaire » sans pour autant augmenter sa singularité vis-à-vis des autres élèves ?

Avec l'aide de ma directrice de mémoire qui m'a guidée dans mes lectures, j'ai pu découvrir divers articles intéressants ; qui m'ont dirigée vers l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. J'ai fait le choix de me positionner davantage vers les pratiques des enseignants ordinaires.

Ma question initiale s'est ensuite transformée en problématique : **En quoi l'inclusion d'un élève de CLIS dans une classe vient-elle interroger la pratique de l'enseignant ordinaire ?**

Grâce à l'aide de mes recherches de Master 1, c'est-à-dire sans avoir d'éléments de réponse « sur le terrain » dans un premier temps, cette problématique m'a amenée à formuler deux hypothèses :

Hypothèse 1 : accueillir un élève de CLIS suppose une modification du regard de l'enseignant sur sa pratique, c'est-à-dire qu'il adopte une attitude réflexive.

Hypothèse 2 : face à un élève en situation de handicap, l'enseignant aura tendance à privilégier un axe (social ou disciplinaire), alors que pour les autres élèves ces deux axes avanceront simultanément.

Je reviendrai sur la problématique et les hypothèses à la fin de mon mémoire. Celui-ci est composé de différentes parties. Tout d'abord, après avoir expliqué l'historique de la notion de handicap, je me suis intéressée aux différentes définitions des termes importants. Il m'a ensuite semblé intéressant d'aborder le rôle de l'enseignant et la scolarisation des élèves en situation de handicap, que ce soit au niveau des chiffres, des types de scolarisation et de handicaps. J'évoquerai également un moment institutionnel important : l'Equipe de Suivi de Scolarisation qui réunit différentes personnes avec pour objectif l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarisation. Ensuite, je présenterai les éléments en lien avec ma recherche issus des lectures d'articles sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire. Après avoir précisé davantage ma problématique ainsi que mes hypothèses, j'apporterai des éléments sur le recueil de données effectué. L'analyse des résultats de l'enquête et la réponse à la problématique concluront ce travail.

I) La notion de handicap

a- L'historique du handicap

Au cours du 18ème et du 19ème siècle, les personnes handicapées ne sortaient jamais afin de ne pas se confronter à la société. Beaucoup d'enfants étaient abandonnés. Ce sont les institutions religieuses qui s'en occupaient.

Cependant, au 18ème siècle, la philosophie des Lumières a un impact sur l'éducation des personnes déficientes. Valentin Haüy, Louis Braille et l'Abbé de l'Epée créent des Instituts Nationaux pendant la Révolution Française pour l'éducation des aveugles et des sourds (E. Plaisance, 2007, p 3).

Durant le 19ème siècle, les « idiots et aliénés » étaient dans des « asiles d'aliénés, au sein desquels furent créés des quartiers spéciaux pour enfants « arriérés » ». Jean Itard tente d'expérimenter une forme d'éducation auprès d'un enfant sauvage, trouvé dans une forêt, et prouve les progressions possibles en termes de « discriminations sensorielles », d'« élaborations mentales » et de « raisonnement moral » des enfants dits arriérés (E. Plaisance, 2007, p 3).

Bourneville (médecin-chef) « préconise l'accueil dans les écoles primaires publiques ordinaires de certains enfants arriérés d'asile, ceux qui seraient les plus « améliorés » ». Mais cela ne se réalisera pas (E. Plaisance, 2007, p 3).

En 1909 apparaissent les premières classes de perfectionnement où les enfants « mentalement anormaux » ou « arriérés » mais éducables sont scolarisés. Par ces termes, il s'agissait des enfants avec une déficience mentale légère. Ce sont les psychologues Binet et Simon qui sont à l'origine de ces classes spéciales : la place des « débiles » étaient à l'école à condition de les séparer des « normaux ». A cette époque, aucun enfant présentant un handicap n'était scolarisé en classe ordinaire. En 1912, la loi scolaire bannit même de l'école les enfants atteints « d'infirmités intellectuelles » (E. Plaisance, 2007, p 4).

Après les guerres mondiales, avec une société déstructurée, une logique de réadaptation s'est mise en place. Afin de rééduquer les personnes victimes de la guerre, les établissements spécialisés sont nés.

A partir des années 1970, il s'est développé une ouverture d'esprit sur l'acceptation de l'autre avec :

- l'action des réseaux pour le dépistage des élèves présentant des signes de difficultés.
- une nouvelle nomenclature interdisant de considérer des enfants comme définitivement handicapés simplement parce qu'ils avaient un QI inférieur à 80.
- une meilleure acceptation dans les classes des élèves en difficulté.

En 1970, il y a la création des Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques (GAPP), on utilise le terme d' « adaptation scolaire ».

La création d'instituts et de services d'éducation différenciée en 1973 demande à l'État de veiller « à ce que tout enfant qui en raison de ses particularités mentales, caractérielles ou sensorielles, ne peut suivre l'enseignement ordinaire ou spécial, reçoive dans le cadre de l'Education différenciée, l'instruction que requièrent son état ou sa situation ». La même loi (loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée) déclare, que tous les enfants, quelle que soit la nature de leur infirmité, physique ou intellectuelle, « sont soumis à l'obligation scolaire ».

La notion « d'intégration scolaire » apparaît dans la loi « en faveur des personnes handicapées » de 1975. Les enfants et adolescents peuvent être admis dans des classes ordinaires malgré leur handicap ou peuvent recevoir, à défaut, une éducation spéciale (E. Plaisance, 2007, p 6).

Les circulaires sur l'intégration de 1982 et 1983 définissent les rôles des différents partenaires et précisent quels sont les enfants pouvant bénéficier de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire. L'éducation nationale transforme son secteur « adaptation et éducation spéciale » (AES) en « adaptation et intégration scolaire » (AIS).

En 1990, les GAPP sont remplacés par les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté).

On assiste à des progrès dans la médecine qui implique une meilleure connaissance des maladies. Deux questions se posent alors : le droit de chacun de vivre dans la société et la notion de besoins spécifiques. La déclaration de Salamanque en 1994 sur « l'intégration des enfants à besoins spéciaux » appelle à des changements fondamentaux afin de faire avancer l'objectif « école pour tous et pour chacun ».

La circulaire de 1991 crée les CLIS (Classes d'Intégration Scolaire). Ce sont des classes accueillant un maximum de 12 élèves en situation de handicap. Ces derniers bénéficient de temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Cette notion sera développée dans la partie III « la scolarisation des enfants en situation de handicap » (page 13).

En 1999, le programme Handiscol réaffirme le droit fondamental de la scolarisation de tous les enfants quelles que soient leurs déficiences ou maladies.

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » apporte des changements fondamentaux en ce qui concerne les attentes des personnes en situation de handicap.

Au niveau de la scolarisation des enfants, les écoles (les plus proches du domicile) ont désormais l'obligation d'accepter des élèves handicapés et de leur proposer un parcours scolaire continu et adapté, ce qui a des conséquences sur l'organisation des établissements tant d'un point de vue matériel qu'humain.

Cette loi de 2005 instaure une définition du handicap, qui était inexistante auparavant.

b- Mais quelle définition du handicap ?

Selon la loi du 11 février 2005, *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, l'handicap est « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. »

Trois grands principes font partie de cette loi :

- accessibilité générale

- participation à la citoyenneté

- droit à compensation

Dans le milieu scolaire, cela induit le droit à l'école, en milieu ordinaire, dans l'établissement le plus proche du domicile de l'enfant concerné. Celui-ci est inscrit dans cet établissement, cependant, si son handicap ne lui permet pas d'y suivre sa scolarité, il peut étudier dans une autre école. C'est l'Education Nationale qui est responsable.

La famille est étroitement associée à l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et à la décision d'orientation prise par la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA).

Ces évolutions garantissent aussi la continuité des parcours de formation de la maternelle jusqu'à l'entrée dans la vie active, et la présence d'un enseignant référent chargé du suivi du PPS, pour chaque élève en situation de handicap. Crées par la loi de 2005, ce sont les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) qui sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches.

Cette loi a donné naissance à de nouveaux termes qu'il convient d'expliquer.

c- L'intégration et l'inclusion

La notion d'intégration, très présente avant la loi de 2005, implique que l'enfant a déjà été exclu, isolé des autres enfants (C. Thériault, 2007, p 19). Il s'agit d'accepter dans l'école des enfants qui ont besoin d'une éducation différente. Ce sont eux qui doivent s'adapter à l'Ecole et à son fonctionnement, contrairement au principe de l'inclusion où l'Ecole s'adapte au handicap. Les différentes définitions du mot « intégration » du Larousse, c'est-à-dire « Insérer quelque chose dans quelque chose, l'y incorporer, le faire entrer dans un ensemble ; placer quelque chose dans un ensemble de telle sorte qu'il semble lui appartenir, qu'il soit en harmonie avec les autres éléments ; recevoir et comporter en soi un élément qui originellement était extérieur ou distinct » appuient le fait que l'enfant est maître de son intégration, que l'enfant doit trouver sa place dans l'école, la classe.

La notion d'inclusion est nouvelle en ce qui concerne la scolarisation des enfants en situation de handicap. En France, ce terme est parfois assimilé « à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer les élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil » (Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A, 2007, p 159-

160), ce qui peut correspondre à la définition du mot « inclure » du Larousse : introduire quelque chose dans autre chose ; faire figurer dans un ensemble quelqu'un.

En réalité, ce terme s'oppose à l'exclusion de certains enfants, de part leurs caractéristiques. Tous les enfants ont le droit d'aller à l'école, de recevoir une éducation scolaire. Ici, c'est à l'Ecole de s'adapter au handicap, à l'hétérogénéité des élèves, c'est-à-dire « s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre » (Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A, 2007, p 161). L'inclusion fait référence au principe d'éducabilité : avec ou sans handicap, toutes les personnes ont le droit d'apprendre et d'accéder au savoir. Il faut donc adapter les méthodes d'apprentissage selon chacun.

Deux questions peuvent aider à comprendre ces deux termes (P. Bourdon, 2011):

- *Inclusion* : L'école ordinaire est-elle assez « bonne » pour scolariser et répondre aux besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap ?
- *Intégration* : L'enfant est-il assez « bon » pour fréquenter l'école ordinaire avec ses pairs ?

Quel est alors le rôle de l'enseignant face à cette nouvelle loi, qui engendre des nouvelles notions ?

II) Le rôle de l'enseignant

a- Lien avec les instructions officielles

Au niveau des élèves, la compétence 6 du Socle Commun des Connaissances et des Compétences inclut « des compétences indispensables à chaque élève : l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique. »

Chaque élève est donc pris en compte. L'enseignant doit penser « singulier », « particulier », « identité personnelle » (C. Rault, 2005, p 73). Pourtant, la logique de l'inclusion fait que

l'élève en situation de handicap doit se sentir à part entière dans le groupe classe. L'enseignant est alors guidé par les termes « universel », « collectif », « culture partagée » (C. Rault). L'enseignant est donc en tension permanente entre ces deux aspects.

Cette question de la diversité fait part entière dans le référentiel de compétences des professeurs des écoles de 2013, et notamment la compétence 4 « prendre en compte la diversité des élèves »: « [Le professeur des écoles] adapte son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ; travaille avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap ».

b- Les méthodes adaptées et l'accueil particulier

D'après l'étude réalisée par Claudie Rault sur « les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves », l'individualisation et la personnalisation sont très importantes vis-à-vis des élèves en situation de handicap. Mais l'enquête ne révèle pas la nature de cette individualisation : travail individuel de l'élève ? Relation individualisée de l'enseignant avec l'élève ? Démarche pédagogique individualisée de l'enseignant ? (C. Rault, 2005, p 70).

L'enseignant met en place deux types d'adaptation :

- Une adaptation pédagogique : l'instauration de travaux de groupes et d'activités d'expression pour modifier les relations des élèves avec le savoir, renforcer leurs autonomies, revaloriser l'estime de soi.

- Une adaptation relationnelle : avoir une attitude plus souple, plus ferme, être plus proche de l'élève ce qui permet à celui-ci de se sentir en confiance, de mieux dialoguer.

c- L'enseignant et ses relations avec les différents intervenants

D'après l'enquête réalisée par Claudie Rault (2005, p 70), les jeunes enseignants aimeraient rencontrer plus souvent les différents partenaires spécifiques (équipes pédagogiques, services de santé). Cependant, les enseignants ne doivent pas prendre la place de l'intervenant externe, mais rester concentrer sur leur rôle qui est de favoriser les savoirs. Il est donc important pour

l'enseignant de connaître les divers corps de métier afin de construire une bonne relation professionnelle.

Un manque de formation apparaît, tant au niveau du handicap qu'au niveau des différents intervenants possibles.

La formation de base ne bénéficie pas de cours sur la connaissance des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants sont formés grâce à des actions spécifiques comme la présence à des congrès, des conférences, ou la lecture de documents.

Paul Blanc, auteur d'un rapport sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, indique que la formation est aujourd'hui primordiale du fait de l'augmentation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Une part importante des enseignants est susceptible d'accueillir dans sa classe un élève en situation de handicap. Diverses formations sur le handicap sont proposées par la Plan Académique de Formation (PAF), un stage collectif peut être mis en place dans l'école… mais cela relève du volontariat (P. Blanc, 2011, p 21).

Les enseignants ne connaissent pas forcément bien les divers métiers liés au médical. « L'absence de formation [sur les types de situation de handicap et sur les métiers des partenaires médicaux] […] peut provoquer chez les enseignants un rejet des élèves à besoins éducatifs particuliers ». Les enseignants, sans préparation, peuvent donc avoir une représentation négative face au handicap, et ainsi peuvent ne pas réussir à enseigner à ce public (C. Rault, 2005, p71).

Pourtant, la scolarisation des enfants en situation de handicap augmente d'années en années dans le milieu ordinaire.

III) La scolarisation des enfants en situation de handicap

a- Les chiffres

La loi du 11 février 2005 a eu comme conséquence une forte augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire : + 33 % entre 2005 et 2010 (104 824 enfants en 2005 – 126 294 en 2010). Depuis 2006, l'accroissement est d'environ 12 000 enfants par an ; cela traduit la montée de la prise en charge en milieu ordinaire de

certains types de handicap comme les troubles cognitifs et intellectuels, les troubles psychiques, les troubles du langage et de la parole…(P. Blanc, 2011, p 7)

De plus, la durée de la scolarisation augmente avec le niveau scolaire. En cycle 1, 57 % des élèves sont scolarisés en temps complet dans les classes ordinaires. En cycle 3, on passe à 90,7 % (P. Blanc, 2011, p 10).

La part des élèves handicapés dans la population scolaire en milieu ordinaire a aussi augmenté de 1,3 % en 2005 à 1,7 % en 2010.

b- Les types de scolarisation

Il faut alors distinguer deux types de scolarisation en milieu ordinaire :

- La scolarisation individuelle où l'enfant est dans la classe « ordinaire ».
- La scolarisation collective : les CLIS (Classes d'Intégration Scolaire), crées en 1991, qui accueillent les enfants dont le handicap ne leur permet pas de suivre une scolarisation individuelle continue. Un maximum de 12 élèves en situation de handicap sont scolarisés par CLIS, qui sont situées au sein d'une école ordinaire.

  Il existe plusieurs catégories de CLIS :

  - CLIS 1 : destinées aux élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives ou mentales.
  - CLIS 2 : destinées aux élèves en situations de handicap auditif (avec ou sans troubles associés).
  - CLIS 3 : destinées aux élèves en situation de handicap visuel (avec ou sans troubles associés).
  - CLIS 4 : destinées aux élèves relevant du handicap moteur.

Les élèves bénéficient ainsi d'un enseignement adapté et de temps de scolarisation dans une classe ordinaire de l'école (selon leurs possibilités) correspondant à leur niveau scolaire plutôt qu'à leur âge, durant un temps précis et une matière définie.

De nos jours, c'est la scolarité ordinaire qui est la norme, ce qui fait que toute inclusion doit répondre à cet objectif ; le cursus de l'élève, l'emploi du temps, les objectifs spécifiques doivent être pensés entre les enseignants spécialisés ou ordinaires autour d'un projet dont l'objectif, pour l'élève, est l'obtention la plus complète des contenus du programme.

Depuis 2008, le nombre de CLIS augmente. En 2010, on en dénombrait 4194 en France. (P. Blanc, 2011, p 8)

Tableau 1 : Evolution des modes de scolarisation dans le premier degré - (P. Blanc, 2011, p 9)

	Scolarisation individuelle	**Scolarisation collective**	**Total**
2000	27 863 (36,3 %)	48 890 (63,7 %)	76 753
2004	58 812 (61 %)	37 584 (39 %)	96 396
2005	64 994 (62 %)	39 830 (38 %)	104 824
2009	79 129 (65,8 %)	41 051 (34,2 %)	120 180

Source : EN-DGESCO-DEPP

La loi de 2005 définit plus largement le handicap : il y a donc une augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap. On remarque aussi que la situation pour les deux types de scolarisation s'est inversée depuis 2004-2005. En effet, le nombre d'élèves en scolarisation individuelle a augmenté par rapport au nombre d'élèves en scolarisation collective.

c- Les différents types de handicap

Tableau 2 : Quels sont les handicaps majeurs présents dans les classes en milieu ordinaire dans le 1er degré en 2009 ? (P. Blanc, 2011, p 13)

Déficiences	Classe ordinaire	CLIS	Total
Intellectuelles et cognitives (autisme…)	26 085	32 030	58 115
Psychisme (troubles de la personnalité, du comportement)	18 212	3 564	21 776
Langage et parole (dyslexie…)	9 987	1 362	11 349
Auditives	3 384	670	4 054
Visuelles	2 145	281	2 426
Viscérales (troubles cardiaques, respiratoires… maladies chroniques)	3 514	150	3 664
Motrices	7 943	1 010	8 953
Multiples (plusieurs déficiences de même importance)	5 852	1 839	7 691
Autres	2 007	145	2 152
Polyhandicapés (déficience mentale grave + déficience motrice importante)	0	0	0
TOTAL	79 129	41 051	120 180

Source : EN-DGESCO-DEPP-mission

On note que la majorité des élèves présente des troubles intellectuels et cognitifs. Beaucoup sont scolarisés en CLIS mais une part importante bénéficie d'une scolarisation individuelle. Les enfants ayant des troubles psychiques et du langage sont principalement scolarisés dans les classes ordinaires, tout comme les déficiences motrices.

Les troubles auditifs posent des problèmes particuliers puisque l'enseignement passe par la maîtrise de langage oral dès la maternelle. On remarque cependant que des élèves atteints de troubles auditifs sont scolarisés dans des classes ordinaires.

L'Education Nationale consacre un budget de plus en plus important en ce qui concerne la scolarisation des enfants en situation de handicap. Le premier poste de dépenses sont les rémunérations des enseignants spécialisés (enseignants dans les CLIS, ULIS - Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire pour les collèges et lycées, enseignants référents). Le second poste de dépenses correspond aux mesures spécifiques d'accompagnement pour les élèves handicapés (AVS-i, AVS-co, EVS) (P. Blanc, 2011, p 16).

Cependant, certains postes comme les médecins, les infirmières scolaires et les Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficulté (RASED) ont globalement diminué.

Les élèves en situation de handicap bénéficient de mesures particulières pour leur scolarité, comme le Projet Personnalisé de Scolarisation mis en place en 2006.

IV) Le Projet Personnalisé de Scolarisation[1]

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) se fait en lien avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), il définit les modalités de scolarité et les actions pédagogiques, éducatives, sociales et médicales répondant aux besoins particuliers de l'élève handicapé, mais n'est pas fixé de manière définitive. Il s'élabore avec les différentes prises en charge hors scolarisation que l'élève peut avoir.

L'article L.112-1 du code de l'éducation indique que tout enfant en situation de handicap est inscrit dans l'établissement scolaire ordinaire le plus proche de son domicile, il y suit sa scolarité si aucune décision n'a été établie par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDA). Cet établissement est son « établissement scolaire de référence ». Mais le PPS peut rendre nécessaire une scolarité dans un autre établissement, par

[1] Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006

exemple s'il y a besoin d'un dispositif adapté ou d'une scolarisation dans un établissement scolaire proche d'un l'établissement médical, l'élève est alors administrativement inscrit dans cet autre établissement. Il garde cependant un lien particulier avec son établissement scolaire de référence qui reste mentionné comme tel dans le PPS, sous la forme d'une « inscription inactive ».

Le projet d'école précise les dispositions prises pour assurer l'accueil des élèves handicapés. C'est l'équipe éducative de l'établissement scolaire dans lequel un élève handicapé effectue sa scolarité qui réalise et conduit le PPS de celui-ci, à la demande de l'enseignant référent.

Cela demande donc une concertation avec les différents intervenants.

V) L'Equipe de Suivi de Scolarisation[2]

D'après l'article D. 351-10 du code de l'éducation, l'équipe de suivi de la scolarisation comprend :

- les parents ou les représentants légaux de l'élève handicapé mineur ou l'élève handicapé majeur ;
- l'enseignant référent qui a en charge le suivi de son parcours scolaire ;
- le ou les enseignants qui ont en charge sa scolarité, ainsi que les enseignants spécialisés exerçant au sein des établissements ou services de santé ou médico-sociaux ;
- les professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux qui concourent directement à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation ;
- les chefs d'établissement des établissements publics locaux d'enseignement et des établissements privés sous contrat, les directeurs des établissements de santé ou médico-sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation-

[2] Circulaire n°2006-126 du 17-8-2006

psychologues, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale font également partie de l'équipe de suivi de la scolarisation.

Le but de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et d'assurer le suivi du PPS. Elle exerce une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève handicapé afin de s'assurer que l'élève reçoit correctement tous les accompagnements nécessaires (accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques…), qu'il réalise à son rythme les apprentissages scolaires en référence aux programmes.

Pour ce faire, l'équipe de suivi de la scolarisation est informée précisément de la manière dont sont réalisées les mesures d'accompagnement décidées par la CDA et elle s'assure que cette organisation est conforme au projet personnalisé de scolarisation.

Elle se base sur les expertises des différents médecins, psychologues…

Elle organise également l'emploi du temps scolaire de l'élève.

L'équipe de suivi de la scolarisation est réunie par l'enseignant référent au moins une fois par an et autant de fois que cela est nécessaire selon les besoins.

VI) Les intervenants

a- L'enseignant référent

« Il assure, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève, ses parents, son représentant légal, s'il est mineur ; chargé de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves handicapés dont il est le référent, il favorise la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation » (Articles 9 et 10 du décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005).

L'enseignant référent est un enseignant spécialisé qui réunit et anime les équipes de suivi de la scolarisation. C'est aussi lui qui rédige les comptes rendus des réunions et qui les diffuse auprès des parties concernées, notamment auprès de l'inspecteur de l'éducation nationale de l'école de référence. Il tient à jour un « dossier de suivi » du PPS.

b- Le Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté

Le RASED « constitue un dispositif ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptées à la variété des besoins des élèves » (circulaire n°2002-113 du 30-04-2002). Les élèves en situation de handicap peuvent être en difficulté scolaire, ils peuvent ainsi bénéficier de ce réseau. Il est formé par un psychologue scolaire, un maître E (spécialité pédagogique) et un maître G (spécialité rééducative).

c- Les Auxiliaires de Vie Scolaire

De nombreux élèves handicapés ont besoin d'être accompagnés au quotidien pour accomplir certaines tâches à l'école. La présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) auprès de l'élève doit être pensée comme un moyen d'optimiser une situation d'apprentissage.

Deux distinctions sont à faire pour nommer les AVS. L'Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel (AVS-i) intervient auprès des élèves en situation de handicap scolarisés dans les classes ordinaires, alors que l'Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif (AVS-co) travaille avec les élèves scolarisés en CLIS. Ils ont plusieurs missions : aide pour écrire ou manipuler le matériel nécessaire à l'élève, aide à l'installation matérielle spécifique de l'élève, aide aux tâches scolaires, participation aux sorties scolaires, accomplissement de gestes d'hygiène.

Le nombre d'AVS a beaucoup augmenté. Les enfants ne bénéficient pas tous d'un accompagnement à temps complet. En 2009, seulement 20 % des élèves bénéficiaient d'un accompagnement à temps complet. A l'école élémentaire, ce sont les élèves atteints de troubles moteurs, de troubles associés, et de troubles du langage qui bénéficient majoritairement d'aide (taux d'accompagnement respectif de 54,1 %, 45,1 % et 43,2 % en 2009-2010) (P. Blanc, 2011, p 27).

d- Les Emplois Vie Scolaire

Ces EVS sont destinés aux personnes ayant des difficultés à trouver un emploi. Le Ministère de l'Education Nationale propose de nombreux postes dans les écoles, collèges et lycées. Ces personnes ont plusieurs fonctions, dont celle d'aider les élèves en situation de handicap.

Tous ces intervenants favorisent la bonne intégration de l'élève en situation de handicap, tout comme l'enseignant qui a un rôle primordial.

VII) L'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire.

a- Une bonne connaissance de l'élève en situation de handicap

L'enfant est avant tout un enfant comme les autres. Ce qui fait sa différence, « ce sont tous les vécus spécifiques qui lui sont liés » (hospitalisations, angoisse d'abandon…) (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 87).

Il faut aussi savoir que l'enfant, même dans le cas du handicap mental, prend conscience au fil du temps de sa différence avec les autres (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 88).

L'enfant pense qu'il a « moins » que les autres, mais à la différence de ses parents, il a toujours un espoir de guérison, d'où le refus d'admettre dans certains cas ses limitations et ses échecs. L'enseignant doit alors aider l'élève à inscrire sa différence dans son identité pour que cette différence ne soit pas ressentie comme privative.

Plusieurs incidences du handicap agissent sur les apprentissages. L'élève en situation de handicap a du mal à passer du statut d'objet au statut de sujet (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 88). Je pense que l'élève peut avoir des difficultés à être acteur de ses actes, du fait de son handicap, il a peut-être plus l'habitude de « subir » plutôt que d'agir. L'enseignant doit alors avoir comme objectif de l'accompagner dans la construction de soi. L'élève doit être acteur de ses apprentissages, en communicant avec le groupe classe.

Il peut avoir un rapport très particulier avec son corps. L'enseignant doit faire en sorte que les regards des autres élèves passent aussi par celui qui porte le handicap.

Face aux angoisses que peut avoir l'élève, il faut instaurer un cadre sécurisant, une relation chaleureuse. Il faut qu'il se sente au même niveau que les autres, en lui proposant un projet et des objectifs possibles qu'il puisse réaliser (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 92).

Afin d'avoir la meilleure perception possible de l'enfant en situation de handicap, l'enseignant peut prendre connaissance de quelques éléments du dossier de l'élève, sur la

nature du handicap (acquis, centres d'intérêt, difficultés…), les suivis en cours ou à prévoir. Il est très conseillé de mettre en place un cahier de suivi, qui englobe le recueil des prises de notes lors de réunions, d'observations, d'entretiens… (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 146)

Il y a une question que je me pose en tant que future enseignante : faut-il nommer le handicap ? La lecture de l'ouvrage de Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond m'a donné quelques pistes de réflexion. Selon eux, nommer le handicap conduit à stigmatiser l'élève mais offre la possibilité d'action, c'est-à-dire que l'élève peut affronter le handicap. L'approche contraire, autrement dit, ne pas nommer le handicap, favorise une non-reconnaissance voire un déni de la réalité ; dans ce cas, il s'agit de masquer le handicap.

Selon moi, l'enseignant doit connaître au mieux le handicap de son élève pour répondre le plus efficacement possible à ses besoins. Nommer le handicap semble aussi la bonne approche pour que les autres élèves de la classe se sentent concernés, ils pourront aider l'élève (tutorat…).

b- Les gestes d'adaptation pédagogique

La typologie de Gombert &al. 2008 (P. Mazereau, 2011, p 13), définit onze gestes d'adaptation pédagogique (cf annexe 1) :

- Cadre de travail (aménagement des conditions matérielles, placement de l'élève)
- Adaptation des consignes
- Evaluation diagnostique (évaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation)
- Adaptation des moyens : différenciation pédagogique (adaptation en rapport à l'activité, au temps de travail, modification du style pédagogique de l'enseignant)
- Adaptation des parcours : individualisation (projet individualisé avec objectifs personnalisés, réduction de la somme des notions à faire acquérir, choix des matières à enseigner)
- Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté (travail en groupes, mise en place du tutorat)

- Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche
- Apports méthodologiques et métacognitifs (entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève)
- Adaptation de l'évaluation (dans la réalisation du contrôle et dans la notation)
- Revalorisation de l'élève (revalorisation et estime de soi, motiver l'élève, mettre l'élève en situation de réussite et de confiance, instaurer un climat de confiance et de sécurité affective)
- Absence d'adaptation (enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement)

A partir d'une enquête menée en 2007-2008 auprès de vingt-six enseignants, donc treize enseignants ordinaires et treize enseignants spécialisés, il se dégage que les enseignants accueillant des élèves présentant des troubles cognitifs ont majoritairement recours à des conduites de guidance. Aussi, majoritairement, ils ne font pas d'adaptations particulières vis-à-vis des élèves en situation de handicap, dans le but de ne pas les stigmatiser. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils accueillent à temps partiel des élèves issus de dispositif CLIS, l'intégration est facilitée quand ces derniers ont la capacité de ne pas trop se distinguer des autres. Les enseignants qui ont, dans leur classe, des élèves avec des troubles moteurs, favorisent des adaptations du cadre, de la guidance et des différenciations pédagogiques (P. Mazereau, 2011, p 5).

Cette enquête nous renseigne aussi sur le recours quasi-inexistant à l'aide des pairs, c'est-à-dire l'aide des camarades de classe vis-à-vis de l'élève en situation de handicap, que ce soit chez les enseignants généralistes avec des élèves à troubles cognitifs, chez les enseignants généralistes avec des élèves à troubles moteurs ou chez les enseignants spécialisés avec des élèves à troubles cognitifs. Cela m'a semblé relativement surprenant, surtout pour les enseignants généralistes auxquels je m'intéresse. En effet, je pensais que les enseignants favorisaient ce type de travail afin d'intégrer au mieux l'élève en situation de handicap au sein de la classe. Si les enseignants accueillant des élèves scolarisés en CLIS déclarent ne pas trop faire d'adaptations particulières vis-à-vis de l'élève, je pensais qu'ils auraient alors davantage recours à l'aide des pairs.

Avant de faire ces recherches, je supposais que les enseignants ne modifiaient pas le programme pour l'élève en situation de handicap, il me semblait que cet élève suivait le rythme de ses camarades avec de l'aide. Bien sûr, cela dépend du handicap, mais d'après cette enquête et les gestes d'adaptation pédagogiques, je remarque que l'enseignant adapte le parcours de l'élève, son niveau d'exigence par rapport à ses besoins éducatifs particuliers, ses objectifs diffèrent et l'élève est autorisé à ne pas faire la même chose que ses camarades. Cette individualisation reste toutefois à nuancer : sur 13 enseignants généralistes interrogés, seuls 3 déclarent avoir recours à ces gestes (P. Mazereau, 2011, p 4).

Les enseignants, principalement ceux qui accueillent des élèves relevant de troubles moteurs, ont recours et utilisent du matériel pédagogique adapté (ordinateur par exemple).

Pour résumé, les enseignants spécialisés ont recours à beaucoup plus de gestes d'adaptation que les enseignants généralistes. Puis, il faut différencier les enseignants généralistes qui accueillent à temps complet un élève présentant des troubles moteurs (ils s'adaptent davantage au niveau matériel, pédagogique) et ceux qui accueillent partiellement un élève à troubles cognitifs (ils adaptent plus les consignes, ils revalorisent l'élève, mais certains déclarent davantage ne pas s'adapter).

Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat (2011, p 2) pensent qu'il est important d'analyser l'activité réelle des enseignants et que les gestes professionnels devraient être mieux étudiés : quel effet sur l'activité de l'élève en situation de handicap mais aussi sur l'activité de l'enseignant et leur articulation avec les gestes ordinaires de conduite vers les autres élèves.

Ils font référence à une enquête (2011, p 6) réalisée dans trois écoles primaires durant trois années consécutives qui a permis d'observer six enseignantes accueillant un élève en situation de handicap.

Deux d'entre elles incluaient partiellement, en CM1, des élèves de la CLIS. Celles-ci accueillaient des élèves avec une déficience intellectuelle avérée et des élèves en grande difficulté scolaire. Les deux élèves inclus relevaient de la « difficulté scolaire grave et persistante » (leur orientation en CLIS étant antérieure à la loi de 2005, les élèves non porteurs de handicap tel qu'il est défini aujourd'hui pouvaient être scolarisés en CLIS). Il faut ajouter que l'école avait un taux d'élèves en difficulté très élevé. De ce fait, les deux enseignantes n'étaient pas désorientées face à cette inclusion. Les enseignantes se posaient

des questions : « considérer l'élève en intégration comme un élève particulier ou comme un élève comme les autres ? », « ces élèves sont comme les autres ou sont-ils différents ? ». D'un côté, elles déclaraient que c'était un élève comme les autres, mais d'un autre côté, elles adaptaient leur travail et baissaient même leurs exigences face à l'élève en question.

L'année suivante, ils ont suivi deux autres enseignantes, qui accueillaient individuellement et à temps complet en classe de CP deux élèves relevant d'une déficience intellectuelle avérée importante et d'une myopathie (ensemble de maladies neuromusculaires qui se caractérisent par une dégénérescence du tissu musculaire). Ainsi, ils « ne pouvaient pas être confondus avec les autres élèves de la classe » (2011, p 7). Leur intégration à temps complet favorisait leur appartenance à la classe, de ce fait, « il n'était pas possible de les considérer comme des élèves extérieurs à la classe venus se rajouter au groupe quelques heures par semaine ».

Cela rejoint l'article de Philippe Mazereau (2011, p 5) qui, après enquête, a conclu qu'il y a davantage d'adaptation quand l'élève est à temps complet dans la classe. De plus, « on intègre un élève lorsqu'il a les capacités de ne pas trop se distinguer du groupe de la classe ».

Il me semble alors qu'un élève ayant des troubles moteurs sera davantage intégré qu'un élève relevant de la déficience cognitive, surtout si celle-ci est assez élevée, et s'il n'est scolarisé que partiellement dans la classe.

c- La relation entre les enseignants spécialisés de CLIS et les enseignants ordinaires accueillant un élève en situation de handicap

Une enquête réalisée par Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau, au cours de l'année scolaire 2007-2008, intitulée « de l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : états des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Eclairages sur la situation européenne » a permis d'interroger, entres autres, huit enseignants spécialisés de CLIS. Ils font plusieurs constats positifs (2010, pp 48-50):

- une certaine implication des enseignants ordinaires est à noter

- il y a un réel travail d'équipe pour préparer les temps d'intégration

- les enseignants ordinaires adaptent leurs pédagogies et leurs outils pour accueillir l'élève en situation de handicap

Cependant, certains aspects négatifs ressortent de cette enquête (2010, pp 50-53) :

- ce sont aux enseignants spécialisés de solliciter les enseignants ordinaires pour qu'ils acceptent un élève. Les enseignants ordinaires sont en accord avec l'intégration mais ne vont pas de leur plein gré aller proposer une intégration dans leur classe. « Il a fallu que je vende mes élèves, […] ça c'est fait facilement, il n'y a pas d'enseignant qui est braqué, par contre, c'est pas les premiers à venir me voir « alors on fait quoi ? » ; ce n'est pas un travail d'équipe dans le sens où c'est moi qui suis demandeuse et, si je ne demande rien, on m'oublie », déclare une enseignante spécialisée. (p50)

- les élèves sont accueillis quand ils sont capables de s'adapter aux contenus et aux démarches de la classe.

- c'est la capacité à être autonome qui semble primordiale pour ces élèves. « […] l'intégration, c'est l'autonomie », pense une des enseignantes spécialisées interrogées. (p51)

- le travail de préparation de l'intégration est ponctuel d'après certaines enseignantes, suivant les besoins.

- le regard sur l'enfant en situation de handicap, sa place dans l'école semble encore quelque peu difficile à admettre pour les enseignants ou les autres élèves.

Il faut sans doute nuancer ces propos. Cette enquête a été menée il y a cinq ans, une évolution a pu avoir lieu.

VIII) Ma problématique et mes hypothèses

Après réflexion et diverses lectures, j'ai souhaité, tout au long de mes recherches, me consacrer à l'activité de l'enseignant face à un élève en situation de handicap. A la fin du Master 1, ma question initiale qui était « comment un élève en situation de handicap peut-il être intégré dans une classe « ordinaire » sans pour autant augmenter sa singularité vis-à-vis des autres élèves ? » a donc évolué.

Je me suis posée plusieurs questions, telles que « comment l'enseignant fait-il pour intégrer un élève en situation de handicap ? ». Au début, je souhaitais me consacrer aux enseignants accueillant des élèves à temps complet dans leur classe. Aussi, il m'était difficile de

« choisir » un handicap sur lequel me consacrer pour ce mémoire. Après avoir réfléchi, il est vrai que la situation des enseignants accueillant partiellement des élèves issus de CLIS m'a beaucoup plu. L'article de Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat et celui de Philippe Mazereau m'ont également interpellée. En effet, ils mentionnent que les enseignants qui accueilleraient des élèves issus du dispositif CLIS, donc des enfants qui ont majoritairement des troubles cognitifs, s'adapteraient moins que s'ils avaient dans leur classe, en permanence, des élèves présentant des troubles moteurs. De plus, Philippe Mazereau ajoute que les enseignants ont tendance à davantage s'adapter au handicap quand l'élève est à temps complet dans la classe. Personnellement, avant la lecture de ces articles, je pensais que l'accueil des élèves en situation de handicap du type troubles cognitifs supposait davantage d'adaptation de la part de l'enseignant par rapport au handicap du type troubles moteurs. Selon moi, un enseignant accueillant un élève en situation de handicap moteur devait modifier sa pratique au niveau des conditions matérielles et organisationnelles, contrairement à l'accueil des élèves en situation de handicap cognitifs où l'enseignant devait penser aux conditions matérielles mais aussi modifier la quantité de notions à apprendre ou sa façon d'enseigner. Aussi, je ne pensais pas que les enseignants qui accueillaient des élèves partiellement s'adaptaient moins que si cet accueil était plus long.

Ainsi, j'ai choisi comme problématique : **En quoi l'inclusion d'un élève de CLIS dans une classe vient-elle interroger la pratique de l'enseignant ordinaire ?**

Il est alors possible de formuler plusieurs hypothèses :

- Hypothèse 1 : accueillir un élève de CLIS suppose une modification du regard de l'enseignant sur sa pratique, c'est-à-dire qu'il adopte une attitude réflexive.

- Hypothèse 2 : face à un élève en situation de handicap, l'enseignant aura tendance à privilégier un axe (social ou disciplinaire), alors que pour les autres élèves ces deux axes avanceront simultanément.

IX) Mes recherches « sur le terrain »

a- Ce qui a été prévu

Durant mon année de Master 1, j'ai formulé des prévisions concernant ma recherche de Master 2. J'avais pour projet de recueillir des données « sur le terrain », sous forme de questionnaires pour les enseignants ordinaires accueillant partiellement des élèves relevant de CLIS ; dans le but de vérifier mon travail de recherche de première année, d'approfondir mes réflexions et d'obtenir l'avis des enseignants en les interrogeant sur leur quotidien. Je pensais alors me renseigner sur le travail et le comportement de l'élève issu de CLIS dans la classe ordinaire, les gestes d'adaptation de l'enseignant, l'avis des personnes liées au parcours scolaire de l'élève. J'avais alors réalisé un projet de questionnaire (cf annexe 2).

J'avais aussi comme idée de me déplacer dans les classes où l'enseignant accueille un élève issu de CLIS afin d'observer le déroulement de la classe, le comportement de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, l'attitude de l'élève ; en ayant une grille d'observation en main.

b- Ce qui a été réalisé

L'organisation du Master 2 m'a obligé à modifier mes prévisions.

Contractuelle dans une école élémentaire cette année, j'ai en charge une classe de CP un jour et demi par semaine. Cette école est située dans un milieu favorisé.

Une CLIS y est présente, j'ai donc la chance de pouvoir côtoyer, tout au long de l'année, des enseignants qui ont tous accueilli dans leur carrière, à un moment ou à un autre, des élèves issus de la CLIS. Ainsi, il m'a semblé judicieux de faire de mon lieu d'exercice, le terrain de mon enquête.

En octobre, un rendez-vous avec l'enseignante spécialisée de la CLIS m'a permis d'avoir les informations « de base » concernant cette classe : nombres d'élèves, emploi du temps, enseignants accueillants, projet de classe, relation professionnelle entre l'enseignante spécialisée et les enseignants ordinaires…

Pour mon recueil de données, je me suis finalement orientée vers le questionnaire. Après avoir eu l'accord de la directrice de l'école, j'ai pu distribuer ces questionnaires à tous les enseignants de l'école, soit 12 questionnaires au total.

Faute de temps, je n'ai pas pu me déplacer dans les classes pour aller observer la pratique de l'enseignant ; après réflexion, je ne suis pas certaine que l'observation ait été judicieuse. Ma présence aurait sans doute modifié le milieu à observer.

c- La CLIS de l'école

La CLIS (de type CLIS 1 : troubles des fonctions cognitives) se trouve dans une école composée de 9 classes plus la CLIS (2 CP, 2 CE1, 1 CE2, 1 CE2-CM1, 1 CM1, 2 CM2).

Elle se compose de 12 élèves répartis ainsi :

	2002	2003	2004	2005	2006
garçons	-	2	3	-	-
filles	2	1	-	2	2

Cette année, plus de la moitié des élèves de cette classe démarre leur scolarisation en CLIS. C'est pour cette raison que tous ne sont encore pas inclus dans les classes ordinaires : un temps d'adaptation est nécessaire pour eux avant d'être accueillis au sein d'une classe. Cinq élèves bénéficient de l'inclusion en ce début d'année (octobre/novembre 2013).

D'après le projet de la CLIS, ils ne sont inclus dans les classes que lorsque :

- ils se sentent bien dans l'école et manifestent leur désir d'apprendre ;
- le temps d'accueil leur serait profitable socialement et/ou scolairement ;
- le groupe classe qui leur correspondrait est prêt à les accueillir dans les bonnes conditions.

Dans cette classe, pour la plupart des matières, les compétences abordées vont du cycle 1 au début du cycle 3, cependant, la majorité des élèves se situent dans les programmes de cycle 2. D'un point de vue disciplinaire, le temps d'inclusion est proposé lorsqu'un élève atteint un

niveau de l'école élémentaire dans un champ disciplinaire et qu'il est capable de suivre le rythme de la classe d'accueil.

Quand il y a inclusion, le projet de cette inclusion est défini avec l'élève et ses parents, les enseignants de la CLIS, de la classe d'accueil et/ou l'équipe éducative.

Deux emplois du temps sont affichés dans la classe : un emploi du temps général de la classe, un emploi du temps spécifique aux inclusions et aux prises en charge (cf annexe 3).

Les inclusions de l'année 2013/2014 sont les suivantes :

- un élève (10 ans) est inclus en CP pour le français (lecture, écriture, production d'écrits), environ 10h par semaine (2h30 par jour)
- deux élèves (10 ans) sont inclus en CE1 :

  - un pour la lecture et l'orthographe, 3h par semaine (1h durant 3 jours)

  - un pour les mathématiques et le français, environ 18h par semaine (4h30 par jour)
- une élève (11 ans) est incluse en CE2 pour les mathématiques, l'EPS, le vocabulaire, la lecture, l'anglais et l'orthographe, environ 16h par semaine (4h par jour)
- un élève (10 ans) est inclus en CM1 pour le français et les mathématiques, 12h par semaine (3h par jour)

En fin de journée, les élèves qui bénéficient d'une inclusion ont un temps de soutien qui leur permet de revoir dans la CLIS ce qui a été vu dans la classe ordinaire.

d- L'élaboration des questionnaires

Mes questionnaires sont pourvus d'une carte d'identité relative à la personne interrogée, puis de questions ouvertes et fermées qui concernent : le travail entre l'enseignant ordinaire et l'enseignante spécialisée, la pratique de l'enseignant vis-à-vis de l'élève inclus, son objectif face à cette inclusion, le travail de l'élève en classe ainsi que son comportement, l'avis de l'enseignante spécialisée face à cette inclusion (cf annexe 4).

Les questionnaires sont proposés à deux profils d'enseignants différents :

- des questionnaires pour les enseignants accueillant un ou des élèves en situation de handicap issus de la CLIS durant l'année scolaire 2013/2014. Chaque questionnaire étant réalisé pour un élève, les enseignants accueillants plusieurs élèves avaient plusieurs questionnaires. Nombre de questionnaires : 6 (pour 4 enseignants).

- des questionnaires pour les enseignants ayant accueilli un ou des élèves en situation de handicap de la CLIS durant les années passées. Un seul questionnaire leur a été distribué, ils devaient remplir le questionnaire pour un élève X qu'ils avaient accueilli.
Nombre de questionnaires : 6 (pour 6 enseignants).

Les questions de ces deux questionnaires sont identiques.

X) L'analyse des questionnaires

a- La « carte d'identité » des enseignants interrogés

Les professeurs des écoles interrogés enseignent :

Niveau de classe	Nombre d'enseignants et Date d'inclusion en rapport avec le questionnaire	Nombres de questionnaires
CP	Deux enseignants en binôme : cette année	1 + 1
	Un enseignant : année antérieure	1
	Un enseignant : année antérieure	1
CE1	Un enseignant : cette année	2 (car deux élèves inclus)
CE2	Deux enseignants en binôme : année antérieure	1 + 1
CE2-CM1	Un enseignant : cette année	2 (car deux élèves inclus)
CM2	Un enseignant : année antérieure	1
	Un enseignant : année antérieure	1
Total	10	12

Tous les enseignants interrogés (du CP au CM2), ont des années d'expérience en ce qui concerne l'inclusion, allant de 2 ans à 9 ans d'expérience. Les enseignants accueillant les

années antérieures ont choisi, pour remplir le questionnaire : soit le dernier élève accueilli, soit un élève qui les a « marqués ».

De plus, aucun enseignant n'est nouveau dans cette école, leur ancienneté allant de 2 ans à 23 ans.

Toutes les inclusions ont un point commun : elles se sont mises en place suite à la demande de l'enseignante spécialisée. Cette remarque coïncide avec ce que j'avais relevé de l'enquête réalisée par Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau, au cours de l'année scolaire 2007-2008, intitulée « de l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : états des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Eclairages sur la situation européenne ». En effet, l'enquête montrait que les enseignants spécialisés devaient solliciter les enseignants ordinaires pour qu'une inclusion se mette en place. Les enseignants ne sont pas contre l'inclusion mais ne sont pas les premiers à faire la démarche.

Aussi, j'ai pu remarquer qu'aucun enseignant de l'école ne connait dans le détail le handicap de l'élève accueilli. En effet, ils n'ont comme information que le handicap global de tous les élèves, c'est-à-dire des troubles des fonctions cognitives. Après discussion avec l'enseignante spécialisée, elle m'a fait savoir qu'ils n'avaient pas à connaître le détail exact du handicap de l'élève. Cela vient en contradiction avec ce que j'ai pu lire dans l'ouvrage de J-M. Louis et F. Ramond où ils précisent que si l'enseignant veut affiner sa perception qu'il a de l'élève, il peut prendre connaissance de quelques informations du dossier de cet élève, et notamment sur la nature du handicap. Les enseignants de cette école n'ont donc pas fait cette démarche d'après leurs réponses. Cependant, cela fait référence à l'obligation de ne pas divulguer les informations concernant la santé des élèves, quand elles sont données par les parents lors de réunions des Equipes de Suivi de Scolarisation par exemple. Je peux donc faire l'hypothèse que les enseignants respectent cette obligation et ne divulguent pas les informations personnelles des élèves.

Sur dix enseignants interrogés, trois enseignants déclarent ne pas s'être renseignés sur le handicap de l'élève avant de l'accueillir dans leur classe. Il faut toutefois ajouter que, pour les enseignants qui se sont renseignés sur le handicap de l'élève avant de l'inclure, je fais l'hypothèse qu'ils ont eu un échange avec l'enseignante de la CLIS afin de connaître les

difficultés de l'élève. Cette dernière n'a pu leur donner de détails sur le handicap des élèves, n'ayant que l'information « troubles des fonctions cognitives ». Ou peut-être font-ils référence à la réunion d'Equipe de Suivi de Scolarisation à laquelle ils ont dû assister ? Dans un prolongement d'enquête, il faudrait prévoir la question afin d'avoir une réponse plus fine.

Les informations liées au handicap des élèves étant minimes dans cette école, je me pose la question suivante : comment les enseignants font-ils pour accueillir un élève dans leur classe sans connaître son handicap et notamment son incidence sur les capacités d'apprentissage ? C'est aussi la nécessité d'une formation des enseignants concernant le handicap qui est posée. L'enquête menée par Claudie Rault soulève le fait que la formation de base ne bénéficie pas de cours sur la connaissance des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette formation de base, si elle incluait des cours spécifiques pour tous sur le handicap, pourrait-elle aider les futurs jeunes enseignants dans l'accueil des élèves en inclusion ? Aussi, l'enquête révèle que les enseignants sont formés grâce à des actions spécifiques comme la présence à des congrès, des conférences, ou la lecture de documents. Mais, assister à une conférence de trois heures suffit-il pour avoir suffisamment d'éléments pour adapter son enseignement face à un élève à besoins particuliers ?

b- Les questions relatives au travail en partenariat avec l'enseignante spécialisée

- Travaillez-vous en partenariat avec l'enseignante de la CLIS ?

Sur les dix enseignants, neuf enseignants déclarent travailler en collaboration avec l'enseignante spécialisée. Seulement une personne affirme le contraire : cela est peut-être dû au fait qu'elle ne soit pas titulaire du poste et présente seulement un jour par semaine dans l'école. Je remarque donc une certaine implication des enseignants ordinaires, ce qui rejoint les résultats de l'enquête réalisée par Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau, au cours de l'année scolaire 2007-2008 qui font les mêmes constats en insistant sur le travail d'équipe mis en place pour préparer les temps d'inclusion.

La fréquence des temps de travail en partenariat est cependant différente d'un enseignant à un autre : quatre enseignants travaillent quotidiennement avec l'enseignante de la CLIS, un enseignant déclare travailler avec elle une fois par semaine, un autre affirme que ce travail se fait une fois dans le mois. Deux enseignants indiquent qu'un bilan est réalisé à chaque fin de

période de façon formelle, mais qu'ils mettent en place des temps de régulation dès que nécessaire.

Conformément au référentiel de compétences qu'un enseignant doit maîtriser, et notamment la compétence « travailler en équipe », je remarque qu'un travail de collaboration entre les enseignants ordinaires et l'enseignante spécialisée est mis en place, mais que chacun l'organise comme il le souhaite. Cependant, il est à noter que les textes officiels mentionnent ce travail d'équipe sans pour autant donner d'indication concernant la mise en pratique de ce travail, ce qui peut expliquer des variations importantes dans l'organisation de la collaboration entre l'enseignante spécialisée et l'enseignant de la classe d'accueil. Dans l'école où je mène mon enquête, ce partenariat se réalise principalement durant des temps informels (récréation…). On note cependant que certains enseignants prennent aussi rendez-vous avec l'enseignante de la CLIS. L'emailing n'est que peu utilisé.

- Quel est l'avis de l'enseignante de la CLIS sur l'inclusion de l'élève ?

Cette question a pour objectif de connaître l'avis de l'enseignante spécialisée, mais aussi de mettre en relief le partenariat entre les enseignants. Certains enseignants ont eu des difficultés pour répondre à cette question, demandant à l'enseignante spécialisée son avis, voire d'y répondre. Cela me montre que les enseignants peuvent ne pas connaître réellement l'avis de l'enseignante de la CLIS, même en travaillant quotidiennement avec elle. Je remarque que les inclusions concernées se déroulent bien, il est alors probable que les enseignants ordinaires n'éprouvent pas le besoin de discuter énormément de ces inclusions avec l'enseignante spécialisée.

Globalement, les inclusions de cette année sont, pour le moment, *« satisfaisantes », « bénéfiques », « positives », « réussies tant socialement (élève bien intégré au groupe classe) que scolairement (compétences acquises comme les autres élèves de la classe de CP) ».*

Concernant les questionnaires relatifs à des inclusions antérieures, il est à noter que certaines se sont bien déroulées avec *« [l'] objectif premier (socialisation) validé, [et les] objectifs d'apprentissages atteignables »* ou *« une évolution positive au niveau des compétences »* mais d'autres se sont avérées plus compliquées *(« L'élève se renferme et se trouve souvent en difficulté. Il ne demande pas d'aide. »).*

Même si l'inclusion est réfléchie, je retiens que toutes les inclusions ne sont pas des réussites. L'élève peut avoir des difficultés à se sentir appartenir au groupe classe. Un enseignant ordinaire, ayant des années d'expérience, a répondu *« selon les élèves et les années, l'inclusion peut être très bénéfique (motivation de l'élève, apprentissages), ou, au contraire, devoir s'arrêter (angoisse de l'élève, passivité et dépendance) »* ; ce qui montre bien les deux réactions possibles de l'élève face à l'inclusion.

- Remarque-t-elle un changement de comportement quand l'élève revient étudier en CLIS ? Précisez si possible.

Cette question a le même objectif que la précédente.

Les réponses sont très variées. Trois grandes catégories peuvent être mises en évidence :

- Les élèves qui reviennent en CLIS en ayant un changement positif de comportement : *« plus calme, plus serein » « plus à l'aise, elle s'exprime davantage ».*
- Les élèves qui reviennent en CLIS en ayant un changement négatif de comportement : *« régression », « moment de décompression, élève plus exubérant », « oui, il se sert de la CLIS comme un endroit où il peut décompresser ».*
- Les élèves qui ont le même comportement dans les deux classes.

Pour certains élèves, le temps d'inclusion leur donne confiance en eux. Ils retournent en CLIS en ayant un comportement amélioré.

Pour d'autres, il apparaît que le moment d'inclusion est un réel challenge, qui semble difficile à surmonter.

c- Les questions relatives à la pratique de l'enseignant

Pour analyser les réponses des enseignants, j'utilise des prénoms fictifs afin de permettre une meilleure lecture.

- Pensez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap vienne modifier votre pratique de classe : (entourez la réponse)

Pendant l'inclusion	*oui*	11	*non*	1
De façon générale	*oui*	7	*non*	5

Les enseignants pensent que l'inclusion d'un élève en situation de handicap modifie leur pratique pendant l'inclusion.

Je remarque qu'une enseignante ne semble pas modifier sa pratique pendant l'inclusion de l'élève en situation de handicap. Quelques facteurs peuvent expliquer sa réponse. Cette personne n'est présente qu'un jour par semaine, peut être a-t-elle des difficultés à se projeter avec l'élève en question ? Aussi, l'élève inclus a peu de difficultés, selon elle. C'est donc pour cela qu'elle ne modifierait pas sa pratique. Il est *« comme les autres »,* selon ses dires, ce qui me fait penser à l'enquête dont font référence Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat où les enseignantes interrogées se posaient la question « ces élèves sont comme les autres ou sont-ils différents ? » et où leurs réponses étaient paradoxales. En effet, d'un côté, elles déclaraient que certains étaient comme les autres, mais d'un autre côté, elles adaptaient leur travail et baissaient même leurs exigences face aux élèves en question.

En ce qui concerne l'enseignante interrogée, il est à noter que ses réponses à la Typologie des gestes d'adaptation de Gombert &al. (tableau qui suit, p36) ont été cohérentes : elle ne met pas d'adaptation en place, sauf au niveau de la revalorisation de l'élève. Cette enseignante a d'ailleurs eu des difficultés pour répondre au questionnaire.

Il faut relever que l'enseignante avec qui elle travaille, qui est présente le reste de la semaine, n'a pas du tout eu les mêmes réponses. Elle adapte sa pratique quand l'élève est présent. Ses réponses à la Typologie des gestes d'adaptation de Gombert &al vont dans ce sens. Cependant, elle n'a pas complété tous les items, ce qui me montre que, elle aussi, semble avoir eu des difficultés à répondre aux différentes questions.

Les réponses sont plus aléatoires concernant la modification de la pratique enseignante de façon générale. Inclure un élève en situation de handicap ne signifie pas toujours que l'enseignant va modifier sa pratique quand il n'accueille pas d'élève issu de la CLIS. Cependant, plus de la moitié des enseignants interrogés modifient leur pratique même quand

l'élève en situation de handicap n'est pas dans la classe, un transfert s'opère donc dans les pratiques de classe ordinaires.

- Quel(s) type(s) d'adaptation mettez-vous en place ? (cochez la réponse)

	Toujours	Souvent	Jamais
1. Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (placement de l'élève, aménagement des conditions matérielles)	4	6	2
2. Adaptation des consignes	3	8	1
3. Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation	2	5	5
4. Aides propres à compenser le handicap :			
- Adaptation en rapport à l'activité	6	4	2
- Adaptation en rapport au temps de travail	5	5	2
- Modification de votre style pédagogique	1	4	6
5. Adapter son niveau d'exigence aux besoins éducatifs particuliers de l'élève :			
- Projet individualisé avec objectifs personnalisés	2	6	4
- Réduction de la somme des notions à faire acquérir	4	6	1
- Choix des matières à enseigner	10	1	-
6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en situation de handicap :			
- Travail en groupe	4	6	1
- Mise en place de tutorat	2	9	1
7. Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours	4	7	1
8. Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire »	4	6	2
9. Evaluation adaptée aux capacités de l'élève	4	2	6
10. Revalorisation de l'élève :			
- Revalorisation et estime de l'élève	10	2	-
- Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux	9	3	-

	- Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance	9	3	-
	- Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective avec lui	11	1	-
11. Absence d'adaptation		-	-	10

A partir de la Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al., 2008)

1. Les enseignants interrogés, pour la majorité, modifient les conditions matérielles au sein de la classe, que ce soit quotidiennement ou ponctuellement. Dans les réponses à l'enquête de 2007-2008 de Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau, les enseignants ordinaires questionnés adaptent également leurs outils pour accueillir l'élève en situation de handicap. Je dois cependant nuancer ma réponse puisque deux enseignantes interrogées, Olivia et Aline, ne modifient pas leur pratique organisationnelle pour accueillir l'élève. J'ai pu observer la disposition de la classe d'Aline, qui, même si elle répond de façon négative à cet item, bénéficie tout de même d'un matériel de classe adéquat à la taille de l'élève (chaise et bureau plus haut que pour ses autres élèves). Peut-être que, pour elle, le matériel ne fait pas partie des adaptations ?

2. Huit enseignants déclarent adapter « souvent » leurs consignes, trois déclarent « toujours » le faire. Aline admet ne rien modifier. Je me pose tout de même cette question : modifient-ils leur consigne pour toute la classe ou vont-ils répéter la consigne différemment à l'élève inclus après l'avoir énoncée au groupe classe ?

3. Les réponses à l'item « Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation » m'ont beaucoup surprises. En effet, cinq enseignants interrogés n'ont pas évalué l'élève inclus de façon précise avant de l'accueillir.

Il est possible de se dire que la bonne relation, communication et confiance avec l'enseignante de la CLIS leur a permis de bien connaître l'élève inclus (ses difficultés) au point de ne pas envisager ce type de travail.

4. Trois types d' « aides propres à compenser le handicap » sont mentionnés dans mon questionnaire. Voici les réponses :

Pour l' « adaptation en rapport à l'activité », Elodie et Aline déclarent ne rien adapter en particulier pour l'élève inclus. Les dix autres réponses sont positives.

En ce qui concerne l' « adaptation en rapport au temps de travail », je retrouve les mêmes réponses pour cette question.

Enfin, pour la « modification de votre style pédagogique », la majorité des réponses sont négatives, ce qui m'étonne. En effet, les enseignants qui ont répondu négativement ici déclarent pourtant que l'inclusion d'un élève en situation de handicap modifie leur pratique pendant l'inclusion (cf question p36). Deux alternatives me viennent à l'esprit :

- soit leurs réponses sont contradictoires

- soit « modifier leur pratique » ne signifie pas « modifier leur style pédagogique » selon eux. Ils modifient leur pratique sur quelques aspects, mais pas principalement sur l'aspect pédagogique. Selon moi, les enseignants conserveraient alors leur manière d'être, leur façon personnelle d'enseigner, leurs relations aux autres.

5. Il faut que les élèves se sentent au même niveau que les autres, en leur proposant un projet et des objectifs possibles qu'ils puissent réaliser (J-M. Louis, F. Ramond, 2006, p 92), voilà ce que j'avais relevé l'an dernier concernant les projets et objectifs personnalisés. Mon enquête sur le terrain relève bien des différences.

L'item « Adapter son niveau d'exigence aux besoins éducatifs particuliers de l'élève » était partagé en trois sous-items, qui ont des réponses très différentes. Tout d'abord, les enseignants ne sont que deux à avoir « toujours » mis en place un projet individualisé avec des objectifs personnalisés, six enseignants déclarent l'avoir mis en place de façon occasionnelle. Quatre enseignants ne mettent pas en place ce type de dispositif : l'élève en situation de handicap est inclus dans la classe et fait « comme les autres », avec des aides au niveau matériel, au niveau des consignes, une valorisation en plus… en résumé, le « fond » est le même pour tous mais la « forme » change.

Une certaine réduction de la somme des notions à faire acquérir est à relever. Seulement Aline déclare ne rien modifier pour l'élève en situation de handicap. Mais, en ce qui concerne les autres enseignants (ceux qui ont répondu « jamais » à la l'item précédent), je me pose la question suivante : comment réduire la somme des notions à faire acquérir sans avoir mis en place des objectifs personnalisés ? Pour tenter de répondre à cette question, je peux mentionner la connaissance des enseignants en terme d'inclusion et supposer qu'ayant de l'expérience, les enseignants connaissent les objectifs sans nécessairement devoir les expliciter. Cependant, il ne faut pas oublier que chaque élève est différent. Une autre réponse possible est l'aide que leur a apportée l'enseignante spécialisée : c'est elle qui a peut-être formulé les objectifs.

Tous choisissent la matière à enseigner à l'élève, dans le sens où ils choisissent avec l'enseignante spécialisée ce qui est le plus nécessaire et bénéfique pour l'élève.

Dans mes lectures de l'année dernière, une enquête de P. Mazereau relevait que l'enseignant adaptait le parcours de l'élève, son niveau d'exigence par rapport à ses besoins éducatifs particuliers, et que ses objectifs différaient (l'élève étant autorisé à ne pas faire la même chose que ses camarades). Cependant, cette individualisation restait à nuancer : sur 13 enseignants généralistes interrogés, seuls 3 déclarent avoir recours à ces gestes. C'est un peu le même constat que je fais dans mon enquête : tous les enseignants n'ont pas recours à des objectifs personnalisés.

6. Si l'enquête de Philippe Mazereau nous indique un recours quasi-inexistant à l'aide des pairs, les enseignants que j'ai interrogés ont davantage répondu qu'ils mettaient en place du tutorat et des travaux de groupe. Seule Louise admet ne jamais faire de travail de groupe quand elle accueille l'élève, tout comme Aline qui ne met pas en place de tutorat dans sa classe.

7.8. Les enseignants tentent le plus possible d'intégrer une aide personnalisée pendant le cours. Quatre enseignants déclarent « toujours » le faire, sept indiquent « souvent » le faire ; ce qui est positif. De mon point de vue, et avec le peu d'expérience que j'ai, il est vrai qu'il me semble compliqué de prendre du temps de façon régulière pour un élève en particulier,

surtout quand celui-ci est inclus longtemps dans la classe. Aline est encore seule à affirmer qu'elle ne fait rien de spécial pour l'élève accueilli.

Les enseignants ont eu les mêmes réponses concernant « l'entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire » », où seules Aline et Annie déclarent ne pas aider l'élève de cette façon, sur les 12 réponses à cette question.

Les réponses à cet item rejoignent mes lectures de l'année précédente où il se dégageait que les enseignants qui accueillaient des élèves présentant des troubles cognitifs avaient majoritairement recours à des conduites de guidance (enquête de P. Mazereau de 2007-2008).

9. Les réponses sont très partagées en ce qui concerne les évaluations des élèves. Six enseignants réalisent des évaluations adaptées aux capacités de l'élève de façon régulière ou occasionnelle. Les six autres admettent ne pas adapter leurs évaluations.

Aline déclare ici adapter ses évaluations, mais sa collègue avec laquelle elle travaille en binôme déclare ne pas adapter ses évaluations. On peut donc supposer que les deux enseignantes ne travaillent pas en partenariat pour ce type de tâches. Toutefois, il me paraît surprenant qu'Aline adapte ses évaluations alors qu'elle déclare ne pas avoir d'objectifs personnalisés pour l'élève inclus.

Il est également possible de remarquer la situation inverse : certains déclarent ne pas adapter leurs évaluations alors qu'ils mettent en place des objectifs personnalisés pour l'élève accueilli.

10. La majorité des enseignants interrogés essaient toujours de revaloriser l'élève accueilli, en le motivant, en le mettant en situation de réussite, en instaurant un climat de confiance. Certains le font plus ponctuellement que d'autres, mais je relève que tous tentent de mettre en place une certaine revalorisation de l'élève. C'est ce que préconisent J-M. Louis et F. Ramond dans leur ouvrage que j'ai lu l'année dernière : il est nécessaire d'instaurer un cadre sécurisant dans la classe pour ne pas laisser l'élève face à ses possibles angoisses.

11. Le dernier item « absence d'adaptation » a reçu des réponses négatives, tous les enseignants adaptent tout ou partie de leur pratique face à l'accueil d'un élève en situation de handicap.

En conclusion de cette grille, je remarque que les enseignants qui accueillent deux élèves peuvent ne pas avoir les mêmes réponses pour l'un et pour l'autre, ce qui me prouve qu'ils ont réfléchi à leurs gestes pour les deux élèves. Aussi, deux enseignants qui accueillent un même élève peuvent ne pas avoir les mêmes réponses : ils l'incluent différemment et/ou n'ont pas la même vision de l'inclusion. A travers les réponses, je peux m'apercevoir que, globalement, tous tentent de mettre en place des gestes d'adaptation quand l'élève est présent en classe. Certains le font davantage que d'autres, que ce soit en termes de régularité ou de nombres de gestes d'adaptation. L'enquête de P.Mazereau dégageait que, majoritairement, il n'y avait pas d'adaptations particulières vis-à-vis des élèves en situation de handicap, dans le but de ne pas les stigmatiser. Il me semble que ce n'est pas le cas dans l'école où j'ai réalisé mon enquête où, d'après moi, les enseignants tentent du mieux qu'ils le peuvent d'avoir des gestes d'adaptation envers l'élève en situation de handicap.

- ***Quel est l'objectif essentiel quand vous accueillez l'élève en situation de handicap ? (cochez la réponse)***

La place de l'élève en situation de handicap dans le groupe classe.	3
Les savoirs appris.	-
La place de l'élève dans le groupe classe et les savoirs appris.	9

La place de l'élève dans le groupe classe et les savoirs appris semblent être le plus important pour les enseignants interrogés lorsqu'ils accueillent l'élève de la CLIS. Lier le côté disciplinaire et le côté social est donc nécessaire pour eux ; c'est aussi ce que semble dégager la grille de la Typologie des gestes d'adaptation (Gombert&al.2008) qu'ils ont remplie.

Il est à noter que certaines inclusions ont pour seul objectif la socialisation de l'élève. Je peux penser que les deux enseignants qui ont coché la case « la place de l'élève en situation de handicap dans le groupe classe » accueillent un élève où l'inclusion a davantage un but de

socialisation. Je peux également le remarquer car leurs réponses à la grille de la Typologie des gestes d'adaptation à la question « évaluation adaptée aux capacités de l'élève » est « toujours », ce qui semble renforcer le côté socialisation vis-à-vis du côté disciplinaire (alors que pour la majorité des autres enseignants, aucune adaptation n'est faite pour l'élève en ce qui concerne l'évaluation) et ils réduisent la quantité de notions à faire acquérir. La revalorisation de l'élève est une priorité pour eux. Ils mettent souvent en place le tutorat et les travaux de groupe, ce qui va dans le sens de l'objectif de la socialisation. En revanche, dans leurs réponses, même s'ils notent que la place de l'élève est plus importante que les savoirs appris, ils mettent en place une aide individualisée pendant le cours très régulièrement, et réfléchissent sur le « comment faire » avec l'élève.

Les enseignantes doivent prendre en compte le type d'inclusion visée mais également le profil de l'élève inclus. Il est possible que, dans certains cas, une bonne inclusion dans le groupe classe soit prioritaire par rapport aux savoirs appris.

Les seuls savoirs appris ne sont pas importants pour les enseignants interrogés : la socialisation est donc un élément essentiel des inclusions de cette école.

- Avez-vous fait un « travail » préalable avec vos élèves avant d'accueillir l'élève en situation de handicap dans la classe ? (notamment sur le handicap). Si oui, précisez quel type de travail.

Les enseignants interrogés ont fait un travail, qui peut être de différentes natures :

- présenter l'élève au groupe classe, son handicap et l'adaptation qui sera faite (*« en coin regroupement, sans préciser le détail du handicap physique, expliquer aux élèves le repli du nouvel arrivant et leur rôle d'accueillant pour l'aider à s'ouvrir à eux ».*)

- visite et présentation des élèves de la CLIS dans la classe ordinaire

- discussion

Trois enseignants déclarent ne pas faire de travail particulier pour accueillir l'élève au sein de la classe. Mais, selon moi, ils oublient le fait que l'enseignante de CLIS est intervenue dans toutes les classes pour présenter ses élèves ; ce qui peut être considéré comme un premier travail d'accueil de l'élève. Certains enseignants l'ont d'ailleurs mentionné.

Si je devais accueillir dans ma classe un élève en situation de handicap, je pense que je travaillerai avec le groupe classe sur la notion du handicap à travers des albums. Ce travail est tout à fait en adéquation avec les programmes de 2008 dans le cadre de l'instruction civique et morale ; les élèves doivent étudier l'estime de soi et le respect de l'intégrité des personnes. C'est également une des compétences du socle commun à acquérir en fin de cycle 3 (respecter les autres…).

d- Les questions relatives à l'élève inclus

- L'inclusion est-elle très régulière ou y-a-t-il des semaines où l'élève ne vient pas ?

Tous, sans exception, ont pointé la régularité de l'inclusion. L'inclusion semble donc être importante et réellement considérée comme une habitude, tant pour les élèves que pour les enseignants.

- Si l'élève est absent, en connaissez-vous la raison ?

Quand l'élève est absent, les enseignants déclarent connaître la raison de cette absence. Cela me montre qu'une bonne communication est établie entre les deux enseignants puisque les informations circulent quotidiennement.

- Que fait-il pendant les temps d'inclusion?

Travail de groupe	Travail individuel	Travail en autonomie
11	12	7

Les enseignants pouvaient choisir plusieurs réponses.

Le travail individuel et le travail de groupe restent les modalités les plus utilisées par les enseignants. Le travail en autonomie est quelque fois choisi par les enseignants. Je souhaite mettre en relation la question « Quel(s) comportement(s) adopte l'élève dans la classe ordinaire ? » afin de tenter de comprendre pourquoi le travail en autonomie est choisi pour les sept questionnaires. L'adjectif commun qui ressort le plus en ce concerne les élèves qui bénéficie du travail en autonomie est « calme ».

Mes deux hypothèses sont alors :

- les autres enseignants ne favorisent pas le travail en autonomie pour l'élève inclus car son attitude ne le permet pas (dépendance…)
- les autres enseignants mettent peu en place le travail en autonomie globalement (même quand l'élève n'est pas inclus)

- L'élève parvient-il à suivre le rythme de la classe ?

La majorité des questionnaires indique que l'élève parvient à suivre le rythme de la classe. Il faut cependant noter pour certaines réponses que, même si l'inclusion est « positive », l'élève peut ne pas réussir à suivre le rythme du groupe classe ; ce qui peut paraître un paradoxe ne l'est pas réellement : l'objectif essentiel étant la socialisation (d'un point de vue de la socialisation, l'inclusion est réussie si la socialisation est mise en place, même si l'élève ne suit pas le rythme d'un point de vue disciplinaire).

- Quel(s) comportement(s) adopte l'élève dans la classe ordinaire ?
(Plusieurs réponses sont possibles)

Voici un tableau indiquant les réponses à cette question :

Adjectifs à connotation positive		**Adjectifs à connotation négative**	
calme	**8**	**instable**	4
autonome	3	**passif**	4
motivé	**6**	**exubérant**	2
sociable	**6**	**dépendant**	**5**
actif	**7**	**agressif**	0
Total	**30**	Total	15

Je remarque que les adjectifs « positifs » sont les plus relevés (calme, sociable, actif, motivé). Globalement, les inclusions semblent bien se dérouler d'un point de vue comportemental. Il

faut toutefois soulever que les élèves peuvent être dépendants des enseignants et quelques fois passifs.

Je note aussi que les enseignants qui ont accueilli des élèves les années passées ont eu des difficultés à rester centrés sur l'élève pour lequel ils avaient décidé de remplir le questionnaire. Cela a comme conséquence des réponses assez contradictoires, l'élève pouvant être « calme, passif, actif, instable, autonome, motivé ». Si j'avais à modifier cette question, je rajouterai une indication pour que les enseignants ne répondent que pour l'élève choisi.

Cependant, il faut nuancer cette remarque. En effet, une enseignante a précisé que l'élève inclus dans sa classe alternait ses comportements, il pouvait être actif ou passif selon les moments.

Dans l'enquête réalisée par Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau, il a été relevé que c'est la capacité à être autonome qui semble primordiale pour ces élèves. « […] l'intégration, c'est l'autonomie », pense une des enseignantes spécialisées interrogées. Dans l'école où j'ai mené mon enquête, il semble que très peu d'élèves réussissent à être complètement autonomes durant leurs temps d'inclusion. Bien sûr, les données de l'enquête de Marc Bailleul, Pascal Bataille, Céline Lanoë et Philippe Mazereau sont à nuancer étant donné que je n'ai pas les résultats de tous les enseignants interrogés.

Ces questionnaires m'ont permis de découvrir quelques comportements d'enseignants face à l'inclusion, mais, n'ayant que peu de questionnaires, je suis consciente que cela n'a pu mettre en évidence un comportement typique.

XI) La réponse à la problématique

Je note encore que mon enquête m'a permis de recueillir 12 questionnaires remplis par 10 enseignants ce qui correspond à une infime partie de la population enseignante.

Cette indication étant donnée, je peux, après analyse des réponses aux questionnaires, reprendre ma problématique : **En quoi l'inclusion d'un élève de CLIS dans une classe vient-elle interroger la pratique de l'enseignant ordinaire ?**

Il apparaît bien que l'inclusion d'un élève issu de CLIS vienne interroger, pour la majorité des enseignants interrogés, leur pratique de classe.

Je peux également commenter les hypothèses que j'avais établies avant mon enquête.

Hypothèse 1 : accueillir un élève de CLIS suppose une modification du regard de l'enseignant sur sa pratique, c'est-à-dire qu'il adopte une attitude réflexive.

Au regard de ma recherche, je peux dire que, globalement, les enseignants s'interrogent sur leur pratique quand ils accueillent un élève de CLIS. Mais, je peux nuancer de trois façons :

- Quelques enseignants ne semblent pas s'interroger sur leur pratique quand ils accueillent un élève en situation de handicap
- Certains enseignants s'interrogent seulement sur quelques aspects de leur pratique
- Certains enseignants adoptent cette attitude réflexive pendant l'inclusion, mais cela ne semble pas changer leur pratique générale

Hypothèse 2 : face à un élève en situation de handicap, l'enseignant aura tendance à privilégier un axe (social ou disciplinaire), alors que pour les autres élèves ces deux axes avanceront simultanément.

Les pratiques enseignantes visent majoritairement les deux aspects simultanément. Quand l'une des compétences est favorisée, il s'agit de celles ayant trait au social après discussion avec l'enseignante de CLIS avant l'inclusion.

Conclusion

Le travail de recherche en Master 1 m'a beaucoup intéressé, cela m'a permis d'approfondir un sujet qui m'interpellait. Le travail plus concret que j'ai pu mettre en place pendant mon année de Master 2 m'a apporté une vision plus approfondie. Grâce aux questionnaires, j'ai pu analyser les pratiques des enseignants de l'école où j'ai travaillé toute l'année, en connaissant, au cours des semaines, de mieux en mieux les enseignants et les élèves de la CLIS.

Dans cette école, plusieurs facteurs expliquent le bon déroulement des inclusions (bonnes relations entre les différents enseignants, bonne communication…) mais, il est important de rappeler que je n'ai interrogé que des enseignants qui ont de l'expérience en matière d'inclusion. En effet, aucun enseignant ne réalisait sa première année d'inclusion. Je peux

supposer que les réponses aux questions auraient été différentes si j'avais interrogé des enseignants novices dans ce domaine. Cela aurait été enrichissant d'analyser les différences entre les enseignants « experts » et les enseignants « novices ».

Ces recherches m'auront permis de connaître quelques pratiques des enseignants face à l'inclusion, même si l'échantillon d'enseignants interrogés est minime et ne peut être considéré comme étant représentatif des pratiques enseignantes globales. Cela pourra m'aider dans ma future pratique d'enseignante.

Je retiens qu'accueillir un élève en situation de handicap n'est pas chose facile, l'enseignant se doit de réfléchir à la meilleure manière d'inclure l'élève. Il n'existe pas une solution « type », chaque élève est différent, l'enseignant doit ainsi prendre en compte ses besoins spécifiques. Inclure est donc un réel travail qui demande réflexion, analyse et discussion.

Glossaire

AES Adaptation et Education Spéciale

AIS Adaptation et Intégration Scolaire

AVS Auxiliaire de Vie Scolaire

AVS-co Auxiliaire de Vie Scolaire collectif

AVS-i Auxiliaire de Vie Scolaire individuel

CDA Commission des Droits et de l'Autonomie des personnes handicapées

CLIS Classe d'Inclusion Scolaire

CLIS 1 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants handicapés mentaux

CLIS 2 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants handicapés auditifs

CLIS 3 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants handicapés visuels

CLIS 4 Classe d'Inclusion Scolaire pour enfants handicapés moteurs

ESS Equipe de Suivi de la Scolarisation

GAPP Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques

MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées

PPS Projet Personnalisé de Scolarisation

RASED Réseau d'Aide Spécialisée des Elèves en Difficulté

ULIS Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (dans le 2nd degré depuis juillet 2010)

Bibliographie

Articles

Frédéric GRIMAUD, Frédéric SAUJAT (2011) Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*.

Philippe MAZEREAU (2011) Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*.

Eric PLAISANCE, Brigitte BELMONT, Aliette VERILLON (2007) Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-163.

Eric PLAISANCE (2007) De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » ; de l'éducation spéciale à l'éducation partagée. Article en ligne sur http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap

Claudie RAULT (2005) En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, 16, 67-74.

Ouvrage

Chantal THERIAULT (2007) *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Éditions Quebecor

Chapitre d'ouvrages

Marc BAILLEUL, Pascal BATAILLE, Céline LANOE, Philippe MAZEREAU (2010) Les effets d'une loi majeure. *Ecole et Handicap, de la coexistence à la reconnaissance* (pp 23-63). Paris : Sudel / UNSA Éducation

Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND (2006) Des outils pour mettre en œuvre une bonne scolarisation. *Scolariser l'élève handicapé* (pp 61-99). Dunod

Jean-Marc LOUIS, Fabienne RAMOND (2006) Les réponses pédagogiques. *Scolariser l'élève handicapé* (pp 101-194). Dunod

Rapport

Paul BLANC (2011) *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Président de la République.

Site internet

www.larousse.fr: dictionnaire en ligne

Textes officiels

Bulletin Officiel : Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré - Circulaire N°2002-113 du 30-04-2002

Bulletin Officiel : Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation - Circulaire N°2006-126 du 17-8-2006

Bulletin Officiel : Programmes d'enseignement de l'école primaire – Arrêté du 9-6-2008

Décret : Parcours de formation des élèves présentant un handicap - N°2005-1752 du 30-12-2005 - articles 9 et 10

Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées - N° 2005-102 du 11-02-2005

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation – Arrêté du 1-07-2013

Extrait de conférences

Patrice BOURDON, Quelle école pour quelle scolarisation des élèves en situation de handicap - conférence du 1er avril 2011

Annexes

Table des annexes

Annexe 1. Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al., 2008) 53

Annexe 2. Projet de questionnaire 56

Annexe 3. Les emplois du temps de la CLIS 57

Annexe 4. Le questionnaire 58

Annexe 1. Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al., 2008)

(P. Mazereau, 2011, p 13)

	Illustration
1. Cadre de travail Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité) - Placement de l'élève (localisation particulière de l'enfant dans la classe) - Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap)	- Elève placé devant, ni à côté d'une fenêtre, ni à côté d'enfants bruyants - Utilisation d'un ordinateur et autres outils informatiques, TICE - Fauteuil roulant, plan incliné, ascenseur, rampe d'accès, matériel motricité fine, mobilier de classe, plusieurs espaces de travail dans la classe
2. Adaptation des consignes Réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail - Consignes prises en charge par l'enseignant - Consignes prises en charge par les élèves	- Relecture, explicitation, simplification, répétition - Adaptation du vocabulaire - Prévoir des consignes simples, courtes, claires, énoncées lentement - Consigne orale + écrite + pictogrammes - Lire la consigne à l'élève - Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre
3. Evaluation diagnostique Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation	- Meilleure évaluation de l'enfant dans différents domaines (raisonnement, apprentissages) - Evaluation des compétences de chaque élève à BEP
4. Adaptation des moyens : Différenciation pédagogique Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménageant les conditions pour y parvenir - Adaptation en rapport à l'activité : contournement de l'activité, adaptations des supports - Adaptation en rapport au temps de travail	- Outils spécialisés (médial, mathelem), cahiers-outils, sous-mains, porte-vue d'aides personnalisées, lire aux élèves, exercices à trous, étiquettes, dictée à l'adulte, grossir la police, photocopier le texte, utiliser différentes couleurs, donner les cours sur clé USB, aider à la prise de notes et à lire, cours plus oralisé - Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison (1/3

- Modification du style pédagogique de l'enseignant	temps supplémentaire) - Accent mis sur l'expérimentation, la pédagogie active (partir du concret, manipuler)
5. Adaptation des parcours : Individualisation Adapter son niveau d'exigence aux BEP de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades - Projet individualisé avec objectifs personnalisés - Réduction de la somme des notions à faire acquérir - Choix des matières à enseigner	- Cibler certaines compétences et travailler certains points considérés comme essentiels pour l'élève - Programme à la carte (nombre et difficulté des exercices) - Dispense de matières à enseigner
6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté Aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs - Travail en groupes - Mise en place de tutorat	- Faire lire en tutorat avec un élève lecteur
7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Travail dans la ZPD, maintien de l'orientation (Bruner, 1996)	- Vigilance accrue, être plus à l'écoute, passer plus de temps - Maintenir l'attention de l'élève sur la tâche - Explications supplémentaires individuelles - L'aider dans une manipulation
8. Apports méthodologiques et métacognitifs Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)	- Organisation du travail de l'élève - Verbalisation des étapes à réaliser, de la stratégie - Réflexion sur la procédure - Analyse de la stratégie de l'enfant
9. Adaptation de l'évaluation Modification de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de	- Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices - Ne finisse pas un exercice, un exercice de

micro-objectifs - Dans la réalisation du contrôle (accès à des aides personnalisées de niveaux 1 à 3, étapes clarifiées, moins d'exercices ou plus de temps) - Dans la notation (sur des critères précis)	moins - Utilisation du porte-vue d'aides personnalisées - Dictée réduite
10. Revalorisation de l'élève - Revalorisation et estime de soi, - Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective	- Encouragements
11. Absence d'adaptation Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement	- Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme avec les autres - Pas de besoins particuliers

Annexe 2. Projet de questionnaire

Questions pour mes recherches en Master 2

- Dans quelles matières les élèves de CLIS viennent-ils en classe ordinaire ?

- Que font-ils ? (travail de groupe ? individuel ? autonomie ?)

- Quel(s) type(s) d'adaptation mettent en place les enseignants ?

- L'élève suit-il le rythme de la classe ?

- Qu'ont appris les enseignants grâce à la présence de la CLIS dans l'école ?

- Quel est l'avis des AVS ?

- Quel effet sur le groupe classe ?

- Quel comportement adopte l'élève ? (calme, passif, exubérant, sociable, actif, instable, dépendant, agressif)

- L'élève est-il bien adapté au groupe classe ?

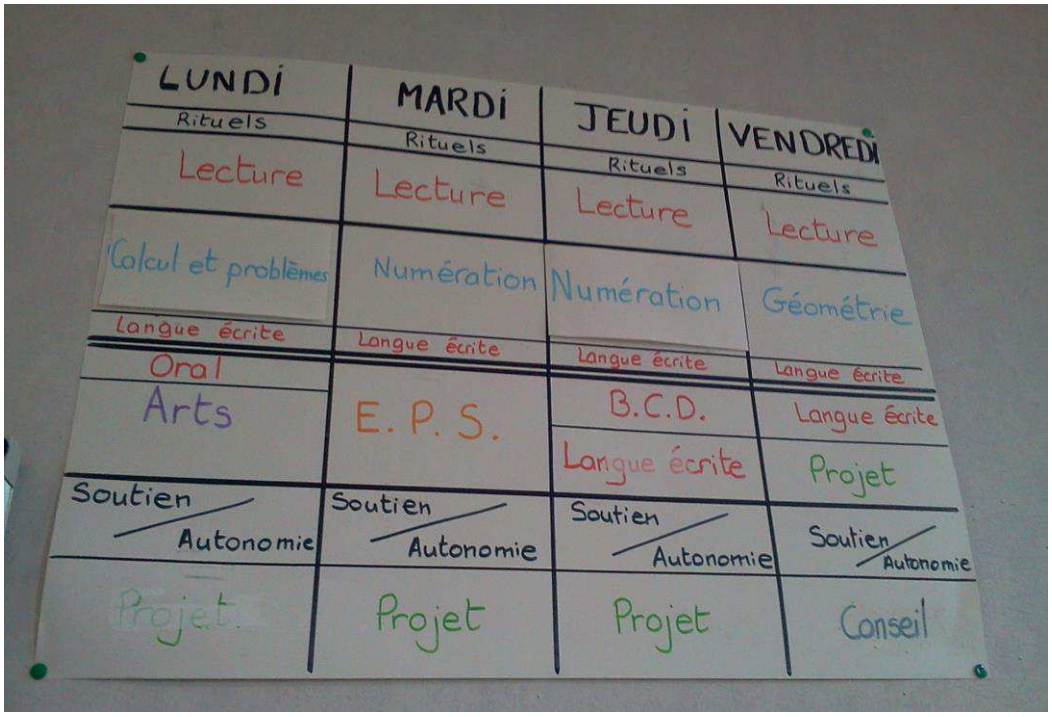
- Quelles sont ses relations avec les autres élèves ?

- Vient-il seul ou avec un AVS ?

- Est-ce la première expérience d'inclusion pour l'enseignant ?

Annexe 3. Les emplois du temps de la CLIS

a) Emploi du temps général



b) Emploi du temps spécifique

Annexe 4. Le questionnaire

Pour _____ (l'anonymat est garanti ensuite)

Questionnaire

Dans le cadre de mon master à l'ESPE, je dois rédiger un mémoire qui a pour sujet : l'inclusion des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire. Pour ce travail, j'ai besoin de recueillir des données. C'est pourquoi je vous donne ce questionnaire qui me sera très utile pour finir mon mémoire. Merci à vous pour le temps que vous y consacrez et pour votre aide.

Coralie

Carte d'identité

- Votre niveau de classe : CP – CE1 – CE2 – CM1 – CM2
- Votre ancienneté dans l'école : ……..
- Est-ce la première fois que vous accueillez un élève issu de la CLIS de l'école ? Oui- Non

Si non, combien d'années d'expérience avez-vous? ……

Quel(s) type(s) de handicap avaient les élèves ? …….

……..

Années 2013/2014

- Comment s'est mise en place l'inclusion ? - Proposition faite par vous
  - Demande de l'enseignante spécialisée
- Quel âge a l'élève ? …….
- Quel type de handicap a-t-il ? …….
- A quel moment vient-il ? Matin – Après-midi
- Combien de temps l'élève reste-t-il en moyenne dans la classe :
  - par jour ? ……
  - par semaine ? …….
- Pour quoi faire ? (matières) ……
- Vous êtes-vous renseigné sur son handicap avant d'accueillir l'élève ? ☐Oui ☐Non

- Travaillez-vous en partenariat avec l'enseignante de la CLIS ? ☐Oui ☐Non

Si oui, à quelle fréquence ? ……..

Par quel moyen ? - Rendez-vous

- Email

- Temps informel : récréation…

- Pensez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap vienne modifier votre pratique de classe : (*entourez la réponse)*

- pendant l'inclusion ☐Oui ☐Non
- de façon générale ☐Oui ☐Non

- Quel(s) type(s) d'adaptation mettez-vous en place ? *(cochez la réponse)*

	Toujours	Souvent	Jamais
1. Modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (placement de l'élève, aménagement des conditions matérielles)			
2. Adaptation des consignes			
3. Evaluation des compétences de l'élève à partir de critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation			
4. Aides propres à compenser le handicap :			
- Adaptation en rapport à l'activité			
- Adaptation en rapport au temps de travail			
- Modification de votre style pédagogique			
5. Adapter son niveau d'exigence aux besoins éducatifs particuliers de l'élève :			
- Projet individualisé avec objectifs personnalisés			
- Réduction de la somme des notions à faire acquérir			
- Choix des matières à enseigner			
6. Aide des pairs de la classe vers l'élève en situation de handicap :			
- Travail en groupe			

- Mise en place de tutorat			
7. Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours			
8. Entretien d'explicitation avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire »			
9. Evaluation adaptée aux capacités de l'élève			
10. Revalorisation de l'élève :			
- Revalorisation et estime de l'élève			
- Motiver l'élève en difficulté, susciter l'intérêt, le goût d'apprendre notamment par les jeux			
- Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance			
- Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective avec lui			
11. Absence d'adaptation			

A partir de la Typologie des gestes d'adaptation (Gombert &al., 2008)

- Quel est l'objectif essentiel quand vous accueillez l'élève en situation de handicap ? (*cochez la réponse)*

La place de l'élève en situation de handicap dans le groupe classe.	
Les savoirs appris.	
La place de l'élève dans le groupe classe et les savoirs appris.	

- Avez-vous fait un « travail » préalable avec vos élèves avant d'accueillir l'élève en situation de handicap dans la classe ? (notamment sur le handicap). Si oui, précisez quel type de travail.

……

…….

- L'inclusion est-elle très régulière ou y-a-t-il des semaines où l'élève ne vient pas ?.....

- Si l'élève est absent, en connaissez-vous la raison ? ☐ Oui ☐ Non

- Que fait-il pendant les temps d'inclusion? *(Entourez la ou les réponses)*

  - travail de groupe

  - travail individuel

  - travail en autonomie

- L'élève parvient-il à suivre le rythme de la classe ? ☐ Oui ☐Non

- Quel(s) comportement(s) adopte l'élève dans la classe ordinaire ?

(Plusieurs réponses sont possibles)

- calme
- passif
- exubérant
- sociable
- actif
- instable
- autonome
- motivé
- dépendant
- agressif

- Quel est l'avis de l'enseignante de la CLIS sur l'inclusion de l'élève ? ……..

……..……..……..

- Remarque-t-elle un changement de comportement quand l'élève revient étudier en CLIS ? Précisez si possible.

……..……...

…….

Résumé

Résumé en français :

Après de nombreuses décennies durant lesquelles des aides pour les personnes en situation de handicap se mettent en place progressivement, la loi du 11 février 2005 apporte des changements fondamentaux, notamment pour la scolarisation des enfants : scolarisation dans l'école la plus proche du domicile, mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, suivi par un enseignant référent. Selon le handicap, les élèves peuvent être scolarisés dans des CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) où ils bénéficient de temps de travail dans les classes ordinaires. Les enseignants « ordinaires » doivent donc accueillir de la meilleure façon l'élève en situation de handicap. D'après une enquête menée auprès de dix enseignants accueillant des élèves issus de CLIS, ils mettent en place des gestes d'adaptation pédagogiques, ceux-ci diffèrent selon l'enseignant et selon la nature du handicap de l'élève.

Mots-clés : handicap, enseignant, inclusion, adaptation

Résumé en anglais :

For now several decades, help for handicapped people is progressing slowly but surely. On February 11th of 2005 the law brought fundamental changes. And particularly for children's schooling: schooling in school which is the closest from home, set in place of a Schooling Personalized Project, followed up by a referent teacher. According to the handicapped, pupils can be schooled in CLIS (Scholar Integration Class) where they can benefit from working in ordinary classes. "Ordinary" teachers have to welcome the best way for handicapped pupils. According to a survey among a sample of 10 teachers welcoming pupils coming from CLIS, they establish educational adaptation motions, which can vary depending on the teacher or depending on the pupils disability.

Mots clés : handicap, teacher, inclusion, adaptability